

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO NORTE

ANA CRISTINA BATISTA

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROGRAMA ENSINO
MÉDIO INOVADOR EM UMA ESCOLA DE NATAL, RIO GRANDE DO NORTE**

NATAL

2018

ANA CRISTINA BATISTA

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROGRAMA ENSINO
MÉDIO INOVADOR EM UMA ESCOLA DE NATAL, RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a D.ra Olívia Morais de Medeiros Neta

NATAL

2018

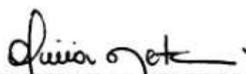
ANA CRISTINA BATISTA

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROGRAMA ENSINO
MÉDIO INOVADOR EM UMA ESCOLA DE NATAL, RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Dissertação apresentada e aprovada em 26/03/2018, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Prof. D.ra OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA
(Presidente)



Prof. D.ra LENINA LOPES SOARES DA SILVA
(Membro titular interno)



Prof. D.ra MARIA ALIETE CAVALCANTE BORMANN
(Membro titular externo)

Prof. D.r ALEXANDRE DA SILVA AGUIAR
(Membro suplente externo)

Prof. D.r DANTE HENRIQUE MOURA
(Membro suplente externo)

Batista, Ana Cristina.

B333t O trabalho como princípio educativo no Programa Ensino Médio Inovador em uma escola de Natal, Rio Grande do Norte / Ana Cristina Batista. – Natal, 2018.

184 f.; il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

Orientador (a): Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta.

1. Ensino médio. 2. Programa Ensino Médio Inovador. 3. Sociologia educacional. 4. Trabalhadores – Educação. I. Medeiros Neta, Olívia Morais de. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 373.5

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer oficialmente! Entretanto, em meus pensamentos e diálogo com o sagrado, o sentimento de gratidão é presente, em todas as conquistas e desafios que constituem a minha trajetória de vida, incluindo o ingresso neste processo formativo, o qual promoveu crescimento profissional e pessoal em meu eu.

A ti meu Deus, meu Senhor, sobre todas as coisas materiais e imateriais, em me conceder o alimento da alma pelo qual faz nutri em mim, a esperança de que as lutas são partes de uma totalidade; Ser humano em evolução. E, as dificuldades permeiam à vida dos perseverantes, constituindo capítulos de uma história, que somente em exercício são possíveis escrevê-los.

À minha orientadora, a professora Dr.^a Olívia Moraes de Medeiros Neta, palavras são insuficientes para externar toda minha gratidão por tudo que aprendi nesse processo formativo. Em você, enxergo um ser humano de tamanha nobreza espiritual cuja sabedoria e humildade transmitem toda sua luz, entusiasmo e alegria em viver. Um Ser que “orgulha” a profissão docente!

À pessoa mais importante de minha vida, minha mãe Maria Edite, (in memória), assim como me ensinou as primeiras letras, me encaminhou a enfrentar os desafios da profissão. Com ela, para mim, o maior exemplo de educadora que podia ter, aprendia com a leveza do amor, da sabedoria, da paciência, da experiência de quem sabia que eu precisava trilhar o caminho para me firmar no campo da profissionalização docente.

Ao meu pai, José Calixto, que com sua simplicidade e desatendo aos 76 anos, externa sua preocupação com minha jornada, às vezes excessiva, de trabalho e estudo.

Aos meus queridos irmãos e demais familiares, em especial meus sobrinhos, pelo apoio, alegrando-se comigo nos momentos de glórias e ouvindo minhas lamentações (que foram muitas) nos momentos de adversidades da vida.

À professora Dr.^a Maria Aliete Cavalcante Bormann que acompanhou esse processo formativo, desde o primeiro capítulo, assim como, me incentivou a ingressar nessa etapa acadêmica, quando estive Subcoordenadora do Ensino Médio na SEEC/RN, no período de 2011 a 2014, pelo seu compromisso com a educação pública e por creditar em mim ações de maior apreço e responsabilidade.

A todos os professores desse Mestrado em Educação Profissional, os quais contribuíram com meu desenvolvimento intelectual-formativo, bem como, profissional e pessoal, por meio de orientações, estudos, pesquisas. Em especial, a professora Lenina Lopes e o professor D.

pelas contribuições/melhorias na construção dessa pesquisa. Assim também ao professor Alexandre Aguiar, membro suplente externo na banca de defesa.

À meu companheiro Flávio, pela paciência em minhas ausências e estresse.

À Rozi, minha ex-colega de trabalho, que se tornou amiga e meu “par” intelectual na SUEM e continuou nessa pesquisa.

Essencialmente, à Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira, nosso campo empírico, por meio de todos os sujeitos que compõem essa unidade escolar, em especial Manu e Sandra, coordenadoras pedagógicas, pela colaboração em buscar, em seus arquivos, fontes fundamentais para a realização de nossa pesquisa.

Aos queridos colegas, Nara, Dediane, Henrique, Wal, Rafael, Cris, Judi, Bernardino, Shilton, Márcia, Lanúzia, Kardênia, Thaís, Fabiana, vocês ofereceram, nesse processo, contribuições, emocional, formativa, espiritual, intelectual e de fé. Fato que, jamais iria ter coragem de chegar para vocês e dizer: eu não vou conseguir... então, se tornava mais fácil continuar escrevendo, embora, nas frias e sonolentas madrugadas! Meu muito obrigada por toda força e entusiasmo, que para o final desse curso, foi mais presentes por meio do grupo de whatsapp, *Never Temer*. Nos tornamos sustentáculos em meio as “crises” para o dito por nós “Nenhum a menos” se efetivasse!

Aos meus ex-colegas de trabalho da SUEM, os quais compartilharam fontes para essa pesquisa, além de muitas discussões sobre o Ensino Médio e, principalmente, o ProEMI, visitas às escolas da rede estadual e elaborações de formações, com vocês também aprendi me inquietar com as realidades, com os dados/indicadores que retratavam o Ensino Médio no Brasil e no RN. Então, seguir em busca de novos conhecimentos, entendendo que esses são fundamentais em minhas atividades práticas, portanto, trabalho/ciência/ensino/educação se completam.

Aos novos companheiros de trabalho do IFPB, campus Princesa Isabel (não irei citar nomes para não ser injusta), especialmente a equipe da COPAE. Vocês fazem parte dessa história, me ajudando não só na organização do tempo, mas afetivamente, me encorajando. Hoje, acredito ainda mais que os anjos chegam em “boas” horas!

Por fim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização dessa pesquisa, que também se constitui em trabalho e transformação de vida profissional e pessoal, meus sinceros agradecimentos.

É preciso, ao contrário, dirigir violentamente a atenção para o presente do modo como ele é, se se quer transformá-lo. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade.

(GRAMSCI, 2007, p. 295)

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo analisar o trabalho como princípio educativo nos pressupostos teóricos do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e como estes se materializaram, de 2009 a 2015, na Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira (EEPAT) localizada em Natal (RN). Trata-se de estudo com base fundante na relação Trabalho-Educação, tendo como ponto de partida à aplicação dos conhecimentos nas atividades práticas, com ênfase no pensamento gramsciano. Os referenciais teóricos sobre trabalho, trabalho como princípio educativo, Homem Omnilateral, Ensino Médio, ProEMI, currículo, fundamenta-se em Gramsci (2001, 1982, 1976); Manacorda (2007); Moura (2007, 2010, 2012, 2014); Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, 2012); Saviani (2007); Silva (2010, 2016, 2016a, 2016b), Apple (1982), dentre outros. À luz dos objetivos propostos, utilizou-se como referencial o materialismo histórico-dialético, com enfoque qualitativo e procedimentos documental e bibliográfico. Como estratégia investigativa, realizou-se mapeamento/categorização do termo trabalho, constituindo-se, indicativos para as análises. No tocante aos resultados, o estudo aponta aproximações e distanciamentos de aspectos indicadores do trabalho como princípio educativo (TCPE) no ProEMI da EEPAT. Destaca-se quanto às aproximações, que o TCPE, materializou-se, principalmente, na compreensão do trabalho pedagógico, alinhada à ação-intelectualidade-transformação, assim como, em algumas práticas propostas nos projetos dos professores, tais como aula de campo, feiras de ciências, jornal e saraus pelo caráter teórico-prático dessas atividades. No que tange aos distanciamentos, ressalta-se divergências na abordagem do TCPE nos Projeto de Redesenho Curricular (PRC), Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projetos dos Professores, tensionamentos de concepções, remetendo ao isolamento das dimensões (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) reduzindo-as às temáticas; por vezes, revertidas ao desenvolvimento de competências; assim como, às tecnologias minimizadas aos recursos tecnológicos traduz-se uma compreensão pragmática/tecnicista. Ainda constitui-se indicativos aos distanciamentos para o TCPE, a concepção de integração como interdisciplinaridade, apenas como abordagem metodológica. Tais fatores que indicam aproximações/distanciamentos à materialização do TCPE na EEPAT podem relacionar-se às fragilidades conceituais sobre trabalho; TCPE; homem omnilateral; formação humana integral, por sua vez, atrelar-se às dificuldades de carga horária dos professores na organização do espaço/tempo de planejamento/estudos/formação para o desenvolvimento da proposta curricular. Acentua-se à necessidade dos processos formativos de aprender-ensinar na docência, com vistas ao redesenho curriculares. De modo geral, considera-se contribuições do ProEMI: o incentivo financeiro, visto às precárias condições materiais que assolam as escolas de Ensino Médio no Brasil, não

obstante à realidade do RN; à participação dos sujeitos nas discussões sobre o currículo; e, apesar das limitações de um processo ainda “embrionário”, às perspectivas de integração do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, podem contribuir para apontar sentido ao Ensino Médio, com a materialização da formação humana integral. Ressalta-se à descontinuidade das políticas públicas educacionais atropelam os avanços.

Palavras-chave: Ensino Médio. Programa Ensino Médio Inovador. Trabalho como princípio educativo.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to analyze the work as an educational principle in the theoretical assumptions of the *Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI* (Innovative High School Program - ProEMI) and how they materialized, from 2009 to 2015, at *Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira – EEPAT* (the State School Prof. Anísio Teixeira - EEPAT) located in Natal (RN). It is a study based on the Work-Education relationship, starting from the application of knowledge in practical activities, with an emphasis on the Gramscian thought. The theoretical references on work, work as an educational principle, Omnilateral Man, High School, ProEMI, curriculum, is based on Gramsci (2001, 1982, 1976); Manacorda (2007); Moura (2007, 2010, 2012, 2014); Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, 2012); Saviani (2007); Silva (2010, 2016, 2016a, 2016b), Apfle (1982), among others. In light of the proposed objectives, historical-dialectical materialism was used as a reference, with a qualitative focus and documental and bibliographic procedures. As a research strategy, the term work was mapped/categorized, constituting, indicative for the analyzes. Regarding the results, the study points out approximations and distances of indicators of work as an educational principle (TCPE) in the ProEMI of EEPAT. It is important to note that TCPE has been mainly implemented in the understanding of pedagogical work, aligned with action-intellectuality-transformation, as well as in some practices proposed in teachers' projects, such as field lessons, science fairs, newspapers and *saraus* (meeting of poets and highly educated people) for the theoretical-practical character of these activities. Regarding distance, there are divergences in the approach of TCPE in the *Projeto de Redesenho Curricular – PRC* (Curricular Redesign Project), *Projeto Político Pedagógico – PPP* (Political Pedagogical Project) and Teachers' Projects, tensions of conceptions, referring to the isolation of dimensions (work, science, culture and technology), reducing them to themes; sometimes reverted to the development of skills; as well as the technologies minimized to technological resources translates into a pragmatic/technical understanding. It is still indicative of distancing to TCPE, the conception of integration as interdisciplinary, only as a methodological approach. Such factors that indicate approximations/distances to the materialization of TCPE in EEPAT can be related to the conceptual fragilities about work; TCPE; omnilateral man; integral human formation, in turn, to adapt to the difficulties of the teachers' timetable in organizing the space/time of planning/studies/training for the development of the curricular proposal. It emphasizes the need for the formative processes of learning-teaching in teaching, with a view to curriculum redesign. In general, ProEMI contributions are considered: the financial incentive, given the precarious

material conditions that afflict the high schools in Brazil, despite the reality of the RN; to the participation of the subjects in the discussions about the curriculum; and in spite of the limitations of a still "embryonic" process, the perspectives of integration of work, science, culture and technology, can contribute to make sense to the High School, with the materialization of integral human formation. It stands out the discontinuity of educational public policies that run over the advances.

Keywords: High School. Innovative High School Program. Work as an educational principle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Matrícula do Ensino Médio de 1996 a 2004 no Brasil	17
Quadro 2	Matrícula do Ensino Médio de 2006 a 2016 no Brasil	17
Quadro 3	Matrícula das Escolas de Ensino Médio da primeira adesão ao ProEMI/RN	24
Quadro 4	Relação das escolas indicadas pela SEEC/RN para adesão ao ProEMI 2009-2010	98
Quadro 5	Atividades optativas ofertadas na parte diversificada da matriz curricular para todas as escolas selecionadas para implantar o ProEMI, em 2010	100
Quadro 6	Relação das escolas indicadas pela SEEC/RN para adesão ao ProEMI em 2012	103
Quadro 7	Relação das escolas indicadas pela SEEC/RN para adesão ao ProEMI em 2013	105
Quadro 8	Relação das escolas indicadas pela SEEC/RN para adesão ao EMI em 2017	109
Quadro 9	Categorização: Repetição, ao que o termo refere no documento, contexto/relações – PAP (2009)	123
Quadro 10	Projetos que respondem a necessidade de integração das disciplinas na matriz curricular da EEPAT – Ano letivo 2010	125
Quadro 11	Categorização: Repetição, referência do termo no documento, contexto/relações – PRC (2013)	141
Quadro 12	Categorização: Repetição, referência do termo no documento, contexto/relações (PPP)	161
Quadro 13	Dados e indicadores da Escola	166
Figura 1	Ilustração do Trabalho pedagógico da EEPAT	125
Figura 2	Ilustração do currículo da EEPAT (2013)	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEM	Coordenação Geral do Ensino Médio
CP	Conselho Pleno
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
CIC	Campos de Integração Curricular
EC	Emenda Constitucional
EEPAT	Escola Estadual Professor Anísio Teixeira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
PRODEB	Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RN	Rio Grande do Norte
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação e Cultura
SUEM	Subcoordenadoria de Ensino Médio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E SUA DUALIDADE ESTRUTURAL DE 1996 A 2016	32
3	PROEMI: DOCUMENTOS ORIENTADORES (2009, 2011, 2013, 2014, 2016) E OS PRINCÍPIOS DESSE PROGRAMA	61
3.1	OS CAMINHOS DO PROEMI: PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES	67
3.2	O PROEMI NO RIO GRANDE DO NORTE: INTER-RELAÇÕES E ESPECIFICIDADES	96
4	O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO COM BASE NOS INDICATIVOS CURRICULARES DO PROEMI	112
4.1	AS DIMENSÕES TRABALHO, CIÊNCIA, CULTURA E TECNOLOGIA COMO EIXO INTEGRADOR DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	113
4.2	O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROEMI DA ESCOLA A PARTIR DOS DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES E APONTAMENTOS PEDAGÓGICOS	119
4.3	CONSONÂNCIA ENTRE O PRC E PPP: PERSPECTIVAS DE DIRETRIZES PARA O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA	160
5	CONSIDERAÇÕES	168
	REFERÊNCIAS	173

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio, no ano de 2016, foi objeto de polêmicas discussões em torno das alterações propostas em sua estrutura, mediante a Medida Provisória (MP) nº 746. Essa MP instituía a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que trata da Reforma do Ensino Médio, a qual foi aprovada pelo Senado Federal, em 08 de fevereiro de 2017 e sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro 2017.

A reforma do Ensino Médio, originada pela supracitada MP, estabelecem alteração em artigos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), assim como na Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além de dar outras providências.

Anterior à MP, em 15 de março de 2012, foi criada por iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes, por meio do Requerimento nº 4.337, de 2012, uma Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a reformulação do Ensino Médio, sendo o referido deputado, o presidente da comissão que resultou na elaboração do Projeto de Lei (PL) nº 6840-A, 2013, à posterior apreciação pelo Plenário da Câmara dos Deputados Federais (BRASIL, 2013, PL nº 6.840/2013-A)¹.

A necessidade de reformulação do Ensino Médio, de acordo com o autor do requerimento (nº 4.337), seria em virtude desse nível de ensino não corresponder às expectativas dos jovens, principalmente, no que tange à sua inserção na vida profissional, bem como os resultados apresentados na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, não corresponderem ao crescimento social e econômico do país (BRASÍLIA, 2013).

Com base nessa realidade, ressalta a importância de uma Reforma no Ensino Médio por meio de uma mudança curricular inovadora “com a formação integral do estudante, estruturada na ciência, cultura, trabalho, tecnologia e esporte” (BRASÍLIA, 2013)² estabelecendo reconhecimento e integração com à educação profissional técnica.

Estas discussões acerca da necessidade de mudanças no Ensino Médio, sobretudo, de inovação curricular, no sentido de superar limitações e fragmentações dos conteúdos e relaciona-los as situações de vida dos estudantes, adentram o Ensino Médio, muito antes deste requerimento, da criação desta Comissão e desta MP.

¹Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

²Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1190083.pdf>>. Acesso em 05 mar. 2017.

Tais questões inerentes a reformulação e reestruturação curricular do ensino médio, constituíram ações implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009, com a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), visto como uma das alternativas de enfrentamento a problemática desse nível de ensino, inerentes as altas taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série, além de garantir o acesso aos sujeitos, que por Lei, (Constituição Federal), tem como um direito subjetivo.

Assim, o Ensino Médio, mais especificamente, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), se constitui como uma necessidade para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, tendo em vista a sua pretensão em contribuir com a melhoria de políticas educacionais que incidam sobre o processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente, possibilitar o fechamento de um ciclo da vida escolar, a conclusão da educação básica.

Esta escolha em pesquisar sobre o ProEMI se justifica pela minha experiência profissional no Ensino Médio, no período de 2010 a 2016, atuando na função de técnica pedagógica na Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM), na Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Nessa instituição, assumi em maio de 2016 a função de Subcoordenadora de Educação Profissional com a finalidade de implementar um processo de expansão da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na rede estadual de ensino do RN. Essa atuação profissional oportunizou, junto às escolas de Ensino Médio do RN, o exercício na implantação, implementação e articulação de diversas ações vinculadas ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNETP), Programa Brasil Profissionalizado, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) as quais explanavam em sua gênese a preocupação com os resultados apresentados pelo Ensino Médio e conseqüentemente a qualidade da formação dos estudantes deste nível de ensino.

Essas experiências, no decorrer desse tempo, me colocaram diante dos desafios que envolvem o Ensino Médio brasileiro. Por estas circunstâncias, a implantação de programas como o ProEMI e o PNFEM enfatizavam a necessidade de superar o caráter dualista e fragmentado do currículo do Ensino Médio, que historicamente atribuí finalidade “ora para a formação acadêmica, destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, ora voltada para uma formação de caráter técnico, com vistas a preparar para o trabalho” (BRASIL, 2013c, p. 6).

Neste sentido, o ProEMI e o PNFEM apresentavam à perspectiva de superação dessa dualidade e, portanto, se ancoravam em pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social, com base em dimensões da formação humana integral: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Esses programas se estruturavam pedagógico e, legalmente, na Resolução CNE/CEB nº 02/2012, que definiu as DCNEM (2012).

Na função de técnica pedagógica atuei, particularmente, no ProEMI, orientando e acompanhando as escolas estaduais de Ensino Médio do RN na operacionalização de suas diretrizes, dialogando junto aos gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes, compartilhando das dificuldades, avanços, possibilidades e entraves encontrados na execução desse Programa.

A implantação do ProEMI trazia em sua proposta “promover inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende” (BRASIL, 2009c, p. 5), com o objetivo de melhorar a qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais, visando impactar, sobretudo na universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos nessa etapa de ensino.

Em 2013, no Brasil, a taxa de jovens de 15 a 17 matriculados em escolas foi de 84,3 (PNAD/IBGE, 2014)³ – independente do ano/série. De acordo com dados PNAD/IBGE (2014) 67,8% só estudam, 16,6% estudam e trabalham e 5,5 apenas trabalham, conforme Síntese de Indicadores Sociais – PNAD/IBGE (2014, p. 32). Os dados ainda revelam que no ano 2013 dos 10.642.000⁴ na faixa etária de 15 a 17 anos, apenas 4.954.200⁵ estavam matriculados no Ensino Médio, ou seja, 55,2% e, 15,7 estavam fora da escola (a proporção de jovens que, na semana de referência, não trabalhavam nem estudavam no ensino regular, foi 10,2%).

Essa estatística em nível de Brasil, assim como os índices de 2016, de aprovação (80,3%), reprovação (12,1%), abandono (7,6%) e distorção idade/série (28,2%), extraídos do Censo Escolar (INEP/2016), são dados preocupantes do Ensino Médio que podem estar diretamente relacionados à qualidade e ao aproveitamento desse ensino.

³ O equivalente a 8.975.000. Síntese de Indicadores Sociais 2014. Tabela 3.6 Tabela 3.6 - Estudantes de 4 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo os grupos de idade e o sexo (PNAD/IBGE, 2013-2014). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/922>>. Acesso em 22 jan. 2018.

⁴ Síntese de Indicadores Sociais 2014. Tabela 3.5 - Pessoas de 4 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo os grupos de idade e o sexo - 2013-2014. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/922>>. Acesso em 22 jan. 2018.

⁵ Corresponde a 55,2% do total de 8.975.000 estudantes de 15 a 17 anos matriculados.

A oferta do Ensino Médio no Brasil continua sendo um grande desafio a ser enfrentado, pois há um número expressivo de jovens de 15 a 17 anos, 1.667.000, no ano 2013, conforme IBGE (PNAD, 2014), fora de qualquer sistema de ensino, seja por necessidade de trabalhar, seja por não se sentir motivado a permanecer na escola. De acordo com o IBGE (PNAD, 2014), a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentavam escola entre 2004-2014 cresceu somente 2,4 pontos percentuais, passando de 81,8% em 2004 para 84,3% em 2014⁶.

Embora, consideremos, a significativa expansão nas matrículas do Ensino Médio nas escolas públicas, a partir do ano de 1996, atingindo em 2004 o maior número de matrículas, de acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2016), apresentados no quadro 1:

Quadro 1 - Matrícula do Ensino Médio de 1996 a 2004 no Brasil.

ANO	1996	1998	2000	2002	2004
MATRÍCULA	5.739.077	6.968.531	8.192.948	8.710.584	9.169.357

Fonte: Adaptado dos dados do Censo Escolar INEP (2016).

O crescimento expressivo nas matrículas do Ensino Médio pode-se atribuir a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, implementada pela LDBEM nº 9394/96, disposto no Art. 4º, inciso I, quanto a garantia de: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996). Assim como as políticas de financiamento para este nível de ensino (ensino fundamental), mediante a Lei nº 9.424, de 24 de novembro de 1996, a qual tratava do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Essas políticas impulsionaram o acesso e a conclusão do ensino fundamental, possibilitando a chegada dos estudantes ao Ensino Médio. Após oito anos da Lei (LDBEM), impacta no acesso ao Ensino Médio.

No entanto essa matrícula sofreu várias oscilações nos anos seguintes, com declínio na expansão, mesmo assim, em 2012, registrou uma retomada no crescimento, sendo que em 2014 voltou a cair, conforme demonstramos a seguir no quadro 2.

Quadro 2 - Matrícula do Ensino Médio de 2006 a 2015 no Brasil.

ANO	2006	2008	2010	2012	2014	2015
MATRÍCULA	8.906.820	8.366.100	8.358.647	8.376.852	8.301.380	8.076.150

Fonte: Adaptado de dados Censo Escolar, INEP, (2016)

⁶ Gráfico 3.1 - Taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, por grupos de idade - Brasil - 2004/2014 – PNAD/IBGE (2015)

Os dados (Quadros 1 e 2) mostram diminuição a partir do ano 2004, mesmo assim mantém em média, 8.000.000 matrículas, até o ano de 2016, com 8.133.040 matrículas, apenas no ano de 2017 fica abaixo, chegando a 7.930.384 estudantes. É importante considerar também nessa análise da evolução das taxas de matrículas do Ensino Médio, os estudantes reprovados (que continuam na escola) se mantém na mesma série, assim como os que abandonam com frequência e voltam a se matricular no ano seguinte, englobam essa matrícula. Nesse caso, além de constatar as taxas de conclusão dessa etapa de ensino, essa análise estatística mais aprofundada para assegurar o crescimento da população contemplada com a oferta da Educação Básica.

Mesmo com as variações nas taxas de matrícula, considera-se uma evolução na taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos, aumentando entre 2014-2017, 2,9 pontos percentuais, saindo de 84,3 para 87,2% em 2017 (IBGE/PNAD, 2017).

Embora ainda não tenha atingido ao previsto na Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que se refere a universalização até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Mesmo com a tímida evolução na taxa de frequência escolar líquida ao ensino médio das pessoas de 15 a 17 anos, a qual atingiu 68,0%, em 2016, (IBGE/PNAD, 2017), ainda esteja distante de atingir o seu ideal.

Os dados apresentados refletem a realidade do Ensino Médio brasileiro no contexto da sociedade no século XXI, caracterizada, pelo avanço no desenvolvimento científico e tecnológico. Esse avanço impõe à necessidade de mudanças educacionais em decorrência da “aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das transformações de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional.” (BRASIL, 2011, p. 2).

Neste contexto, o Ensino Médio, de acordo com o Parecer CNB/CEB nº 05/2011, tem ocupado papel de destaque nas discussões sobre a qualidade na educação brasileira, uma vez que aspectos didático-pedagógicos e as condições de infraestrutura atuais, não atendem às necessidades dos estudantes para exercerem, de fato, a cidadania, considerando o contexto social, político, econômico, educacional e cultural em desenvolvimento, bem como, a formação para o mundo do trabalho.

Embora o desenvolvimento pleno do estudante, seja estabelecido como direito e como finalidades da última etapa de ensino da Educação Básica, conforme o Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN). Os indicadores apresentados

nos Quadros 1 e 2 sinalizam avanços na melhoria da última etapa da Educação Básica, principalmente no que concerne ao acesso (evolução nas matrículas). Bem como, os dados relativos à permanência na escola, sobretudo, à aprendizagem, evidenciados anteriormente nesse texto. É pertinente destacar que essa Lei introduziu diversas modificações no sistema de ensino brasileiro que contribuíram para a expansão do sistema educacional nos diferentes níveis, tais como, a obrigatoriedade do ensino a partir dos 04 anos de idade as crianças ingressarem no Ensino Infantil, dos 06 aos 14 anos (Ensino Fundamental) e a oferta obrigatória do Ensino Médio gratuito e sua gradativa expansão, introduzida pela Emenda Constitucional (EC) nº 059/200, de 11 de novembro de 2009, que altera o Art. 208 da CF. Essas modificações interferiram diretamente na expansão do Ensino Médio, conforme apresentado nos Quadros 1 e 2.

Atingir as finalidades do Ensino Médio definidas pela LDBEN e atender as expectativas dos jovens estudantes, tem sinalizado diversos problemas para todos os envolvidos no processo educacional. Na tentativa de responder a esses desafios, o governo federal, por meio do MEC, no ano 2009, apresentou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) um documento denominado de Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio expressando a complexidade na estruturação de políticas públicas para enfrentar os dilemas impostos pela sociedade contemporânea, e particularmente, para atender adolescentes, jovens e adultos em suas diferentes expectativas frente à escolarização (BRASIL, 2009).

A referida Proposta de Experiência Curricular Inovadora⁷ propõe um programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas estaduais de Ensino Médio de forma articulada com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual, enfatizando ações pedagógicas de fortalecimento da gestão escolar; a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o apoio ao estudante jovem, adulto, trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos e a elaboração de pesquisas relativas ao Ensino Médio e à juventude.

O MEC justificou por meio desta proposta que, para corresponder ao que dispõe os artigos 22 e 35 da LDBEN, seria necessário uma ampla reestruturação deste ensino, que requeria além de adotar diferentes formas de organização curricular, constituir princípios orientadores para a

⁷ O Documento denominado Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, apresentado pelo MEC ao CNE, argumenta a Inovação Curricular no Ensino Médio estruturada em uma “perspectiva de articulação interdisciplinar. Nesse sentido, propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo.” (BRASIL, 2009, p. 3).

garantia de uma formação integral dos jovens brasileiros para que fossem capazes de participar da construção de uma sociedade mais solidária, reconhecendo suas potencialidades e preparados para enfrentar os desafios para inserção no mundo do trabalho.

Deste modo, a reestruturação do Ensino Médio prescinde da necessidade de uma identidade para este nível de ensino, que se traduza pela superação do dualismo⁸ entre o ensino dito regular (propedêutico) e o profissionalizante, sendo possivelmente uma alternativa para as expectativas dos jovens estudante, que não terão acesso a uma formação mais abrangente.

Para superar esta dualidade e assumir uma identidade unitária, mesmo por meio de uma prática educativa diversa e dinâmica, é imprescindível respeitar a realidade e necessidades dos estudantes, fundamentando-se na articulação entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da formação humana integral.

Considerando os motivos expostos, o CNE, por meio de Comissão Especial constituída para analisar a proposta, se posiciona favorável ao desenvolvimento da experiência curricular inovadora no âmbito do Ensino Médio, em regime de articulação e colaboração com os estados e sistemas de ensino.

Portanto, mediante a Portaria nº. 971, de 09/10/2009, o MEC implantou o ProEMI, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Assim, assumia o compromisso de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio e ampliar o tempo dos estudantes na escola para garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes de Ensino Médio e as demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2009).

O ProEMI faz parte das ações, nas duas últimas décadas, de políticas e programas educacionais, após a aprovação da LDBEN nº 9.394/96, com a intenção de atender de maneira mais efetiva o público dessa etapa de ensino. Dentre essas ações foram criadas: o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED, 1997), o Projeto Alvorada (2001), para atender os municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁹ da região

⁸ O termo dualidade será abordado no segundo capítulo desta dissertação com base nas reflexões de MOURA (2007).

⁹ Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um critério utilizado pelo Programa das Nações Unidas desde o ano de 1993; para avaliar o desenvolvimento humano em 177 países. Para calcular este índice, utiliza certos critérios de avaliação, os quais são: renda, longevidade e educação. O índice varia de 0 a 1, sendo considerados de baixo desenvolvimento os países que atingem menos de 0,499 pontos, de médio desenvolvimento os que possuem notas de 0,500 até 0,799, e de alto desenvolvimento os países que atingem pontuação superior a 0,800. Na avaliação dos critérios; considera-se: educação; taxa de alfabetização e a taxa de matrícula; longevidade; expectativa de vida

Nordeste, além de Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins, na região Norte, o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB, 2004). Esse último foi um fundo emergencial para apoiar o financiamento do Ensino Médio no Nordeste e no Pará, mas em 2005, passou a abranger todos os estados brasileiros.

Em 2011, por meio da Lei nº 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), cuja finalidade foi ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, dentre essas ações, o Programa Brasil Profissionalizado. Todas essas ações foram de fortalecimento e financiamentos para o Ensino Médio. Porém todos esses programas de incentivo tem curta durabilidade, com duração de em média de 5 a 7 anos, não sendo suficiente para estabelecer a efetivação de uma política educacional que atenda as finalidades do Ensino Médio.

O ProEMI, disponibilizou apoio financeiro às escolas de Ensino Médio que fizeram sua adesão. Porém, ressalta-se que o citado programa não foi destinado à todas as escolas. Em 2009, primeiro ano de implantação, foram 354¹⁰ escolas em todo Brasil, que fizeram adesão ao ProEMI e 18 Estados¹¹, incluindo o Distrito Federal.

A adesão ao ProEMI pelos estados foi realizada pelo representante legal das Secretarias Estaduais de Educação, seguida da indicação das escolas participantes, que por sua vez, elaboravam e enviavam à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) o Plano de Ação Pedagógica (PAP).

O PAP foi constituído de ações que vislumbrassem o fortalecimento da gestão, bem como o “desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras das unidades escolares selecionadas pela Secretaria de Educação, como etapa piloto de referência, estabelecendo prioridades para melhoria da qualidade de ensino nesta(s) unidade(s) de ensino” (BRASIL, 2009d, p. 13). De acordo com as proposições do Documento Orientador (BRASIL, 2009d), o PAP era enviado para análise do Comitê Técnico, podendo ser diligenciado, quando identificado à necessidade

ao nascer; renda; o **PIB per capita** (PIB total dividido pelo número de habitantes do país) medido em dólar. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/geografia/idh-indice-de-desenvolvimento-humano>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

¹⁰ Das 354 que fizeram adesão em 2009, 15 desistiram. Apenas 339 unidades escolares deram continuidade ao Programa até 2011 (ISLEB, 2014, p. 100-101).

¹¹ Representa a participação de 66,67% dos entes federados. Os estados que fizeram adesão foram: Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe e o Distrito Federal (ISLEB, 2014).

de ajustes e complementações. Esse Comitê Técnico foi instituído no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador, por representantes da SEB/MEC com caráter consultivo e deliberativo.

Em 2011, o PAP, passou a ser denominado de Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) e Projeto de Redesenho Curricular (PRC), em 2013. As mudanças de denominações, assim como outras alterações, eram publicadas pelo MEC/SEB nos Documentos Orientadores do ProEMI. É importante destacar que este programa passou por várias reformulações tanto no que se refere aos pressupostos teóricos quanto nas orientações didáticas metodológicas, portanto, mencionadas nos documentos orientadores de 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016/2017.

Seguindo as orientações do Programa, o estado do Rio Grande do Norte por meio da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN), junto a Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM), aderiu ao Programa, realizando sua implantação, no ano 2009, em 11 escolas da rede estadual.

Gradativamente, o MEC, abriu possibilidades para os estados selecionarem novas escolas para aderir ao Programa, observando os critérios previstos no Documento Orientador/2011. Nesse processo de expansão, a SEEC/SUEM/RN realizou a implantação do ProEMI, em escolas estaduais de Ensino Médio, no período de 2009-2013, sendo, 11 escolas em 2009, 33 em 2012 e mais 18 escolas em 2013, totalizando 62 escolas e, atendendo em média a 44.336 estudantes atendidos pelo programa.

A estrutura organizacional administrativa da SEEC/RN é dividida em 16 Diretorias Regionais de Ensino e Cultura (DIREC). Dentre essas 62 escolas do ProEMI, 19 escolas estavam localizadas na 1ª DIREC, cuja sede é em Natal. A 1ª DIREC é constituída pelos municípios de Natal, São Gonçalo do Amarante, Macaíba e Extremoz, então, dessas 19 escolas, 18 escolas, eram situadas em Natal e 1 em São Gonçalo do Amarante. Embora com apenas 4 municípios, a 1ª DIREC congrega o maior número (65) de escolas públicas estaduais de Ensino Médio do RN.

De tal modo, Natal é a cidade que possui o maior número de escolas de Ensino Médio do Estado do RN (52) e também, pelo processo de implantação gradativa, chegou em 2014, ao maior número de escolas atendidas pelo ProEMI (18 escolas). Considerando a primeira adesão, entre as 11 escolas, a de maior matrícula, localizava-se em Natal.

O programa na rede estadual de Ensino Médio considera o cerne de sua proposta na articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, tendo em vista que a identidade desta etapa empreende a relação entre o trabalho e educação, ou seja, a unidade entre a formação para o trabalho e a formação científica do estudante. Neste sentido, tomando o trabalho como princípio educativo “o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de

expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si” (GRAMSCI, 2001, p. 43). O trabalho inerente a atividade humana de transformação da natureza, como meio de sobrevivência do homem.

Com base nessa relação trabalho-educação, conforme a LDBEN nº 9.394/96, em seu Artigo 1º, parágrafo 2º, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). A lei enfatiza que todo processo de educação escolar deve se pautar na formação do cidadão para o trabalho, articulando as situações de vida, à cultura, aos interesses, aos desafios, sendo esse trabalho, o fio condutor para produção material, histórica e social do homem, bem como, permite ao ser humano estabelecer relação com a realidade.

No que se refere ao Ensino Médio, a Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012, que definiu as DCNEM em seu Artigo 5º, assegura que em todas as suas formas de oferta e organização, este ensino baseia-se em:

I – formação integral do estudante; II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV – sustentabilidade ambiental como meta universal; V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2013, p. 194-195).

Essas DCNEM (BRASIL, 2012), foram atualizadas para atender as alterações da LDBEM nº 9.394/96, bem como ao ProEMI. Considerando as orientações dessas diretrizes, o ProEMI, enquanto oferta do Ensino Médio, tem em suas proposições a fundamentação no eixo integrador trabalho, cultura, ciência e tecnologia, como diretrizes para sua organização curricular integrada, de acordo com as DCNEM (2012), para que:

Na perspectiva das dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia as instituições de ensino devem ter presente que formam um eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação à realidade social contemporânea (BRASIL, 2013, p. 188).

Neste sentido, o trabalho como uma das dimensões basilares da organização curricular do Ensino Médio é compreendido na “perspectiva ontológica de transformação da natureza, como

realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (BRASIL, 2013, p. 161).

Diante desse contexto, evidencia-se o problema de pesquisa: que aspectos instituídos no âmbito das proposições do ProEMI caracterizam o trabalho como princípio educativo e como esses aspectos se materializaram na Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira (EEPAT), localizada em Natal (RN).

O recorte empírico justifica-se por ser a EEPAT, da primeira adesão do ProEMI no RN, a maior em número de matrícula, conforme Quadro 3:

Quadro 3 - Relação das escolas do ProEMI/RN (2009), primeira adesão, com a matrícula do Ensino Médio.

ESCOLA	MATRÍCULA
E. E. Prof. Anísio Teixeira	1.504
E.E. Antônio Pinto de Medeiros	809
E.E. Pedro II	585
E.E. Tristão de Barros	354
E.E. Des. Silvério Soares	696
E.E Manoel João	312
E.E. Aida Ramalho	967
E. E Moreira Dias	538
E.E Maria Stella Pinheiro Costa	679
E.E Hermógenes Nogueira	380
E.E Gov. Dix Sept Rosado	721
TOTAL	7.545

Fonte: Adaptado de Matrícula do Ensino Médio Rede Estadual (2009)

A Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira (EEPAT) localiza-se na cidade de Natal, capital do estado do RN, na qual concentra-se o maior número de escolas de Ensino Médio da rede estadual (52 escolas). Assim, como delimitação do campo empírico selecionou-se o *lócus* da pesquisa, ou seja, a EEPAT, situada na Rua Trairi, nº 480, Bairro Petrópolis, cidade de Natal, RN.

É uma instituição mantida pelo governo do Estado do Rio Grande do Norte (RN) gerenciada pela SEEC/RN. Foi criada pelo Decreto nº 6.480, no dia 18 de Setembro de 1974, com autorização de funcionamento publicada pela Portaria nº 282/76, de 16/12/1976, no Diário Oficial nº 3.907. A referida escola começou a funcionar em 1973 nas instalações do Colégio Estadual Atheneu Norte-Riograndense, também vinculado à SEEC/RN, porém no ano seguinte, passou a funcionar no endereço atual.

Antes da criação da EEPAT, a estrutura física localizada no supracitado endereço, sediou o funcionamento do Jardim Modelo de Natal, da Escola de Aplicação, extensão da Escola Normal de Natal, local onde se exercia a prática pedagógica; Residência Universitária e a Faculdade de Letras e Filosofia da UFRN; tais instituições se constituem patrimônio histórico-documental da educação da cidade de natal e do estado do RN e, balizam o marco histórico da EEPAT.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEPAT, apresenta seu marco histórico com base na Missão de formar alunos para o mercado de trabalho através do ensino profissionalizante de qualidade em sintonia as exigências desse mercado, aproveitando os conhecimentos já adquiridos pelo educando, tendo em vista o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da cidadania prestando os cursos de Assistentes em Administração, Técnicos em Contabilidade, secretariado, Técnicas Bancárias, etc; tendo como objetivo a formação técnico-profissional com ênfase nas técnicas básicas do saber-fazer. Nesse contexto histórico, tidas “suficientes” para exercer uma determinada profissão sem maiores aprofundamentos no conhecimento.

Atualmente a EEPAT, exclusiva de Ensino Médio, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, cuja matrícula de 1.526 estudantes (MEC/INEP, 2017), no ano letivo 2017. A EEPAT, *locus* dessa pesquisa, estabelece como missão, oferecer Ensino Médio de qualidade sintonizado com o contexto social da Pós Modernidade, desenvolvendo competências e habilidades para o exercício da cidadania, tendo como objetivo geral, contribuir para a formação de cidadãos criativos, capazes de pensar a realidade em que vivem e transformá-la pela compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, possibilitando o desenvolvimento gradativo de conceitos (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a).

Com base na delimitação e caracterização do campo empírico da pesquisa, o objeto de estudo volta-se à dimensão do trabalho como princípio educativo no ProEMI, especificamente, na EEPAT. O trabalho como princípio educativo é categoria compreendida e teorizada a partir da relação entre trabalho intelectual e trabalho manual, fundamentando-se nos princípios da escola unitária, significando que “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 1982, p. 125).

A compreensão do trabalho como uma atividade que circunda toda a vida humana e se relaciona aos processos da vida produtiva, insere-se no campo de estudo da **Educação Profissional** cuja diretriz de produção de conhecimento está pautada na relação

educação/trabalho/sociedade. Essa relação ancora-se na concepção de escola unitária, a qual declara sua finalidade de:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Deste modo, essa pesquisa se configura epistemologicamente no campo da Educação Profissional e mais precisamente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, na linha de pesquisa, Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional.

O arcabouço teórico se articula à relação entre Educação e Trabalho, com ênfase no pensamento gramsciano pela relação à aplicação dos conhecimentos nas atividades práticas, com o objetivo de “tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 1982, p. 130). Para esse autor, todo trabalho manual é orientado pelo trabalho intelectual cuja finalidade da escola única é a escola do trabalho, pois o conhecimento deve ser concreto, real e articulado às experiências vividas pelo homem.

Ainda, acerca dessa relação, o trabalho “é essencialmente um elemento constitutivo do ensino” (MANACORDA, 2007, p. 136) sendo constitutivo do ensino, se introduz como conhecimento, pelo conteúdo e pelo método.

Tendo em vista esta relação entre educação e trabalho, o caráter educativo do trabalho e de formação do homem é traçado pelo trabalho como princípio educativo, uma vez que o homem não nasce homem, ele se forma homem, o processo de produção realizado pelo homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem. É um processo educativo, o qual ele aprende a produzir sua própria existência. (MANACORDA, 2007).

Assim, nosso objetivo geral é analisar o trabalho como princípio educativo nos pressupostos teóricos do ProEMI e como estes se materializaram na Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira localizada em Natal (RN).

Em função desse objetivo geral, o problema de pesquisa nos direciona aos seguintes objetivos específicos:

a) refletir sobre o Ensino Médio no Brasil, de 1996 a 2016, tendo como fio condutor a legislação e a dualidade estrutural desse ensino;

b) discutir as proposições do ProEMI nos documentos orientadores para a organização curricular da escola;

c) analisar os aspectos indicadores para o trabalho como princípio educativo no Plano de Ação Pedagógica (PAP), Projeto de Redesenho Curricular (PRC) e Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira

d) comparar apontamentos curriculares e pedagógicos constituídos no PAP e PRC da Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira com Projetos Integradores dos professores.

Para a realização deste trabalho utilizaremos como método investigativo o materialismo histórico dialético, por este considerar o caráter material relacionado às condições da vida humana em uma perspectiva histórica e transformadora pela investigação científica. Esses elementos nos orientaram na condução de um estudo que promova uma reflexão crítica acerca da base teórica, numa perspectiva histórica, considerando à realidade social e política do contexto em desenvolvimento.

Os fundamentos desta abordagem de pesquisa se imbricam ao pensamento marxista, coerente com o princípio básico da investigação científica pautada na totalidade, característica principal do materialismo histórico dialético. Este método marxista é apresentado pelas expressões materialismo histórico e materialismo dialético. O materialismo histórico representa “o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade”, enquanto a dialética “refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação” (MINAYO, 2014, p. 107-108).

Nessa perspectiva de investigação, esse trabalho se ancora em uma abordagem qualitativa que tem fundamento teórico em estudos que envolvem conceitos, percepções, fruto das interpretações humanas, “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2014, p. 57).

A base conceitual acerca do trabalho como princípio educativo, o eixo condutor deste estudo, se fundamenta, principalmente, nas concepções de autores que concebem o trabalho produtivo separado do ensino/educação, limita a característica principal do ser humano, que é a capacidade racional, pensante. Neste sentido, pretendemos desenvolver procedimento com base em uma análise teórica, fundamentada em Gramsci (1982, 2001), Manacorda (2007), Nosella (2015), Saviani (2007), Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012), Moura (2007, 2010, 2012, 2014) e Apple (1982), visto entendimento comum entre os autores de que o trabalho seja

intelectual ou laboral (manual) é exercido de forma intencional e mediado pela consciência, condição esta, que diferencia o homem de outros animais.

Nessa perspectiva, o trabalho é inerente a consciência humana, ao tempo que a consciência não é dada pronta, ela se forma/desenvolve/constrói nas relações sociais, pelo trabalho (é um processo mútuo), enquanto atividade intelectual e laboral e ou teórico-prático. Com esse entendimento, todos os homens são seres de capacidades intelectuais, embora socialmente, sejam classificados de acordo as classes profissionais exercidas; sendo assim:

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. [...] Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo *faber* do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, p. 7-8).

Neste sentido, o que caracteriza o homem e identifica a sua natureza humana é a intelectualidade, independente do trabalho que desenvolva.

Para tanto, além dessa compreensão epistemológica, filosófica e teórica sobre o trabalho, também para subsidiar essa pesquisa, constituem-se enquanto fontes para análise Leis, Decretos e Resoluções que regulamentam o Ensino Médio a partir da LDB nº 9.394/96. Quanto ao ProEMI, a Portaria de criação do Programa, o Parecer do 11/2009/CNE/CBE que aprova a proposta do MEC como proposta experimental, Documentos Orientadores dos anos de 2009, 2011, 2013 e 2014, 2016 e 2016/2017, Cartilha ProEMI (2012, 2014) elaborada pela Subcoordenadoria de Ensino Médio SUEM/SEEC-RN, contendo orientações sobre a produção/elaboração dos documentos da escola pesquisada: Plano de Ação Pedagógica (PAP), Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto de Redesenho Curricular da Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira e Projetos Integradores dos professores. Essas fontes foram selecionadas por darem respaldo às questões curriculares relativas ao Ensino Médio e ao ProEMI, enquanto etapa de ensino e oferta da Educação Básica, suas finalidades e proposições curriculares.

Desta forma, as orientações metodológicas com base em Minayo (2014), tem a finalidade de organizar, tratar e analisar dados, considerando o rigor da cientificidade e respeitando cada fonte de coleta e seus possíveis tratamentos em correspondência com objetivos e questões estabelecidos.

A discussão sobre o Ensino Médio com fulcro em documentos oficiais incorpora a fundamentação teórica, mais precisamente, quanto à formação do estudante, considerando que esse nível de ensino, é a última etapa da Educação Básica. Com isso, emerge a importância de imprimir sentido e significado ao conhecimento e promover o desenvolvimento humano.

De acordo com a análise feita por Moura (2010), concernente aos processos de avanços no Ensino Médio brasileiro, ele aponta que:

[...] não houve grande esforço de mudança na concepção do ensino médio oferecido à maioria da população brasileira, o qual continuou, majoritariamente, pautado pelos conteúdos das ciências, das letras e das artes, sem diálogo com a tecnologia, com a cultura e com a realidade do mundo do trabalho, ou seja, sem aproximação ao ensino médio politécnico ou tecnológico [...]. Essa é uma das razões pelas quais, a nosso ver, não se podem perder as construções conceituais e de práticas pedagógicas que estão sendo concretizadas no ensino médio integrado à educação profissional, tanto na oferta denominada *regular* como na modalidade EJA. Ou, dito de outra forma, em vez de potencializar a dicotomia entre educação geral e formação profissional, é estratégico utilizar-se da base conceitual da proposta — politecnia ou educação tecnológica — e, a partir dela, desenvolver possibilidades de ensino médio integrado não profissionalizante. Fazer de modo diferente é, mais uma vez, contribuir para a ratificação da dualidade estrutural entre educação básica e profissional. (MOURA, 2010, p. 5, grifo do autor).

É pertinente a defesa de Moura (2010) acerca de um Ensino Médio integrado à Educação Profissional pautado na base conceitual da politecnia, constituindo-se em promover um elo entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia. Nesse sentido, a proposta formativa a que se refere (Ensino Médio integrado e politécnico) é coerente com o “conceito de escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados” (GRAMSCI, 1982, 149), cuja formação superaria as fragmentações e lacunas ocorridas nas diferentes necessidades da vida humana.

Para Moura (2010), essa possibilidade se configura na superação da dicotomia entre a formação geral e técnica; entre ciência e técnica, a partir da compreensão da relação intrínseca entre trabalho manual e trabalho intelectual, oferecida pela noção de politecnia “na medida em que postula um processo de trabalho que se desenvolva pela unidade indissolúvel dos aspectos manuais e intelectuais [...] significa ‘o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas’” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012 p. 11).

Essa base unitária converge também para os ideais de uma escola unitária “[...] humanista [...] ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1982, p. 121).

Uma vez que, se compreende o homem como ser histórico e social, e, igualmente, a produção do conhecimento, é preciso que essa condição se efetive como direito pela via da

educação escolar. Destarte, a verdadeira finalidade do conhecimento na vida humana é possibilitar a interpretação, a compreensão do mundo, a inclusão social, conseqüentemente, o exercício de sua cidadania.

Com base nesse pressuposto de integração da personalidade humana, Moura (2010) explicita a formação fundamentada nas dimensões trabalho, ciência, tecnologia, cultura como eixo integrador da produção do pensamento, do conhecimento e da realidade, em que o trabalho é considerado “elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca de produzir a própria existência que o ser humano gera conhecimentos, os quais são histórico, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados.” (MOURA, 2010, p. 6).

Neste sentido, o Ensino Médio, na perspectiva da formação humana integral, deve configurar sua prática pedagógica e curricular, pautada em problematizações acerca do contexto social, político e econômico dos diversos sujeitos envolvidos no processo educacional, em que os olhares e experiências do “lugar” de cada um seja parâmetro do/para seu conhecimento.

Neste sentido, para a discussão acerca da concepção de currículo ancoramo-nos na teoria crítica do currículo de Apple (1982). Nesta, todo processo de conhecimento e ensino perpassa por questões ideológicas; são marcas ideológicas são hegemônicas e por isso, representam poder, controle e supremacia. Sendo assim,

[...] a hegemonia é produzida e reproduzida pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, assim como pelo ensino oculto. [...] a tradição e incorporação seletivas atuam ao nível do conhecimento manifesto, de modo que alguns significados e práticas são escolhidos como importantes (geralmente por um segmento da classe média) e outros são menosprezados, excluídos diluídos ou reinterpretados (APLLE, 1982, p. 125, grifo do autor).

Segundo Apple, o “[...] conceito de hegemonia implica que os padrões fundamentais numa sociedade são ligados por suposições ideológicas tácitas, regras, se assim se quiser denominá-las, que em geral não são conscientes, bem como por controle e do poder econômico” (APLLE, 1982, p. 131). Estas regras instituídas, geralmente como acordos, para manter o consenso e a ordem, acentua-se a suposição de que o conflito entre as pessoas é próprio do mal, ao invés de força propulsora básica da sociedade. Desta forma, o conflito representa atributo negativo, usado como estratégia para suprimir a importância do conflito intelectual e normativo em campos de conhecimento (APLLE, 1982).

De acordo com as reflexões do autor, o conhecimento escolar atribui prestígio e desta forma, classifica e diminui aqueles que não dispõem deste nível, conseqüentemente,

inferiorizando-os. Assim, o conhecimento/poder apresenta uma relação intrínseca com a estrutura econômica.

É nesta perspectiva crítica, reflexiva e “conflituosa” que este trabalho se desenha, abordando na primeira seção, o seu “corpo” introdutório, argumentos e conceitos que serão substanciados em todo seu decorrer. A seguir, na segunda seção, um estudo histórico do Ensino Médio, com recorte temporal de 1996 a 2016, pelo viés da legislação, não obstante de uma análise de conjunturas político e econômica em que este ensino se vincula.

Neste contexto, trataremos de discutir na terceira seção o ProEMI. Esta tessitura se embasa no aporte de seus documentos orientadores, considerando principalmente suas proposições curriculares, bem como as especificidades e interrelações construídas com a implantação e implementação desse programa nas escolas de ensino médio da rede estadual do RN.

Na quarta seção, o escopo do objeto pesquisa, à luz do método histórico-dialético, analisamos o trabalho como princípio educativo na Escola Estadual Professor Anísio Teixeira com base nos indicativos curriculares do ProEMI, cuja diretriz principal se constitui nas dimensões da formação humana, trabalho, ciência, cultura, tecnologia, como eixo integrador da organização curricular.

Por último, na quinta seção, versaremos as impressões, resultados, questionamentos e reflexões acerca do objeto em estudo, pois partimos do pressuposto de que a pesquisa científica, desperta novos olhares, problematizações e, distante de repostas acabadas e certezas absolutas, desvenda um mundo em movimento, em constante transformação e, portanto, de muitas perguntas sobre a realidade, que não é estática.

2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E SUA DUALIDADE ESTRUTURAL DE 1996 A 2016

A Constituição Federal (CF) de 1988, a qual representou um avanço para a sociedade brasileira, principalmente para o Ensino Médio, que pela primeira vez foi proclamado em documento oficial como oferta gratuita e progressiva extensão da obrigatoriedade (Art. 208, inciso II). Este inciso, posteriormente foi alterado mediante a Emenda Constitucional nº 14/1996, passando a vigorar com a seguinte redação: progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988).

Tendo em vista o que previa a CF, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a segunda¹² da história da educação brasileira, constitui o Ensino Médio como etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

É importante destacar aqui a conjuntura política vivida no processo de aprovação da LDB nº 9.394/96. O Brasil saía de um período ditatorial, tentando reconstruir o estado pleno de direito, embora num cenário de conflitos pela demarcação de territórios de poder, em torno de projetos societários distintos. Assim, como na primeira LDB nº 4.024/61, “Todo o período de trâmite e discussões foi extremamente rico em debates acerca da sociedade brasileira que estava em conflito entre modelos distintos de desenvolvimento” (MOURA, 2007, p. 10).

Neste contexto, de acordo com Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012), após aprovação da CF, em 5 de outubro 1988, foi apresentado a Câmara dos Deputados Federais, pelo Deputado Federal Otávio Elísio, o Projeto de Lei (PL) nº 1.258/1988, apresentado em 28/11/1988. Este PL trazia como prerrogativa para a educação escolar, mais precisamente, o ensino de 2º grau, atualmente denominado Ensino Médio, em seu artigo 38, no qual deveria ser ministrado

¹² A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**LDBEN**) nº **4.024/61**, sancionada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente da República, João Goulart. A LDBEN nº 4.021, estrutura o ensino da seguinte forma: 1) ensino pré-primário: composto de escolas maternas e jardins de infância; 2) ensino primário: obrigatório a partir dos sete anos de idade, sendo ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais; 3) ensino médio: dividido em dois ciclos, o ginasial (quatro anos) e o colegial (três anos ou mais), abrangendo os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário; 4) ensino superior. A **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968, introduziu a **reforma universitária**, revogando toda regulamentação do ensino superior, estabelecida na LDBEM nº 4.024/61. Após dez anos de vigência dessa LDBEN nº 4.024/61, foi publicada alterações, tendo em vista a definição de diretrizes para a **reforma no Ensino Médio**, mediante a **Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**. Com a promulgação da nova CF, em 5 de outubro de 1988, teve início o processo de tramitação, de um novo projeto de LDBEN, pelo qual foi promulgada em 1996 a segunda LDB da história da educação brasileira. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>> Acesso em: 27 abr. 2017.

“apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 25).

Conforme o texto apresentado, havia uma preocupação acerca do Ensino Médio para contemplar a formação profissional integrada à formação geral, na perspectiva da necessária relação dos fundamentos humanísticos e científicos-tecnológicos, como elemento norteador da formação do estudante e, portanto, sinalizar uma formação em que incidisse na compreensão do trabalho, orientado pelo conhecimento, como prática social, “a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 35).

Neste sentido, o debate teórico da sociedade civil organizada e entidades educacionais e científicas enfatizavam as finalidades do Ensino Médio para recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho, que representa diante desta compreensão:

[...] explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35).

Os autores mencionados acima enfatizam que este Projeto de LDBEN (PL nº 1.258/1988) não chegou ao plenário da Câmara. Assim, o texto levado à plenária, foi o constitutivo da LDBEN nº 9.394/9 apresentado ao Senado Federal pelo Senador Darcy Ribeiro.

Deste modo, considerando as limitações no texto da nova LDBEN aprovada, o poder executivo, propôs a utilização de outro PL de LDBEN, que transitava na Câmara Federal, o PL nº 1.603 (o conteúdo deste, separava obrigativamente o Ensino Médio da Educação Profissional) para transformar em decreto, tendo em vista que o texto legislativo aprovado, confuso e reduzido, não sustentava as pretensões almejadas. Assim pelo decreto, se aplicava a reforma fragmentada do Ensino Médio e Educação Profissional, desde o seu nascimento. Vejamos:

[...] o decreto fez a reforma estrutural, mas seu conteúdo ideológico e pedagógico veio a ser aprofundado posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação, cuja composição era favorável ao governo, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (parecer CEB/CNE n. 15/98 e para Educação Profissional de Nível Técnico (parecer CEB/CNE n. 16/98). (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 29).

Podemos perceber nas reflexões de Moura (2007), Frigotto, Ciavatta, Ramos (2012), o contexto político no qual se situou os trâmites e discussões em torno da elaboração da segunda LDB nº 9.394/96, período, pós-governo militar¹³ (1964-1984), no campo educacional, os conflitos se acentuavam em torno da defesa da garantia de uma escola laica, de qualidade para todos, independentemente das condições “socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito (MOURA, 2007, p. 14).

Tais modelos estão configurados em dois “lados”, de um, o poder econômico empresarial, que utiliza suas estratégias silenciosas e devastadoras, para extrair lucros e disseminar seus interesses, do outro, os menos favorecidos economicamente, os trabalhadores, que “apostam” na escola, como a única saída para progredir na vida.

Pelo desenho estrutural de uma sociedade capitalista, dominada pela classe de maior poder aquisitivo que detém os meios de produção e, conseqüentemente a influencia na organização das dimensões educacional, social, cultural, tecnológica, prevaleceu os interesses do segmento privado, enaltecendo a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa empresarial atua na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDBEN de 1996.

Sendo assim, foi retomada a lógica da divisão e de processos distintos de formação (educação pública e privada), subtraindo a exigência de uma escola única, de qualidade para todos. O segmento privado, poderia comercializar e instituir sua “cartilha” com a finalidade de continuar dominando e se manter como classe dirigente. Para os pobres, uma escola pública, de baixo custo, para atender também os interesses do poder econômico, ou seja, do mercado de trabalho e, assim alimentar o ciclo da desigualdade.

Esta fragmentação educacional, mas, sobretudo de classes e de interesses econômicos e políticos, contribuiu para que:

¹³A partir de 1964, quando o regime político do Brasil foi violentamente mudado com o golpe civil-militar e a implantação de uma ditadura que perdurou até 1984. O governo instalado em 1964 se caracterizou pelo autoritarismo e terror com que comandou o Estado Brasileiro, pela ênfase no crescimento econômico e pelas reformas institucionais, incluindo a da educação. Sobre o modelo econômico implantado, Aquino esclarece: O modelo econômico conduziu ao reforço do desenvolvimento capitalista baseado na entrada em massa do capital estrangeiro amplamente favorecido e atraído. Segundo os dirigentes da República ditatorial vivia-se um modelo de desenvolvimento capitalista associado. Na realidade, as multinacionais passaram à posição de hegemonia na economia do Brasil. Constata-se, então, que, além da desnacionalização da economia, houve um descomunal endividamento externo e o aumento acelerado da concentração de renda. Não se pode negar que a industrialização cresceu, mas é inegável que a sociedade empobreceu. (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006, p. 124).

Essa perspectiva de formação integral foi perdendo-se gradativamente em função da mesma correlação de forças já mencionada anteriormente ao se tratar do embate entre educação pública e educação privada. Desse modo, o texto finalmente aprovado pelo Congresso Nacional em 1996 consolida, mais uma vez, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional. (MOURA, 2007, p. 15).

É neste contexto que se intensifica a dualidade estrutural na Educação Básica, mas principalmente no Ensino Médio; dualidade esta que se fortalece pela separação na formação propedêutica ou geral e técnica ou profissional; pela divisão de classes; pela negação de direitos; pela inexistência de uma educação democrática, laica, gratuita de qualidade para todos.

Embora, pela LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 35, o Ensino Médio seja definido como etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos e estabelecidas suas finalidades, sendo:

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

É inegável que a definição de finalidades para o Ensino Médio representou um marco para este ensino, uma vez que empreendeu sentido na apropriação de conhecimentos, nesta etapa conclusiva da Educação Básica, podendo superar a sua “função” de passagem, para o acesso ao ensino superior ou para o ingresso no mercado de trabalho.

Ressalta-se neste contexto, as mudanças ocorridas na LDBEN nº 9.394/96 com a Medida Provisória (MP) 746/2016¹⁴, que resultou na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Embora o Art. 35 permaneça sem alteração, foi inserido o artigo 35-A¹⁵, o qual inclusive reduz a carga horária da formação comum¹⁶, antes oferecida com o mínimo de 2.400h, para o máximo de 1.800h. Esse Art. 35-A, assim como as alterações promovidas no Art. 36, que trata da

¹⁴ Será discutida neste capítulo à medida que tratar dos artigos, incisos e parágrafos alterados.

¹⁵ A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Lei nº 13.415/2017, Art. 35-A).

¹⁶ À base nacional comum, deve corresponder, ao longo do processo básico de escolarização, a oportunidade de desenvolver, no mínimo, habilidades segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, “privilegiando-se os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos que se desenvolvem de forma entrelaçada, na unidade do processo didático” (BRASIL, 2013, p. 33)

organização do currículo para o Ensino Médio, refletem diretamente no Art. 35 quanto ao atingimento das finalidades dessa etapa de ensino.

A aprovação da LDBEN nº 9.394/96, pode ser considerada uma das referências para a reforma educacional¹⁷ da década de 1990, principalmente, pelo reconhecimento do Ensino Médio como etapa da Educação Básica. Esta reforma educacional vem acompanhada de um conjunto de ações e políticas curriculares para sua efetivação, notoriamente pela separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, que “Uma vez determinada a separação do ensino médio da educação profissional, os fundamentos da reforma curricular do ensino médio foram elaborados na forma das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais” (RAMOS, 2011, p. 773). A separação entre Ensino Médio e Educação Profissional foi instituída pelo Decreto nº 2.208/97, que trata da regulamentação do parágrafo 2º do Art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDB.

O fato do Ensino Médio se tornar etapa da Educação Básica garantiu a progressiva expansão e gratuidade da oferta, pela LDBEN nº 9.394/96 (EC 14/1996), que possivelmente, tenha acontecido sem a devida estrutura para tal, uma vez que, este ensino ficou excluído da principal política de financiamento estabelecida pela Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Esta Lei dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), lei esta que regulamentava o financiamento apenas para o Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental tinha se tornado oferta obrigatória dos 07 a 14 anos de idade.

Conforme Ramos (2011), para assegurar a tal Reforma Curricular do Ensino Médio empreendida a partir da LDB nº 9.394/ 96, considerando:

[...] a inexistência de recursos vinculados constitucionalmente para o ensino médio, o Ministério da Educação (MEC) implementou a reforma, assistindo financeiramente os estados com recursos do contrato de empréstimo obtidos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o qual deu origem ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED). Este programa contava com componentes de apoio a expansão e melhoria da rede escolar, de formação docente e de estudos e pesquisas, visando, especialmente, a efetivação da reforma curricular. (RAMOS, 2011, p. 774).

Neste sentido, mesmo valorizando as melhorias obtidas para o Ensino Médio, as políticas dos anos 1990 priorizaram a etapa obrigatória, no caso, o Ensino Fundamental, ficando o Ensino

¹⁷ O primeiro desses eventos é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 97-98).

Infantil, o Ensino Médio e o Ensino Superior menos assistidos, principalmente no que concerne a recursos financeiros e estrutura adequada (ISLEB, 2014).

Para assistir financeiramente o Ensino Médio, observando as mudanças decorridas pela LDBEN nº 9.394/96, concernente expansão da oferta, conseqüentemente, das matrículas¹⁸ foram implementados pelo MEC novos Programas¹⁹ de apoio para este ensino, assim como, passou a ser beneficiado por programas já existentes, porém, não contemplavam o Ensino Médio, tais como: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), regulamentado pela Resolução nº 38/2004 (FNDE), prevê a universalização de livros didáticos para os estudantes do Ensino Médio público de todo o país, assim como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), pela Lei nº 11.947/2009, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da Educação Básica.

O financiamento eficaz é indispensável para a concretização de uma política educacional pública de qualidade para todos, uma vez que a efetivação desta com seriedade, envolve um conjunto de ações pedagógicas, de direitos, de condições materiais e subjetivas aos sujeitos a quem ela se destina, nesta perspectiva:

Esse problema de financiamento contribui para a falta de qualidade do ensino médio, mesmo se nessa análise fosse possível abster-se de considerar os problemas inerentes à concepção. Evidentemente, esse quadro, além de outros aspectos, contribui para que, a cada dia, aumente o número de adolescentes excluídos do ensino médio na faixa etária denominada de 'própria' ou 'regular' (MOURA, 2007, p. 20).

¹⁸ Conforme apresentado nos Quadros 1 e 2, a maior taxa de matrícula obtida no Ensino Médio, até o ano 2017, foi no ano 2004, com 9.169.357 estudantes matriculados.

¹⁹ Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) - Projeto Escola Jovem (criado em 1997), apresentado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para obtenção de financiamento, insere-se nesse quadro de profundas e recentes mudanças. Seu objetivo geral é apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social. O Projeto Escola Jovem no âmbito do PROMED tinha as seguintes metas: implementar a reforma curricular e assegurar a formação continuada de docentes e gestores de escolas de ensino médio; equipar progressivamente as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e kit tecnológico, para recepção da TV Escola; produzir um curso de ensino médio a distância; criar, nos três próximos anos (que constituem a primeira etapa do programa), 1.600.000 novas vagas; melhorar os processos de gestão dos sistemas educacionais das Unidades Federadas; redefinir a oferta de ensino médio, com a criação de uma rede de escolas para jovens. (BRASIL, 2000 p. 6). Projeto Alvorada, criado em 2001 - Projeto do Governo Federal, visa criar as condições necessárias para reduzir a pobreza e as desigualdades regionais do País. As diretrizes básicas do Projeto Alvorada foram estabelecidas no Decreto no 3.769, de 8 de março de 2001. A missão do Projeto Alvorada, foi reforçar e intensificar o gerenciamento de ações com impacto na melhoria das condições de vida nos estados com IDH menor ou igual a 0,500 (Acre, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins). Na área da educação, as ações estavam voltadas ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos; Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB, 2005) cujo objetivo foi contribuir com os Estados que recebiam um grande número de matrículas no Ensino Médio, garantindo acesso e permanência com qualidade na aprendizagem.

Deste modo, manifestam-se as contradições e negações ocorridas no âmbito das políticas educacionais, tanto referente ao financiamento quanto à abrangência de atendimento à população, principalmente, para aqueles que dependem das políticas públicas para melhorar suas condições de vida. O nível de ensino que conclui a formação básica do estudante, essencial para o prosseguimento dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania, o desenvolvimento da pessoa humana em suas potencialidades da formação ética, estética, do pensamento crítico e da autonomia intelectual, requer financiamento para garantir os necessários investimentos estruturais e pedagógicos.

O desafio de atingir finalidades referentes à Educação Básica, para “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDBEN nº 9.394/96, Art. 22), assim como as finalidades definidas para o Ensino Médio (Art. 35), principalmente no que concerne à formação para a cidadania e para o trabalho, com base em uma concepção de formação humana, se faz necessário à construção de um projeto educativo que assuma, como princípio, a ampliação da “autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada” (KUENZER, 2000, p. 19). Um projeto educativo que promova a integração de diversos conhecimentos à formação humana, em consonância com a vida social e produtiva.

Neste sentido de uma organização pedagógica, a LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 36, apresentava diretrizes curriculares destacando a educação tecnológica. Porém enfatizamos que este artigo, destinado a regulamentar o currículo do Ensino Médio, foi alterado pela MP nº 746/96, introduzido pela Lei nº 13.415/2017, (modificou a redação da LDBEN nº 9.394/96). Em conformidade com a nova redação, o currículo do Ensino Médio será constituído por “Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares” (Lei nº 13.415/2017, Art. 36). É pertinente salientar que a discussão neste contexto se remete as mudanças ocorridas no Ensino Médio (reforma) a partir da implantação da LDBEN de 1996 até os anos 2000.

Assim, as definições para o Ensino Médio, trazidas na década de 1990, pela implantação da LDBEN nº 9.393/96, sinalizavam ênfase à educação tecnológica básica, à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade, da cultura, das lutas e organização de classes; à língua materna como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Neste contexto uma Educação Média Tecnológica, presume que:

[...] deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim, algo que se assemelha a uma formação politécnica, proposição que vinha sendo alvo das discussões entre os educadores nos anos que antecederam a elaboração da LDB, bem como nos momentos em que, a pretexto dela, realizaram-se inúmeros debates nos quais a questão da definição da identidade dessa etapa da educação básica era preocupação recorrente. Distanciando-se, no entanto, dessa compreensão ampliada, o texto final da LDB toma o trabalho em um sentido mais restrito, por vezes dimensionado como ocupação ou emprego. (BERNARDIM; SILVA, 2014, p. 26).

De acordo com os autores (BERNARDIM; SILVA, 2014), embora o texto legal reforce a importância da relação entre a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos, humanísticos, artísticos, culturais, como pressuposto teórico/prático para a formação humana integral, não apresenta a educação profissional como ensino que integra/complementa esta finalidade, bem como em sua organização curricular. Pelo contrário, por meio de ato normativo (Decreto nº 2.208/97) separa a educação profissional da educação básica, fugindo totalmente dos princípios que significam a relação teoria/prática; ciência/técnica/trabalho. Nesse sentido, ressaltamos que:

[...] não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica – e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos – e, ao mesmo tempo, extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada por meio da constituição de uma única rede, o que justificou, inclusive, a não discussão de formas de equivalência entre Ensino Médio e profissional. (KUENZER, 2000, p. 20).

A separação entre Educação Profissional e Ensino Médio é uma verdadeira negação da concepção de Educação Tecnológica, que se traduz em mais uma contradição empreendida nas políticas educacionais brasileira, o que se define como finalidades não condizem com as concepções pedagógicas e políticas traçadas para a sua efetivação.

Esta fragmentação (educação profissional e educação básica) acentua o conflito da dualidade no contexto da década de 1990, reforçada pelo Decreto nº 2.208/97, assim como o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), dos quais, derivaram ações conhecidas como a Reforma da Educação Profissional. Dessa forma, o Ensino Médio, assume:

[...] legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A

outra forma é a Sequencial, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, após a educação básica (BRASIL, 2007, p. 19).

Com a vigência desse decreto (nº 2.208/97) a concepção de educação politécnica²⁰ é negada mais uma vez, tendo em vista que a formação para o trabalho é desvinculada da ação vital dos seres humanos, o trabalho como processo de transformação e de relação homem/natureza. Neste sentido a dualidade se traduz pela divisão/separação entre trabalho e conhecimento, conforme exposto no artigo 1º deste Decreto: “A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.” (BRASIL, 1997). Para tanto, foi o Decreto nº 2.208/1997, que estabeleceu as bases da reforma da Educação Profissional nos anos de 1990.

É pertinente considerar a análise de Moura (2007), acerca desta reforma da Educação Profissional, assim como todo processo de diretrizes/normatização da educação brasileira, com afincamento, à Educação Básica, na conjuntura da década de 1990, cujos impactos “produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. No que se refere à educação básica, a síntese é a explicitação da dualidade entre ensino médio e educação profissional e todas as consequências que isso representa” (MOURA, 2007, p. 18).

As definições e normativas explicitadas principalmente nestes atos legais – LDB e Decreto – foram aprofundadas posteriormente por meio de Pareceres e Resoluções. O Parecer CNE/CBE 15/98, de 01 de junho de 1998, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), instituídas pela Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPT), mediante Parecer CNE/CBE nº 016/99, de 05 de outubro de 1999, foi instituída pela Resolução CNE/CBE nº 4, de 08 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999).

Neste contexto, os mencionados documentos definem diretrizes para a organização curricular do processo de ensino-aprendizagem baseado no desenvolvimento de competências como finalidade do ato de aprender. Assim, as DCNEM (BRASIL, 1998) orientam a elaboração da proposta curricular das escolas de Ensino Médio fundamentada em “competências básicas, e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei.” (BRASIL, 1998, art. 4º). As diretrizes apresentavam um discurso inovador e atrativo

²⁰ Politecnicidade - equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho. (BRASIL, 2007, p. 23).

por meio de uma concepção de educação para a vida e não somente para o trabalho, da defesa de um Ensino Médio que integre a técnica e a ciência, o saber fazer e o saber pensar, difundindo a superação da dualidade histórica deste nível de ensino; de um currículo mais flexível, que possa adaptar-se à realidade dos estudantes e as demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências, habilidades e valores. Neste sentido:

a pedagogia das competências no ensino médio teve como fundamento os princípios axiológicos expostos nas diretrizes. Trata-se, na verdade, de uma releitura das quatro grandes necessidades de aprendizagem relatadas na Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (RAMOS, 2011, p. 774).

Desta forma, considerando a função de estabelecer competências e diretrizes para a organização curricular e os conteúdos mínimos no processo de ensino, as DCNEM (BRASIL, 1998) e as DCNEPT (BRASIL, 1999) se fundamentavam nos princípios axiológicos, valores morais e éticos, voltados principalmente para as necessidades de aprendizagens expressas nos pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), a exemplo dos demais documentos internacionais.

Salienta-se também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000b), como documentos orientadores para a organização da prática pedagógica, neste contexto da reforma do ensino médio desde de 1990. Entretanto, esses documentos foram duramente criticados, por apresentarem textos híbridos, os quais geraram instabilidades no processo, sendo nessas normativas que “orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

Ainda acerca desses documentos de orientação curricular para a Educação Profissional, as DCNEPT (BRASIL, 1999), definia como critérios para a organização e planejamento dos cursos, além da centralidade nas demandas do mercado de trabalho, foco nas competências de ensino, formuladas a partir da pedagogia das competências. Dessa forma:

Formulou-se a pedagogia das competências como uma corrente pedagógica que orientou a reforma curricular realizada ao final dos anos de 1990. A aproximação com o escolanovismo não é casual, posto ser possível encontrar seus fundamentos no pragmatismo. Também elementos do construtivismo piagetiano subjazem à concepção de competências difundida pela reforma. Mas é para a armadilha do tecnicismo e do construtivismo que essa pedagogia tendeu a levar as elaborações curriculares nesse tempo (RAMOS, 2011, p. 774).

Neste sentido, os conhecimentos historicamente construídos e acumulados sedem espaço para as ações práticas, o saber fazer, dissociadas da atuação intelectual e crítica sobre a execução de uma atividade prática/operacional. Tal concepção poderá fragmentar a compreensão da ação humana mediada pela necessária relação entre ciência e trabalho, assim como, trabalho intelectual e manual. Portanto, estas discussões poderão representar implicações da reforma do Ensino Médio, pela desarticulação e divergências, para tanto

Se a reforma de toda a educação básica e superior teve implicações para a educação dos trabalhadores, aquela que incidiu sobre o ensino médio foi a mais significativa. Após a importante luta social por um projeto de educação unitária, tecnológica e politécnica, visando à formação omnilateral dos trabalhadores e tendo o trabalho como princípio educativo, a educação técnico-profissional de nível médio foi separada mecanicamente do ensino médio e tornada paralela ou subsequente a ele. Propósitos, sentidos e conteúdos de cada uma dessas formações foram construídos, difundidos e implementados como política curricular por meio das DCNEM e DCNEP. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 18-19).

As rupturas incorporadas pela reforma agridem, principalmente, ao aprimoramento da pessoa humana, à formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina, uma vez que as diretrizes curriculares focam em desenvolvimento de competências, concebendo o processo de ensino-aprendizagem como um caminho linear e mecânico. É cabível ponderar que:

[...] para superar a dicotomia entre conteúdos e competências, compreendendo que os primeiros não são conhecimentos abstratos desprovido de uma historicidade, nem são insumos para o desenvolvimento de competências. O sentido das competências por sua vez, é delimitado pela utilidade que tem os conhecimentos na realização de ações práticas. (RAMOS, 2012, p. 108).

Com base nesta compreensão, a organização curricular orientada para o desenvolvimento de competências básicas e específicas minimiza o sentido e a importância do conhecimento para o desenvolvimento de potencialidades e dimensões para atender às necessidades humanas e conseqüentemente, melhorar suas condições de vida, de se relacionar e sobreviver em sociedade.

Neste sentido, é notório o desfecho no percurso entre a LBDEN nº 9.394/96, o Decreto nº 2.2208/97 (BRASIL, 1997), as DCNEM (BRASIL, 1998) e as DCNEPT (BRASIL, 1999), documentos estes que delinearão a política da reforma da Educação Básica e Educação

Profissionais que vislumbram atender a articulação entre as demandas do mundo econômico e a educação escolar. As diretrizes e orientações curriculares traduziam o entendimento de:

[...] 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. A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos culminaram em um discurso fragmentado, mas nem por isso desarticulado. A lógica que o articula está dada pelas mudanças tecnológicas e organizacionais dos processos produtivos, conforme justificativa encontrada nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação, marcados, especialmente, pelo atendimento a demandas advindas do mercado de trabalho. (BERNARDIM; SILVA, 2014, p. 27).

Todas estas definições e concepções esboçadas nos documentos oficiais, pelo visto, estavam intencionalmente preparadas para atender a lógica e as necessidades do desenvolvimento e crescimento econômico nacional e internacional.

Ainda acerca das finalidades do Ensino Médio estabelecidas na LDBEN nº 9.394/96, nas diretrizes e orientações curriculares e nas políticas públicas de atendimento aos estudantes deste nível de ensino é salutar considerar as reflexões de Moura (2014) acerca da implantação destas políticas traduzidas em dualidade no ensino médio. Esta dualidade se estrutura e se configura nas escolas, e desta forma, seus efeitos, desfeitos e desrespeito com a formação e a vida do cidadão.

Embora definidas finalidades/identidade para o Ensino Médio (Art. 35) na citada LDB (BRASIL, 1996), verifica-se uma variedade de formas e ofertas deste ensino que se manifesta por meio de diferentes currículos, conteúdos, organizações, de acordo com categoria socioeconômica de quem a elas – escolas – recorre. O referido autor descreve pelo menos cinco grupos de formas de ofertas de Ensino Médio e incluso nestes cinco, os sujeitos que ainda estão sem atendimento escolar neste nível de ensino:

[...] o primeiro concentra uma pequena parte da população que ocupa posição privilegiada na hierarquia socioeconômica, estuda na escola privada cuja ação é centrada em aprovar seus alunos nos cursos mais bem reconhecidos das melhores universidades públicas, reduzindo a concepção da formação humana a uma única dimensão, a continuidade de estudos. Outro grupo, muito pequeno, ingressa na rede federal de EP e tem uma formação direcionada ao prosseguimento de estudos e a uma formação profissional que permite atuar em atividades complexas dentre as profissões de nível médio. O terceiro grupo, que também é pequeno, estuda nas redes estaduais em cursos que, a exemplo dos da rede federal, articulam o ensino médio e cursos técnicos, mas, em geral, as condições de funcionamento são diferenciadas para menos em relação aos anteriores, de modo que, na prática, normalmente, constitui-se em uma segunda categoria de formação profissionalizante. O quarto grupo – a absoluta maioria de jovens pobres – está nas redes públicas, principalmente estaduais, no EM

propedêutico que nem reproduz o academicismo da rede privada nem proporciona a formação profissional. O quinto grupo, constitui-se por milhões de jovens e adultos pobres que sequer estão matriculados em alguma rede. Evidentemente, essas diferentes escolas resultam em diferentes processos e concepções de formação humana e, em consequência, demandam por distintos professores com diferentes formações, tanto inicial como continuada. (MOURA, 2014, p. 13-14, grifo do autor).

Revelada esta classificação, mais de caráter econômico que educacional, também é decisória nos itinerários, nas concretizações destes estudantes, poucos sendo atendidos em suas necessidades. Aqueles que mais precisam da escola pública, na maioria das vezes, são excluídos, seja pelas condições materiais de se manter nela, seja por ela – escola, não atender as suas necessidades e expectativas de aprendizagem e de vida.

Conforme advoga Moura (2014), esta configuração de como o Ensino Médio se efetiva na maioria das escolas, da esfera pública e privada, é cruel com a sociedade, sobretudo, com a classe trabalhadora pobre e seus filhos, que pagam o preço deste abandono escolar, assumindo funções precárias, uma vez que não tiveram ou tem acesso a uma formação que possibilite a inclusão social, política e cultural. Representando o Ensino Médio, a terminalidade da Educação Básica “não dialoga com o mundo do trabalho nem proporciona aos estudantes o acesso aos conhecimentos que estão na base dos processos produtivos contemporâneos” (MOURA, 2014, p. 14).

Esta problemática situação do tratamento dado ao Ensino Médio, concebida como negação de direitos, conforme os princípios estabelecidos na CF (1988), gerou um amplo processo de mobilizações dos setores, dos sujeitos e organizações que discutiam à relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

O processo de lutas e discussões no âmbito acadêmico, político e social, levou a revogação do Decreto nº 2.208/97 e aprovação do Decreto nº 5.154/04, por este, pretendia-se possibilitar na esfera formativa, a educação politécnica e unitária, destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e, portanto, a aproximação/relação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, que caracterizam o processo de trabalho como ação produtiva do homem na sociedade contemporânea.

O Decreto nº 5.154/2004 significou um avanço para a Educação Básica, mas principalmente para o Ensino Médio e a Educação Profissional, tratando de normatizar a articulação entre ambas, na forma integrada, nos termos constituídos no parágrafo 2º, artigo 36, da LDBEN (BRASIL, 1996). Este Decreto vinculava-se ao conteúdo do Projeto Original da LDB na Câmara (Proposta do Deputado Otávio Elísio).

Para tanto, nos termos da Lei, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrou o nível da Educação Básica, na seção IV – A, não mais apenas no Capítulo III, artigos 39 a 42, o Ensino Médio destinado à “formação geral do educando, poderá prepara-lo para o exercício de profissões técnicas.” (BRASIL, 1996). A nova redação foi instituída na LDBEN nº 9.394/96, mediante a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, alterando seus dispositivos para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. A alteração parte do entendimento de:

a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxime-o do ‘mundo do trabalho’ com maior autonomia; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome a habilitação técnica, como ocorria anteriormente. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 37).

Em suma, como instrumento legal, o Decreto (nº 5.154/04), prescreveu a efetivação da integração entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, porém, é nos processos de discussão, de formação, de financiamento, de planejamento das políticas pedagógicas educacionais que seus efeitos se traduzem na superação da dualidade do Ensino Médio. Desta forma, é necessário refletir, (re)construir, (des)construir concepções de sociedade, educação, trabalho, ciência, tecnologia, cultura, relacionando-as a vida humana, em que o trabalho como princípio educativo se constitua como elemento norteador do processo ensino aprendizagem.

A partir desta discussão de dispositivos legais, de implicações educacionais e pedagógicas, outras providências se fizeram necessárias para alinhar as políticas em termos curriculares e de financiamentos.

Para minimizar a segregação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, introduzida pelo Decreto nº 2.208/97, o CNE atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/2005, de 03 de fevereiro de 2005, com a finalidade de alinhar às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Assim, as Resoluções CNE/CEB nº 03/98 e nº 04/99, permanecem vigentes, porém, considerando as alterações introduzidas pela Resolução CNE/CBE nº 01/2005 (BRASIL, 2005). Esta incluiu o parágrafo 3º, no artigo 12 na citada resolução (BRASIL, 1998),

com as prerrogativas para a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio que se dará das seguintes formas:

I. integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II. concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e III. subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2005, art. 1º).

Ainda acerca das alterações na Resolução CNE/CBE nº 03/98 pela nova redação, o artigo 13, regulamenta “os estudos concluídos no Ensino Médio serão considerados como básicos para a obtenção de uma habilitação profissional técnica de nível médio, decorrente da execução de curso de técnico de nível médio realizado nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio” (BRASIL, 1998).

Neste sentido, face aos processos de discussões no âmbito do Decreto nº 5.154/2004, tais determinações expostas neste artigo, podem se configurar contraditórias às pretensões dos educadores e aqueles que participavam da luta por uma educação que superasse a histórica dualidade do Ensino Médio, de acordo com Ferreti (2016), com base em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

[...] o referido decreto foi marcado pelos embates políticos da época o que impediu a completa revogação do Decreto 2.208/1997, como era a intenção inicial que se voltava predominantemente para o ensino médio integrado, razão pela qual foram mantidas, além dessa forma, a subsequente e a concomitante de articulação entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, incorporadas posteriormente à LDB. Além disso, a ação do Conselho Nacional de Educação ao invés de elaborar novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Técnico apenas atualizou as promulgadas em 1998 e 1999, mantendo seu espírito. (FERRETI, 2016, p. 82).

As discussões nesse contexto teórico e político suscitam à necessidade da elaboração de novas diretrizes, sendo que o Parecer CNE/CBE nº 039/04 acerca da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio, explicita que as mudanças advindas por esse Decreto, podem ser aplicáveis apenas com a atualização das Diretrizes Curriculares anteriores (Resoluções CNE/CBE nº 03/98 e nº 04/99). Essas definem respectivamente as orientações aos sistemas de ensino e às instituições de Educação Profissional, na implementação de cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em articulação com o Ensino Médio.

De acordo com Baracho (2006), as orientações emitidas nesse Parecer (039/04) são questionáveis, tendo em vista que o Decreto nº 2.208/97 revogado, e o Decreto nº 5.154/04 que

foi implementado, essencialmente à integração, são radicalmente opostos. A autora declara-se favorável à elaboração de novas Diretrizes, não apenas alterações pontuais, considerando o princípio da integração, o qual, é a base da estruturação das concepções teóricas, curriculares e pedagógicas do Decreto nº 5.154/2004. Compreendido assim, esse Parecer CNE/CBE nº 039/04 “apresenta flagrante dubiedade, já que tenta atender à nova situação do Decreto nº 5.154/04 sem ferir as diretrizes emanadas pelo Decreto nº 2.208/1997, algo impossível, já que os dois instrumentos assumem fundamentos antagônicos” (BARACHO, 2006, p. 26).

Com base nestes dispositivos legais, arranjos, alterações, sobreposição de concepções, de diretrizes, determinantes e determinados face ao contexto econômico, político, histórico e cultural, é desafiador atingir aos objetivos em que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, art. 1º, § 2º). Deste modo, considera-se que na escola, esta articulação educação/trabalho/vida cotidiana se concretize pelo desenvolvimento curricular fundamentado na unidade entre pensamento e ação, entre teoria e prática na ação humana, aprimorando a compreensão da relação trabalho/ciência/conhecimento pelo homem no processo de construção de sua história.

Neste sentido, a organização curricular não necessita diretamente “formar para uma profissão específica, mas estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho, o que demandaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo” (MOURA, 2010, p. 2).

Ainda acerca das alterações da LDBEN nº 9.394/96 que abrangem a organização curricular especificamente para o Ensino Médio, a Lei nº 11.161²¹, de 05 de agosto de 2005, dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola a ser implantando gradativamente, como oferta obrigatória pela escola e facultativa para o aluno nos currículos deste nível de ensino. Também como ato normativo inerente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e conseqüente, alteração no Art. 36 da LDBEN, a Lei nº 11.684/2008, de 02 de junho de 2008, para incluir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Outra alteração na LDB (BRASIL, 1996) foi oficializada pela Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, como conteúdo obrigatório, não exclusivo, do componente curricular de Ensino da Arte.

Um marco importante na história do Ensino Médio foi a EC nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009, que acrescenta o parágrafo 3º ao artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do

²¹ Esta Lei 11.161/2005 foi revogada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal e principalmente, dá nova redação do art. 208, no inciso I, a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. A partir desta EC, a Lei nº 12.796, deu nova redação a diversos artigos da LDBEN nº 9.394/96, principalmente, ao Art. 4º e o Art. 26 (BRASIL, 1996).

A EC 59/2009 impulsionou diversas mudanças no contexto legal e histórico, com a obrigatoriedade do Ensino Médio, demandou a necessidade de alterações na política de financiamento para a Educação Básica. Nesses termos, a CF (1988), mediante a inclusão do parágrafo 3º, Art. 212, (EC nº 59, § 3º, art. 212), estabelece “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 2009).

Essa medida acerca do financiamento com vistas a garantir a universalização e a qualidade deste ensino, imprimi providências²² para implementação de ações²³, principalmente, para o acesso, a permanência e aprendizagem do estudante tendo em vista atender plenamente “suas necessidades e expectativas de vida, de realização pessoal, dos estudos e do mundo do trabalho; a Lei também se referia ao direito subjetivo de os jovens de 15 a 17 anos terem acesso e condições de permanência nas escolas até a conclusão de seus estudos.” (SILVA, 2016, p. 113).

As alterações decorridas na LDBEN nº 9.394/96 ratificadas pela **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013, com base nas disposições legais da CF/1988, mediante a EC 59/2009, foram principalmente quanto a organização das etapas obrigatórias da Educação Básica, no artigo 4º, inciso I, que passou a ter a seguinte redação: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 1996). Também merece destaque a nova redação do art. 5º que trata do “acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo

²² Em 2009, diante da regressão sofrida pela matrícula do Ensino Médio e dos altos índices de fracasso escolar – reprovação e abandono –, o governo federal lançou o ProEMI. Em abril foi publicada a versão preliminar do documento orientador do programa, a qual foi aprovada pelo Parecer CNE/CP n. 11, em junho de 2009 (SILVA, 2016b, p. 18).

²³ Ao encontro da obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos prevista na Constituição Federal desde a EC nº 59/2009. Nesse cenário de universalização adquirem relevância duas outras estratégias previstas no Anexo da Lei 13.005/2014 que dizem respeito diretamente à organização pedagógico-curricular: a formulação da Base Nacional Comum do Currículo (BNCC) e a reformulação dos cursos de formação inicial dos professores considerando essa BNCC. No que se refere às políticas de indução à mudança curricular, nos últimos quatro anos (2011-2014) a principal ação para o Ensino Médio se deu por meio do ProEMI. (SILVA, 2016, p. 20).

qualquer cidadão [...] e ainda o Ministério Público acionar o poder público para exigí-lo.” (BRASIL,1996).

Ainda a EC nº 59/2009 sinalizou imperativos para o Ensino Médio no novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/14, de 25 de junho de 2014, mais precisamente, na Meta 3 que se refere a universalização até 2016 do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Para garantir esta universalização do Ensino Médio, a citada Lei prevê a renovação do ensino médio pelo incentivo de práticas pedagógicas interdisciplinares “estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte” (PNE, Meta 3. Estratégia 3.1). Porém, é *mister* destacar que esta universalização do Ensino Médio, ainda não aconteceu²⁴. Para Kuenzer (2000), em virtude do baixo percentual de atendimento ao público desta etapa de ensino, a sua universalização é uma tarefa de longo prazo.

Em 2011, o MEC por meio de documento (BRASIL, 2011) corrobora o posicionamento de Kuenzer (2000), afirmando que ainda não foi possível garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes do Ensino Médio. Esse documento (BRASIL, 2011), declara com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2010), PNAD (2009) e a Síntese dos Indicadores Sociais - SIS (IBGE, 2010), embora considere a evolução da educação no período de 1999-2009 quanto ao ingresso de pessoas em todas as faixas etárias, etapas e níveis nas instituições escolar, destaca-se “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 no Ensino Médio” (BRASIL, 2011, p. 3).

O desafio da universalização do Ensino Médio, principalmente, para os jovens de 15 a 17 ainda permanece, uma vez que, respectivamente nos anos 2016 e 2017, apenas 68% e 68,4% estavam na idade/série adequada, (IBGE/PNAD, 2017). O crescimento entre 2009-2017, foi de 17,5%. Porém entre os anos 2016-2017, considera-se que não houve evolução. Mesmo assim, a distorção idade-série no Ensino Médio é equivalente a 28,2% (IBGE/PNAD, 2017), o que

²⁴ Conforme dados apresentados na introdução deste trabalho, de acordo com IBGE (2013), 1.713.569 de jovens estão fora da escola.

significa dizer quase 30% dos jovens de 15 a 17 ainda não estão cursando essa etapa de ensino. E, 56,7% terminam o Ensino Médio na idade certa.

Pelo exposto, denota-se que os problemas do Ensino Médio brasileiro não se limitam à sua universalização, mas, sobretudo à aprendizagem com qualidade social, sendo esta, na educação brasileira, uma conquista a ser tecida em um processo coletivo e solidário, envolvendo a atuação conjunta de toda sociedade. “Significa compreender que a educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores” (BRASIL, 2011, p. 10).

Superar essas fragilidades requer seriedade na implantação e implementação de políticas públicas, com gestão, planejamento, diagnósticos, estudos e pesquisas, sobretudo com a participação, envolvimento de decisões de educadores, estudantes e pesquisadores de instituições educacionais. Logo, um processo democrático, de ampla participação social, ser instrumento orientador de Políticas Públicas de Estado que considere as necessidades humanas, sociais e culturais da população, especialmente, as de menor poder econômico, para garantir o direito à Educação.

Situada neste contexto, à Educação Básica brasileira, sobretudo o Ensino Médio, enfrentam problemas de natureza humana, estrutural, curricular e de financiamento. Sua problemática, além da dualidade presente, “principalmente em sua etapa final, entre cultura geral e cultura técnica; e formação acadêmica/academicista e formação profissional profissional/formação para mercado” (MOURA, 2007, p. 5), a inadequada estrutura física das escolas, os debates acerca do currículo enciclopédico, fragmentado, a falta de professores habilitados em alguns componentes curriculares, fragilidades na formação continuada dos educadores, os índices de abandono e reprovação, a diminuição nas taxas de matrículas.

Além destes problemas, mesmo os estudantes que conseguem entrar na escola, sentem-se desestimulados, seja pela falta de sentido dos conteúdos dissociados da realidade de vida desses jovens, pela precarização dos espaços/ambientes de aprendizagem que pouco estimulam a criatividade, a criticidade, o debate, o desenvolvimento dos potenciais esportivos, culturais, artísticos, políticos, inerentes as identidades das juventudes na contemporaneidade.

Assim, as fragilidades diagnosticadas no Ensino Médio são evidenciadas nas avaliações externas nacionais e internacionais, nas avaliações internas e em pesquisas educacionais. Segundo Moura (2007), além das questões de financiamentos:

[...] essa etapa educacional é pobre de sentido tanto na esfera pública quanto privada. Nessa perspectiva, é necessário de conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a superação da

dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta). Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. (MOURA, 2007, p. 20).

Com base no argumento apresentado, o objetivo de promover articulação/integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, pode sinalizar uma configuração no processo de ensino e aprendizagem orientado pelo viés da relação dos conhecimentos gerais e científicos e profissional e tecnológicos, na perspectiva de possibilitar a formação, para o mundo do trabalho, para o mundo acadêmico e sobretudo, para atender as diversas necessidades da vida dos estudantes. Deste modo, “a escola possa cumprir a sua função social ao formar pessoas que tenham domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos necessários ao exercício profissional” (BARACHO, 2006, p. 19).

Neste contexto de discussão acerca da função da educação na vida humana, embora seja relevante a formação profissional, a função precípua da educação, em particular do Ensino Médio, é bem mais ampla. Com base no Parecer CNE/CEB nº 05/2011, de 04 de maio de 2011 acerca das DCNEM (BRASIL, 2012), esta função se concretiza pela construção da cidadania, e para atingi-la, é necessário a escola ir além dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Nesta perspectiva, incluir os estudantes em novas experiências culturais, visando favorecer:

o desenvolvimento da autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2013, p. 145).

Em destaque, este Parecer (BRASIL, 2011) acerca das novas DCNEM (BRASIL, 2012) discute a necessidade de reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, fundamentadas nos pressupostos das dimensões da formação humana integral: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, atribuindo sentido a função da educação, da escola e do Ensino Médio na vida dos jovens estudantes.

Corroborando este posicionamento de que a função da escola e do Ensino Médio não se restringe a formação profissional, mas se expande à contribuição acerca da formação e o exercício da cidadania de maneira que estes sujeitos possam sejam capazes de “compreender o sentido do que produzem com o seu próprio trabalho de forma reflexiva, autônoma, crítica,

criativa [...] a melhoria da qualidade de vida das populações locais e regionais, sem perder de vista o contexto global” (BARACHO, 2006, p. 19).

A educação, conduzida pelo processo de escolarização, é concebida como um direito social da sociedade contemporânea, ainda não universalizada. Este direito, consolidou-se pelas pessoas ao longo dos anos, com vistas a socialização da população, respeitando seus aspectos culturais “ético-morais [...] difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, a educação escolar reflete um direito e representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais” (BRASIL, 2011, p. 6).

Neste sentido, a cidadania é a consciência em ação exercida pelo trabalho, que por sua vez, produz o conhecimento/ciência. Assim, a apropriação do homem/estudante acerca do domínio da produção do conhecimento/ciência, que é materializada pelo trabalho de pensar, de agir, de interagir; sendo o trabalho intelectual mediador de todos os processos de construção, transformação e sobrevivência homem/natureza. Portanto, ontologicamente “Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (BRASIL, 2011, p. 19). Ao tempo em que produz a sua existência, o homem produz a sua história, que é cultura, cujas experiências e representações se constituem em ciência, produto do pensamento humano, ou seja, do trabalho intelectual e laboral. Desta forma, “compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade” (BRASIL, 2011, p. 19).

Com base nesta concepção de qualidade social na educação, apresentada no Parecer CNE/CBE nº 05/2011, comprometida em contribuir para diminuir as desigualdades historicamente produzidas, e assim, assegurar o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola. Para atingir este objetivo, a escola necessita ser reinventada, priorizando “processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. (BRASIL, 2011, p. 9). Neste sentido, sujeitos construtores de sua própria história e pela apropriação da ciência/conhecimento, sejam capazes de compreender/explicar e transformar, o mundo e os contextos socioculturais.

Em conformidade com o supracitado Parecer (nº 5/2011), o CNE por meio da Resolução CNE/CBE nº 2, de 30 de janeiro de 2012, as DCNEM, (BRASIL, 2012) a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. Esta resolução estabelece princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas educacionais na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas

curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio em âmbito nacional.

Para tanto, as instituições de ensino médio devem considerar em seus projetos pedagógicos as finalidades previstas para Ensino Médio, conforme o Art. 35 da LDBEN nº 9.394/96, bem como o referencial conceitual de suas bases curriculares em todas as formas de oferta e organização. Assim, este Ensino Médio baseia-se na formação humana integral, considerando trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico. Dentre os demais indicativos para a organização do Ensino Médio, disposto no Art. 5º, estabelece a:

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

Ao tomar como ponto de partida o princípio que a sobrevivência humana é conduzida pelo trabalho, realizado nas diversas formas de ação/interação/modificação na natureza, a dimensão trabalho, se constitui em atender às necessidades humanas, melhorar suas condições de vida, evoluir, criar e recriar conhecimentos, que adquirem sentido à medida que é socializado e utilizado entre as pessoas, transformado e representado pela cultura “como o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade” (BRASIL, 2011, p. 20).

Neste processo, o conhecimento/ciência também é modificado/ampliado. Todo este rumo é fruto do pensamento que se relaciona com a vida nos diversos processos produtivos. Logo, a ciência expande conceitos que podem permitir a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo, podem ser questionados e superados historicamente, num movimento de construção e reconstrução de novos conhecimentos. A ciência não é estática, uma vez que a mente humana também não é. Este processo permanente de interação/produção homem/ciência, incide na:

[...] extensão das capacidades humanas, mediante a apropriação de conhecimentos como força produtiva, sintetiza o conceito de tecnologia aqui expresso. Pode ser

conceituada como 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. O desenvolvimento da tecnologia visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. (BRASIL, 2011, p. 20).

Compreende-se que a tecnologia é a modernização e avanço dos fundamentos científicos, tendo em vista, que as necessidades humanas se ampliam mediadas pelas relações sociais, culturais e pelo desenvolvimento econômico.

Esta análise acerca da articulação entre as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, representa a unidade existente no ser humano, se concebido a partir de sua intelectualidade e suas necessidades, de forma consciente e autônoma. Por este entendimento a produção do conhecimento/ciência é uma característica humana, assim como o trabalho de produzi-lo, porque se aplica à vida.

Nesta perspectiva, estas dimensões (trabalho-ciência-tecnologia-cultura) se constituem elemento orientador do processo de ensino-aprendizagem e da organização curricular, portanto, devem ser compreendidas como um eixo integrador entre os conhecimentos da natureza, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação à realidade social contemporânea.

Essa integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação. Estas dimensões dão condições para um Ensino Médio unitário que, ao mesmo tempo, deve ser diversificado para atender com motivação à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes. (BRASIL, 2011, p. 48).

Nesse contexto de relacionar e de integrar conhecimentos, a educação escolar como ato intencional passa a favorecer a compreensão da cultura e a produção da ciência como processo/produto das relações, diálogo e convivência, constituídos imersos em sua realidade de mundo, e, portanto, tem sentido próprio. Com base nessa perspectiva, cultura e conhecimento, se constituem produção humana, elaborados/construídos historicamente pelo trabalho educativo, contribuindo para melhorar as relações e visões de mundo, entre as pessoas, e sendo assim, é possível transformar a sociedade, a realidade, pela apropriação do conhecimento e de sua aplicabilidade na vida.

Assim, é pertinente situar o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 (BRASIL, 2011), acerca das DCNEM, homologadas pela Resolução CNE/CBE nº 02/2012 (BRASIL, 2012) em consonância com os fundamentos, princípios e orientações estabelecidos no Parecer CNE/CBE

nº 07/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), (BRASIL, 2010), elaboradas com a finalidade de estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e suas modalidades, buscando assegurar a integração curricular das três etapas sequentes nesse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

Deste modo, os princípios, referências, conceitos e concepções referentes à Educação, suas Diretrizes e Bases para a Educação Básica, devem corresponder e dialogar ao disposto pela Resolução CNE/CBE nº 4/2010, a qual define as DCNEB. Conforme essas DCNEB (BRASIL, 2010) a educação, concebida como processo e prática se realiza nas:

[...] relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantem e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p. 16).

Esta concepção de educação relacionada à formação do sujeito transcende ao desenvolvimento cognitivo, de modo que, abrange a formação da pessoa humana. Tal formação no âmbito da escolarização requer “problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder as singularidades dos sujeitos que a compõem” (BRASIL, 2013, p. 16).

A elaboração das DCNEB (2010), teve como objetivo dentre outros;

I - sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 7-8).

Pelo exposto, as diretrizes específicas para os ensinos, além de definir suas peculiaridades próprias, incorporou a função da educação relacionada ao projeto de Nação, emanado pelos objetivos destas DCNEB que se fundamentam na cidadania plena e na dignidade humana.

Para tanto, na esfera do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT), salienta em seu Parecer CNE/CEB nº 11/2012, articular-se, tanto ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010, assim como, no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que aprova as DCNEM (BRASIL, 2012).

O Parecer CNE/CBE nº 11/2012 e a Resolução CNE/CBE nº 6, de 20 de setembro de 2012, respectivamente, aprovam e definem as DCNEPT (BRASIL, 2012) para tratar

especificamente, das novas orientações para as instituições educacionais, à luz das alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ressaltamos que, o momento histórico da elaboração dessas Diretrizes, (a substituição do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, Lei nº 11.741/2008), decorria no âmbito da sociedade brasileira um amplo debate sobre as novas relações de trabalho e suas consequências nas formas de execução da Educação Profissional.

O processo de implantação de orientações e definições para o Ensino Médio e Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio, trazidos pelas DCNEB (2010) dimensiona para todas as formas de oferta de Ensino Médio uma organização curricular fundamentada na formação humana integral dos estudantes, tendo o trabalho como princípio educativo. Esta formação deve consolidar à relação entre educação e trabalho, tendo em vista se configurar como necessidades fundamentais do ser humano.

Conforme advoga Gramsci (1982), o princípio educativo em que a escola se baseia é o conceito de trabalho como atividade teórico e prática, para tanto, o fato de relacionar instrução à educação “seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um "recipiente mecânico" de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser "abstratamente" negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista.” (GRAMSCI, 1982, p. 131). Portanto, a instrução científica pelo trabalho, como atividade humana, (ou seja, a atividade humana instruída pela ciência/conhecimento), se tornaria mais fácil, uma vez que “o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente.” (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Neste sentido, a concepção de formação humana integral se fundamenta na:

[...] integração de todas dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência, a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2007, p. 40-41).

Porém, de acordo com as considerações de Moura (2010), há um distanciamento entre o real e o ideal. A formação humana integral, tida como a ideal para todo estudante de Ensino

Médio, independentemente de suas condições econômicas e sociais, ainda não conseguiu se efetivar como direito, uma vez que:

Atualmente, no Brasil, grande parte das escolas particulares concentra seus esforços quase exclusivamente em aprovar seus alunos nos vestibulares mais concorridos das universidades públicas, adotando uma concepção de educação equivocada, que substitui o todo (formação integral) pela parte (prosseguimento dos estudos via aprovação no vestibular).

Por outro lado, embora haja escolas públicas de excelente qualidade, essa não é a regra geral. Grande parte delas, nas quais estudam os filhos dos trabalhadores das classes mais populares, tenta reproduzir o academicismo dos estabelecimentos privados, sem conseguir fazê-lo por falta de condições materiais concretas. Assim, muitas vezes, a formação proporcionada nem contribui de forma efetiva para o ingresso digno no mundo do trabalho, nem é muito significativa quanto ao prosseguimento dos estudos em nível superior. (MOURA, 2010, p. 1-2).

Este dilema no Ensino Médio de fragmentação entre os conhecimentos e conseqüentemente à formação, se expressa como uma contradição ao que estabelece a LDBEN nº 9.394/96 (Art. 35) concernente à definição das finalidades deste ensino. Uma formação que promova a apropriação dos fundamentos científico-tecnológicos pelos estudantes.

Neste sentido, superar esta fragmentação na formação, por meio de uma formação humana integral, como base de uma política curricular para o Ensino Médio, conforme os princípios norteadores das DCNEM (BRASIL, 2012) e também as DCNEPT (BRASIL, 2012)²⁵, se embasa na compreensão de integração, cuja formação:

[...] integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e a sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 85).

Nesta perspectiva de uma formação fundamentada no princípio de integração entre as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, considerando o trabalho como princípio educativo, e, não reduzido à formação para o trabalho em seu caráter instrumental ou operacional, o governo federal, implantou o ProEMI, apresentando-o como uma iniciativa para provocar o debate sobre o Ensino Médio e implantar uma política indutiva de reestruturação

²⁵ Resolução CNE/CBE nº 6, de 20 de setembro de 2012.

curricular, fundamentada nas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Esse programa foi implantado pelo MEC, com o objetivo de apoiar e promover inovações pedagógicas nas escolas públicas de ensino médio, ampliando o tempo do estudante na escola, na busca de atender as necessidades e identidades dos sujeitos, firmando um diálogo permanente com a pretensão de ressignificar saberes e práticas escolares. Esta iniciativa, em outras palavras, pretendia formar um estudante capaz de promover “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, 2009d, p. 4).

Dessa forma, o ProEMI, apresentou seus pressupostos teóricos, filosóficos e políticos, em consonância com os princípios constitutivos das DCNEM (BRASIL, 2012), conforme sinalizado no Parecer CNE/CBE nº11/2009 (BRASIL, 2009b), quanto aos embasamentos teóricos do Programa, poderiam vir a induzir a atualização das Diretrizes Curriculares, como toda experiência exitosa, considerando a intenção de provocar mudanças inovadoras no Ensino Médio “com uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola dessa etapa da Educação Básica, mais contemporânea e interessante para os seus alunos” (BRASIL, 2009, p. 7).

No entanto, antes do ProEMI ser efetivado como política de indução à reestruturação do Ensino Médio por meio dos Projetos de Redesenho Curricular, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016, institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Médio em Tempo Integral, mediante às alterações na LDB 9.394/96, principalmente o que concerne ao Art. 36, que trata do currículo do Ensino Médio.

É pertinente ressaltar, em conformidade com as reflexões de Ferreti (2016) sobre ações e questionamentos em âmbito nacional, tendo em vista o projeto educacional, do qual as DCNEM (2012) são expressão, que ao contrário as DCNEPT (2012) cuja elaboração estiveram a “mercê do parecer da Câmara de Educação Básica do CNE, marcadas pelo hibridismo entre a concepção político-educacional pautada pela formação politécnica e omnilateral e a fundamentada na formação por competência” (FERRETI, 2016, p. 85).

Dentre estas ações, a Câmara dos Deputados, constituiu Comissão Especial com o objetivo de promover Estudos e Proposições visando a Reformulação do Ensino Médio. Em maio de 2013, após a citada comissão ter realizado audiências e seminários públicos, aprovou e encaminhou ao, então, Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, o PL nº 6.840/2013,

constando a proposta de Reformulação do Ensino Médio. Como já dito anteriormente, centrada esta reformulação, sobre o currículo do Ensino Médio.

O texto de Ferreti (2016) argumenta que as modificações na LDBEN nº 9.394/96, incorporadas pela MP nº 746/2016, remetem à reformulações nas DCNEM (BRASIL, 2012), principalmente para a organização curricular pautada na integração de conhecimentos em todo processo formativo do estudante, com base nas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, assim:

[...] a terceira série flexibilizada conforme as “ênfases” nas diferentes áreas. Isto é, nessa série os alunos se dividiriam, segundo suas preferências, entre as áreas propostas, ou ainda, optariam por uma formação profissional. Tal flexibilização é reforçada por outra proposição constante do PL 6840, [...] Apesar de ser desejável a existência de uma base nacional comum, deve-se considerar, inicialmente, que ela é mais pobre do que a constante das atuais DCNEM. Por outro lado, a obrigatoriedade da opção na terceira série promove a fragmentação do processo formativo que antecipa para a Educação Básica (portanto para todos) processos de especialização que a comprometem e ferem a proposta de integração constante das atuais Diretrizes Curriculares para o ensino médio. Causa espécie, por outro lado, a proposta da “ênfase” na formação profissional, posto que a legislação atual prevê tal formação por meio de diferentes formas de ensino técnico entre as quais ressalta o ensino médio integrado à educação profissional. (FERRETI, 2016, p. 86).

Além destas questões que podem representar limitações e fragmentações curriculares postas pela flexibilização na formação, com as ênfases, visto que o estudante, de certa forma já se “especializa” ainda no Ensino Médio, quando tem que optar por uma área para aprofundar seus estudos, bem como esta escolha, já o direciona à formação superior. Tornando ainda mais preocupante essa Reforma nessa configuração. A flexibilização é mais uma “vala” para desobrigar o poder público oferecer o que já mínimo, precarizando mais.

Enfática também nesta MP é a oferta do Ensino Médio em tempo integral pela ampliação da jornada para no mínimo 7 horas diária. Esta oferta pode ser analisada por ângulos, significativa no sentido de permitir mais atendimento educacional aos jovens, porém, em outro ângulo, à “realidade socioeconômica da grande parte dos jovens brasileiros oriundos dos setores populares, representa uma forma de exclusão do EM ministrado no período diurno.” (FERRETI, 2016, p. 86) principalmente quando este jovem tem que permanecer durante todo dia na escola. Esta jornada, por este lado, é excludente para uma quantidade de jovem do país que trabalha, seja para contribuir para a renda familiar, seja para suprir suas próprias necessidades.

Há críticas também acerca da ampliação do tempo na escola, embora sendo importante, isolado, não se constitui elemento fundante para garantir e superar as fragilidades nas

aprendizagens dos jovens nesta etapa de ensino, sendo necessária junto a ampliação do tempo, providências enérgicas para recuperar as condições precárias da estrutura física de muitas escolas de Ensino Médio, prover equipamentos escolares, e, sobretudo, à disponibilidade de professores em todos os componentes curriculares e a formação continuada destes profissionais, assim, este autor advoga que:

[...] a mera extensão do tempo de permanência nada ou muito pouco acrescentará à qualidade do ensino. Por outro lado, a extensão da jornada escolar não implica, diretamente, formação integral como implicitamente sugere o PL 6.840, incorrendo uma confusão muito frequente no senso comum. As atuais DCNEM que o PL 6.840 pretende modificar explicitam claramente no que consiste a formação integral tal como avançado pela perspectiva da escola unitária de inspiração gramsciana. A negação dessa perspectiva é absolutamente clara no projeto de lei em várias das suas indicações. (FERRETI, 2016, p. 86-87).

Deste modo, a ampliação/organização do tempo pode significar um dos pilares para a formação integral, visto como espaço/ambiente de aprendizagem, para materializar a articulação dos aspetos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais na vida humana. Para tanto, a formação integral, requer estudos e aprofundamento de concepções e princípios pedagógicos e educativos que superem o ensino, da permanência do estudante na escola, da transmissão de conteúdos, do desenvolvimento cognitivo, e, o enxergue em sua totalidade.

A perspectiva de integralidade da pessoa humana, de uma escola de base unitária em que o conhecimento das disciplinas escolares não tenha um fim em si mesmo, mas relação orgânica entre as ciências humanas, da natureza, das linguagens e da matemática, pela apropriação e produção humana do conhecimento, concebido patrimônio do ser humano, para atender as suas necessidades, constituindo-se referência das DCNEM (2012), com vista a promover uma organização curricular em todas as formas de oferta do Ensino Médio.

Neste contexto, o ProEMI foi implantado como experiência para a formulação de Projetos de Redesenho Curricular (PRC) em consonância com as DCNEB (BRASIL, 2010) e as DCNEM (2012), uma vez que este Programa considera o cerne de sua proposta a integração com base nas dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como eixo integrador de conhecimentos. Neste sentido, promove a unidade entre a formação para o trabalho e a formação científica do estudante, assumindo o trabalho como princípio educativo.

Com base nessas orientações e concepções, pretendemos analisar na próxima seção a configuração e estruturação deste Programa, desde sua criação, em 2009, até o ano 2015, por meio de seus documentos orientadores, considerando sua evolução e seus efeitos desencadeadores de outras políticas educacionais.

3 PROEMI: DOCUMENTOS ORIENTADORES (2009, 2011, 2013, 2014, 2016 e 2017) E OS PRINCÍPIOS DESSE PROGRAMA

A constituição histórica do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), no período de 2009 a 2017, objeto de análise nesta seção, será subsidiada pelos documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os documentos estão referendados pelo ano de sua publicação, acrescidos de identificação, de acordo com a ordem sequencial em que serão utilizados neste estudo. A identificação visa facilitar a correlação dos fatos/contexto aos documentos, tendo em vista que em alguns anos, existiram mais de uma publicação, como foi em 2009. Neste ano (2009) houve a publicação de quatro documentos oficiais, sendo: Portaria Ministerial nº 971/2009 (BRASIL, 2009a); Parecer CNE/CP nº 11/2009 (BRASIL, 2009b); Ensino Médio Inovador/Abril 2009 (BRASIL, 2009c) e o Documento Orientador/Setembro 2009 (BRASIL, 2009d).

As seguintes publicações ocorreram, sequencialmente: em 2011, documento orientador 2011 (BRASIL, 2011); dois documentos orientadores foram publicados em 2013, sendo uma versão preliminar, documento orientador 2013 – 1º (BRASIL, 2013a) e a versão final, documento orientador 2013 – 2º (BRASIL, 2013b).

Em 2014, a publicação do documento orientador 2014 (BRASIL, 2014), teve única versão. As publicações relativas a 2016 e 2017, foram publicadas com suas identificações e a que se destinavam. Em 2016, o documento orientador – Adesão (2016) e a última versão, documento orientador – Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular (BRASIL, 2016/2017).

Além destes documentos que constituem a base orientadora do ProEMI é importante destacar os Pareceres CNE/CBE nº 07/2010 (DCNEB) e nº 05/2011 (DCNEM), uma vez que são bases legais orientadoras da organização curricular da Educação Básica e do Ensino Médio.

A oficialização do ProEMI se dá a partir de sua criação, em 2009, pelo MEC por meio da SEB e instituído pela Portaria Ministerial nº 971/2009, de 09 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), com a intenção de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio não profissional, vinculadas às Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, com o objetivo de apoiar ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante. Assim, evidenciou-se o desenvolvimento de projetos pedagógicos, que promovam “a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da

cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (BRASIL, 2009, Art. 2º).

Anterior à publicação desta Portaria, o MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Ofício MEC nº 18, de 11 de fevereiro de 2009, um documento que apresentava aspectos essenciais do que viria a ser o Programa. No momento, o documento foi denominado proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio, para ser implantada em cooperação com os sistemas estaduais de ensino, sendo de responsabilidade da SEB/MEC, coordenar a implantação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e a avaliação do Programa junto as Secretarias Estaduais de Educação. O MEC solicitou ao CNE a apreciação da matéria, em caráter de urgência, como programa experimental, nos termos do artigo 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

A referida proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio foi aprovada pelo CNE em 30 de junho de 2009, com emissão do Parecer CNE/CP nº 11/2009, o qual foi homologado por despacho do Ministro da Educação à época, o senhor Fernando Haddad, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 25/8/2009, Seção 1, Pág. 11.

Para justificar a implantação do Programa, o MEC argumentou que o Ensino Médio tem se constituído a etapa de ensino que demonstra maior complexidade, por ser a etapa conclusiva da Educação Básica, que, portanto, finaliza um “período de escolarização de caráter geral, [...] tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2009b, p. 2). Tal formação, provoca a necessidade de adotar diferentes formas de organização curricular e, principalmente estabelecer princípios orientadores capazes de atender aos diferentes anseios dos jovens brasileiros.

Deste modo, uma formação capaz de promover o exercício da cidadania, que ofereça base geral e ao mesmo que seja capaz de corresponder as diferentes realidades e necessidades dos estudantes, a proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, argumenta à ênfase na identidade do Ensino Médio que:

[...] se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante e que ganha identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas. Entende que a base unitária implica articular as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos.

Por esta concepção, o Ensino Médio deve ser estruturado em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e

biológicos, bem como superação o das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e prática técnico-instrumental. (BRASIL, 2009b, p. 2).

Com base nesta concepção de base unitária (trabalho, ciência, cultura e tecnologia), definida nos documento (BRASIL, 2009b, 2009c, 2009d) de inter-relação e integração dos diversos campos de conhecimentos que fundamentam os pressuposto teóricos, filosóficos, sociológicos e políticos da reestruturação curricular para o Ensino Médio apresentada nesta proposta de experiência curricular inovadora para o Ensino Médio. Diante destes fundamentos, a implantação do ProEMI, apresenta como objetivo a melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas, sinalizando promover impactos e transformações, quais sejam:

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

As questões propostas, historicamente, tem se constituído no cerne das fragilidades enfrentadas no Ensino Médio, uma vez que ocorre “constante debate em torno da identidade desta etapa da Educação Básica, a questão acerca do sentido da escola para os jovens, a ausência de professores formados nas especialidades do currículo” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 910), além de demandas estruturais e de financiamentos, tem representado grandes desafios que incidem diretamente no atendimento amplo aos sujeitos que precisam desse ensino, de forma a corresponder às suas necessidades educativas, formativas e materiais.

Assim como “os embates em torno da necessária superação de um currículo que historicamente é constituído pela fragmentação e hierarquização entre as disciplinas apresentam-se como grandes desafios a serem superados” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 910). Diante desta compreensão, a criação do Programa, com base em suas pretensões, está em conformidade com demandas sociais, culturais e educacionais situadas neste contexto do Ensino Médio.

Com a finalidade da apreciação pelo CNE, no âmbito Colegiado do Conselho Pleno (CP), o MEC elaborou o conteúdo, conforme Relatório constitutivo do Parecer CNE/CP nº 11/2009, estruturado pelos seguintes itens/seções: Justificativa, Ensino Médio no Brasil; Pressupostos para um currículo inovador de Ensino Médio; Plano de Implementação; Linhas de Ação/Componentes; Descrição das Linhas de Ação; Monitoramento e Avaliação do Programa; Plano de Ação/Cronograma, para Análise do CNE, sendo a referida proposta de experiência

curricular inovadora aprovada, pelo mérito e relevância, para ser desenvolvida em regime de colaboração pelos os sistemas de ensino.

Acerca do contexto histórico e político de criação do ProEMI, Ramos (2011), descreve que, ao final do ano de 2008, as discussões em torno do currículo do Ensino Médio, ganharam repercussão nacional, tendo em vista que as propostas adotadas pelo MEC, não ofereciam resultados. Na busca de encontrar alternativas, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT), composto por representantes do MEC e da Secretaria de Assuntos Estratégicos com a finalidade de elaborar uma proposta de experiência curricular inovadora, a qual teve sua aprovação no âmbito do CNE, sendo preconizado à proposta curricular que se valorize:

[...] a diversidade de modelos curriculares; a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão o de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (RAMOS, 2011, p. 778).

Assim, considerando que o foco principal do ProEMI é estabelecer pressupostos para um currículo inovador de Ensino Médio, portanto, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 11/2009, a proposta apresenta pontos relevantes para promover mudanças curriculares do Ensino Médio, principalmente, ao que concerne à:

[...] integração curricular, pois propugna por uma organização do ensino baseada na perspectiva de *articulação interdisciplinar*, com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. [...] Outro ponto de favorável repercussão é o da ampliação da carga horária para 3.000 horas, com a destinação de 20% delas a estudos e atividades de opção dos alunos, permitindo que estes construam e percorram itinerários formativos de seu maior interesse e que possam responder mais proximamente à diversidade de seus anseios, condições e projetos de vida. (BRASIL, 2009b, p. 8).

Neste sentido, o princípio da integração curricular, com base nas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, pressuposto fundamental do currículo inovador do ProEMI, é adotado como eixo integrador entre os diversos conhecimentos e esses, às práticas sociais, na perspectiva de consolidação da identidade desta etapa de ensino que “se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante e que ganha identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas” (BRASIL, 2009b, p. 2).

Com base nestas prerrogativas é que o Programa foi proposto, principalmente, vislumbrando promover à inovação pedagógica no Ensino Médio, bem como:

[...] induzir a um novo paradigma educacional. Um novo paradigma, sem dúvida, deve propiciar ao aluno a capacidade de aprender, de pensar, de raciocinar, de realizar descobertas, de relacionar os conhecimentos entre si e deles com a sociedade e seus problemas. A escola, no entanto, defronta-se com aspectos críticos referentes ao currículo, que já podem ser considerados consensuais entre analistas educacionais, formuladores de políticas públicas, gestores, professores e alunos, entre os quais: a fragmentação do currículo, o tratamento escolar que considera o conhecimento como somatório enciclopédico de conteúdos, a desarticulação dos conhecimentos escolares e a dinâmica da vida social, e a sobrevalorização de alguns componentes em detrimento de outros (BRASIL, 2009b, p. 13).

Sendo assim, um novo paradigma que compreenda e permita a formação humana para a vida social e produtiva, de forma crítica, transformadora, criativa, e, sobretudo, o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante. Desse modo, que seja capaz de utilizar e relacionar os conhecimentos científicos adquiridos na escola ou fora dela, para resolver problemas da vida pessoal e ou profissional. Um novo paradigma que considere as mudanças ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho, não para se ajustar a elas, mas para “participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza” (KUENZER, 2000, p. 20).

Circundo ainda, nesse contexto das proposições curriculares para a implantação do ProEMI, antes de seguir para a análise dos princípios e orientações dispostos nos documentos orientadores do programa, é propício tecer discussões acerca do contexto histórico e político, instigado por tensionamentos e concepções que permeavam os processos de gestão e diretrizes educacionais. Toda ação política é gerada pela busca de superação de problemas, de melhores resultados e para responder às demandas da sociedade. Em que pese, em uma sociedade classista muitos são os conflitos de percepções e de interesses.

De acordo com Ferreti (2016), movimentos temporalmente simultâneos se realizaram pelos educadores que assumem uma concepção fundamentada em princípios “teórico e políticos que impulsionaram o Decreto 5.154/2004 na sua origem. Um deles referiu-se à produção de textos, a exemplo do Documento-Base sobre a Educação Profissional, de 2007 e do Programa Ensino Médio Inovador, de 2009” (FERRETI, 2016, p. 82).

Neste sentido, as proposições teóricas e configurações práticas de implementação, tomaram como referência ou aproximaram-se, o Decreto nº 5.154/2004. Assim também, a realização de encontros e seminários com a finalidade de elaborar indicativos de “mudanças nas Diretrizes Curriculares, tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de modo que se adequassem àqueles fundamentos a fim de garantir a formação

unitária de caráter politécnico e omnilateral” (FERRETTI, 2016, p. 82), tais posições foram elaboradas e submetidas à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

É pertinente mencionar esta conjuntura pela perceptibilidade nas aproximações conceituas e metodológicas que produziram sustentação ao ProEMI e as propostas em torno do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, neste contexto educacional e político, fundamentados no eixo integrador trabalho, ciência, cultura, tecnologia. Estas dimensões constituem a base da “formação humana e da organização pedagógico-curricular do Ensino Médio e, aliado a essa perspectiva, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilar na configuração de um sentido para a última etapa da Educação Básica” (SILVA, 2016, p. 92).

Deste modo, compreende-se a perspectiva de uma identidade para o Ensino Médio, a partir de uma concepção de integração entre conhecimentos (científicos e tecnológicos). Portanto, o ProEMI foi “gestado” no cerne dos debates em torno do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional incorporada à consideração do Ensino Médio como etapa estratégica da Educação Básica, tais discussões resultaram no:

[...] documento intitulado “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil” (abril, 2008, versão preliminar), o qual surgiu a partir de uma ação interministerial entre o MEC e Ministério Extraordinário de Assuntos Estratégicos. Dessa ação foi elaborado um outro Documento denominado “Ensino Médio Nacional”. (BRASIL, MEC/SEB, 2008, p.3). Estes documentos trazem indicativos do que seriam as bases para a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que tem início em 2009. (SILVA, 2016, p. 18).

Foi neste contexto que os princípios, pressupostos e orientações do ProEMI foram estruturados e traduzidos nos documentos orientadores deste programa (BRASIL, MEC, 2009, 2011, 2013, 2014), os quais apresentam suas diretrizes curriculares, metodológicas, financeiras e operacionais para a elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta curricular, inicialmente chamado Plano de Ação Pedagógica (PAP) e, em 2011, denominado de Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) e, em 2013, Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Ressaltamos que o processo de gestão do Programa junto as Secretarias Estaduais de Educação foi mediado pela SEB por meio da Diretoria de Currículos e Educação Integral e a Coordenadoria de Ensino Médio (COEM).

A seguir, analisaremos e discutiremos, com base nos Documentos do ProEMI²⁶ (BRASIL, MEC, 2009b, 2009c, 2009d, 2011, 2013, 2014 e 2016)²⁷, os princípios e orientações deste programa que propõe a inovação curricular no Ensino Médio de forma a reconhecer a singularidade dos sujeitos atendidos. Neste processo, buscamos evidenciar modificações conceituais, metodológicas e indicativos operacionais publicadas nos documentos orientadores, de sua implantação em 2009 (versão final do Documento Orientador) até a última versão publicada em 2016/2017.

3.1 OS CAMINHOS DO PROEMI: PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES

O ProEMI desde a sua criação, em 2009, passou por reformulações em seus pressupostos teóricos, assim como em suas orientações didático-metodológicas, razões pelas quais, suscitaram a publicação de novos Documentos Orientadores. Nos propomos, nesta seção, discutir os princípios e orientações deste programa, apresentado pelo MEC, como possibilidade de colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do Ensino Médio.

De acordo com as reflexões de Silva; Jakimiu (2016) acerca da análise de políticas públicas, considerando o processo de implantação, implementação e avaliação do ProEMI:

[...] às alterações nos textos de referência do ProEMI resultaram de um conjunto de influências advindas dos formuladores de outros instrumentos normativos, de outras ações da política educacional para o Ensino Médio, da interlocução direta com os sujeitos nas escolas, bem como pelas condições de exequibilidade das induções feitas pelo Programa. (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 913).

Neste sentido, pretendemos observar as alterações ocorridas nos textos de referência do ProEMI, principalmente relativas ao aporte conceitual que delinea os pressupostos para a uma organização curricular inovadora, que propõe por meio de um processo “participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2009c, p. 7). Esta concepção vislumbra superar a histórica fragmentação curricular no contexto escolar, que se materializa

²⁶ De início, houve duas versões do documento orientador do ProEMI. Isso porque as proposições da primeira versão sofreram modificações após análise do Conselho Nacional de Educação consubstanciada no Parecer CNE/CP nº 11/2009. (SILVA, JAKIMIU, 2016, p. 918).

²⁷ Os Documentos (BRASIL, 2009a, 2009b), se referem, respectivamente, a Portaria nº 971/2009 e ao Parecer CNE/CP nº 11/2009. A referência foi a sequência de como foram citados no texto, e não a ordem cronológica de suas publicações.

em práticas disciplinares estanques, isoladas dos contextos científicos, sociais e produtivos da vida humana.

Por essa via, o entendimento de inovação com base na concepção de integração que permeia os pressupostos do ProEMI (BRASIL, 2009c), defende a necessidade de “uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário” (BRASIL, 2009c, p. 4), mas se fundamente nos princípios da escola unitária, cuja função principal é “promover à capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (BRASIL, 2009c, p. 4).

Este documento Ensino Médio Inovador/Abril 2009 é substanciado de um panorama situacional da oferta da Educação Básica no Brasil, com ênfase no Ensino Médio, baseado em dados e avaliações oficiais que revelam fragilidades acerca da universalização, da permanência e da aprendizagem dos estudantes atendidos nas escolas públicas deste país. Bem como, apresenta aporte conceitual que fundamenta os pressupostos norteadores de uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos (BRASIL, 2009c).

O documento enfatiza ainda a inovação nas práticas pedagógicas fundamentada na integração/interrelação de conhecimentos, a partir das dimensões (trabalho, ciência, cultura e tecnologia), com a intenção de contribuir para o “enfrentamento da tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico; entre trabalho intelectual e trabalho manual na busca de outras relações entre teoria e prática, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos” (BRASIL, 2009c, p. 16).

Esta proposta inicial do Ensino Médio Inovador/Abril 2009 (BRASIL, 2009c) passou por algumas modificações em sua configuração, após a análise e aprovação do CNE/CP nº 11/2009, adicionadas no documento orientador/setembro 2009 (BRASIL, 2009d). As modificações ocorridas mais significativas concernem à organização curricular, referindo-se à incorporação de novos indicativos a serem considerados na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a inclusão e alteração de ações para orientar a elaboração dos Projetos Escolares (SILVA; JAKIMIU, 2016). Mesmo com as modificações, o aporte conceitual em que se fundamentam os pressupostos para um currículo inovador no Ensino Médio continuam apoiados no eixo integrador trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Para analisar as concepções aclaradas pelo Programa, em sua primeira versão, no documento Ensino Médio Inovador/Abril 2009, (BRASIL, 2009c), assim como na versão final, que se trata do Documento Orientador/setembro 2009 (BRASIL, 2009d), quanto as questões

curriculares que apoia o ProEMI, percebe-se um misto de concepções, quiçá não traduzam epistemologicamente, o mesmo sentido. Para uma discussão mais crítica acerca do assunto, as autoras Silva; Jakimiu (2016) imprimem análise, refletindo as influências políticas e de contextos diferentes:

[...] a primeira, caudatária das políticas curriculares que o antecederam, notadamente do Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e se firmavam em torno do conceito de ‘competências’; e, o segundo, emanado das primeiras mudanças de direção quando assume o governo do Partido dos Trabalhadores, cujo projeto formativo é enunciado em torno do eixo ‘ciência, cultura e trabalho’. Para essa última perspectiva, tais elementos seriam desenvolvidos de forma integrada aos diversos conhecimentos e estariam alicerçados em uma base unitária. (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 915-916).

Neste sentido, a compreensão de base unitária é dimensionada pela indissociabilidade entre pensamento científico e pensamento técnico, que vislumbra uma formação integrada do sujeito, “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, 2009d, p. 8).

À análise sobre a efetivação dessa proposta, conforme se apresenta em seus documentos orientadores, incide sobre a relação dos fundamentos científicos-tecnológicos, entre a articulação teoria-ciência-trabalho-atividade intelectual/material, vislumbrando “a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica instrumental” (BRASIL, 2009d, p. 4). Porém, conceitualmente e metodologicamente, para se chegar a essa compreensão o contexto da escola envolve outras demandas, principalmente, estruturais e formativas que reflitam acerca dos processos produtivos com base no trabalho intelectual e manual. Ainda por esse viés (da efetivação do ProEMI), os documentos (BRASIL 2009c, 2009d) esclarecem que “pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante” (2009d, p. 7).

Por essa prerrogativa, entende-se que o ProEMI, deveria também incluir as escolas públicas que ofertam Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, considerando que essas assumem um referencial curricular pautado na superação das dicotomias (formação geral e técnica), citado no documento (BRASIL, 2009d, p. 4), conforme propõe o ProEMI. Cabe também ressaltar que o caráter profissionalizante do trabalho não se enquadra com as finalidades do Ensino Médio público, enquanto oferta plena, defende-se “concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos” (NOSELLA, 2015, p. 57).

Nesse perspectiva, a proposta curricular do ProEMI, poderá não ser pertinente às escolas Profissionalizantes, uma vez concebido o trabalho como atividade humana. Entretanto, é importante destacar que “uma política centrada na recuperação da qualidade do Ensino Médio não Profissionalizante não significa abandonar os milhares de jovens forçados a entrarem precocemente no mercado de trabalho todo ano” (NOSELLA, 2015, p. 58).

Deste modo, a ênfase ao trabalho como princípio educativo seria na perspectiva da atividade intelectual, que não se materializa, que não se relaciona à vida? A luz do pensamento de Gramsci (1982), a compreensão de escola unitária está pautada:

Em um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual. (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Neste sentido, o trabalho desenvolvido na escola como produção científica e intelectual deve promover a compreensão dos processos materiais e produtivos que dão sustentação à vida humana. Destarte, essa organização curricular de base unitária, desenhada como possibilidade de promover a formação integrada do sujeito, também abordada como formação omnilateral ou homem omnilateral, significa o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.” (MANACORDA, 2007, p. 87)²⁸. Assim sendo, uma formação do sujeito em suas múltiplas dimensões, convergindo-o à superação da dualidade estrutural da educação brasileira e mais precisamente, no Ensino Médio. Pensado assim, o currículo:

[...] é uma relação entre partes e totalidade. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los. (RAMOS, 2011, p. 776).

Nesta perspectiva de organização curricular, os documentos do ProEMI (BRASIL, 2009b, 2009c, 2009d) imprimem ênfase à Integração Curricular a partir da relação dos

²⁸ O autor utiliza o termo Onilateralidade, homem onilateral definido por Marx. Conforme já mencionado nesse trabalho nas citações de Ciavatta, Ramos (2012, p. 18-19) e (BRASIL, 2007, p. 40-41) os autores utilizam o termo omnilateral ou omnilateralidade, para tratar da formação humana integral, ambos remetem à totalidade da formação humana.

conceitos constitutivos dos diversos campos das ciências, configurados no currículo escolar por meio das disciplinas, sob tratamento metodológico interdisciplinar. Integrar, nesse processo tem como objetivo “possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, as razões, e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-los em seu potencial para o ser humano” (RAMOS, 2011, p. 776).

Para Ramos (2011) o significado da integração proposta na organização curricular do ensino médio integrado, para além da relação entre as situações e os conteúdos, constitutivos das disciplinas escolares, também favorece um sistema de relações entre os próprios conhecimentos como sistema de integralidade (totalidade). Exposto assim, a interdisciplinaridade, no contexto dessa integração, se torna necessidade e para respondê-la, na forma metodológica e conceitual do conhecimento escolar, se apresenta como problema; necessidade e problema se complementam, nesse plano epistemológico; sendo:

[...] o trabalho pedagógico interdisciplinar se apresenta como necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2012, p. 117).

Nesse contexto, o trabalho interdisciplinar, elemento do currículo inovador do ProEMI, estabelece as disciplinas com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, com tratamento por área de conhecimento, com o intuito de fortalecer as “relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino.” (BRASIL, 2009b, p. 8).

Com base nestes mecanismos curriculares, o ProEMI foi proposto como incentivo à inovação pedagógica, instituído em seus Documentos (BRASIL, 2009c, 2009d), nos pressupostos para um Currículo Inovador de Ensino Médio. Deste modo, orienta novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras a partir das inter-relações existentes entre o eixo integrador do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2009d). Para tanto, o trabalho tomado como uma das dimensões da vida humana é compreendido neste processo:

[...] como prática social, na concepção de produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários à existência humana, como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio, posto ser por meio deste que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (BRASIL, 2009d, p. 7).

Assim, o trabalho é entendido como princípio educativo no currículo do Ensino Médio, tendo em vista que o processo social de produção requer da educação, contribuições formativas para os sujeitos, de forma que estes se tornem capazes de participar ativamente do trabalho socialmente produzido. Porém, de acordo com os pressupostos para o currículo inovador do ProEMI, a perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante, mas sim, promover a participação ativa, consciente e crítica do jovem/estudante na sociedade, por meio da compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral.

Deste modo, essa concepção de trabalho associado à “concepção de ciência e tecnologia se traduzem em conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (BRASIL, 2009d, p. 7). Para tanto, os conhecimentos científicos estão presentes em toda ação humana, produtiva ou não, a qual “exige o domínio de múltiplos conhecimentos articulados entre si”. Neste sentido, o papel da formação escolar na vida humana não é apenas transmitir informações, conteúdos, mas promover “o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente.” (KUENZER, 2000, p. 36).

Com base nestas concepções, o documento Ensino Médio Inovador/Abril 2009 (BRASIL, 2009c), assim como, o documento Orientador/setembro 2009, (BRASIL, 2009d), estabelecem as dimensões para um currículo inovador, entendido este como elemento orientador do trabalho escolar, cujo processo de planejamento envolve a gestão da escola, os docentes, de forma coerente à proposta educativa em sintonia à função social da escola, considerando os diferentes contextos sociais e econômicos.

É importante destacar, na versão preliminar “Ensino Médio Inovador/Abril 2009” (BRASIL, 2009c), a intenção de atribuir aos sistemas e as instituições de ensino o desafio de, processualmente, organizar suas práticas curriculares e pedagógicas na perspectiva de promover a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas, mediante a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade. Deste modo, priorizando o princípio da integração entre os diversos conhecimentos, com base no eixo

integrador do currículo de Ensino Médio, sendo este, trabalho, ciência, cultura e tecnologia, assim, “não se acrescentaria mecanicamente ao currículo componentes técnicos, ou de iniciação à ciência, ou, ainda, atividades culturais” (BRASIL, 2009c, p. 18), porém, considerados essencialmente necessários.

Este documento (BRASIL, 2009c), apresenta diretrizes para uma política de Ensino Médio que valorize e ofereça condições para que as instituições de ensino e seus sujeitos “formulem seus projetos em coerência com as suas necessidades e para a consecução de finalidades universais postas para esta etapa de educação” (BRASIL, 2009c, p. 18). A importância do trabalho coletivo parte do entendimento da legitimidade da “própria comunidade escolar, o coletivo, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado” (BRASIL, 2009c, p. 20). Com base nessa compreensão, o ProEMI institui centralidade ao Projeto Político Pedagógico (PPP), como instrumento para a organização curricular da instituição, orientado por indicativos, para:

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; Promover a aprendizagem criativa por um processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização; Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos; Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade; Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais; Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processos de dinamização dos ambientes de aprendizagem; Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes; Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens; Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio; Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos; Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, com acompanhamento do desempenho e integração com a família; Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos; Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação; Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes. (BRASIL, 2009c, p. 19-20).

Os indicativos curriculares propostos, o envolvimento coletivo dos sujeitos do Ensino Médio na organização de seus currículos, a ampliação do tempo escolar e as atividades integradoras, constituem orientações do percurso formativo do ProEMI. Também devem ser

consideradas as orientações das diretrizes curriculares nacionais e estaduais, assim como as orientações metodológicas e conceituais estabelecidas pelo programa (BRASIL, 2009b, 2009c).

Conforme já mencionado neste trabalho, a versão do documento Ensino Médio Inovador/Abril 2009, (BRASIL, 2009c), sofreu algumas alterações a partir do Parecer CNE/CP nº 11/2009 (BRASIL, 2009b). Essas foram incorporadas ao Documento Orientador/Setembro 2009 (BRASIL, 2009d), sendo esta, versão final no ano 2009. Quanto ao PPP cada unidade escolar deveria materializar, no processo de formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, considerando os indicativos balizadores do processo ensino-aprendizagem que se fundam nos princípios da escola de base unitária (BRASIL, 2009c, 2009d). As alterações ocorridas tratam de incluir novos indicativos a serem considerados na elaboração do PPP, sugeridas pelo CNE, os quais são:

Reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira, para assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio; Garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas; Desenvolver a compreensão da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e rurais; Valorizar o estudo e as atividades socioambientais e projetos de extensão; Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras; Valorizar práticas desportivas e de expressão corporal, referidas à saúde, à sociabilidade e à cooperação; e Estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades. (BRASIL, 2009d, p. 10).

Esse documento, denominado Ensino Médio Inovador/Abril 2009, (BRASIL, 2009c), assim como, o Documento Orientador/Setembro 2009 (BRASIL, 2009d) estabelecem um referencial de tratamento curricular com proposições para a elaboração dos Projetos Escolares. Neste sentido, a ampliação do tempo escolar é estabelecida no documento Ensino Médio Inovador/Abril 2009, sendo a “Carga horária do curso é no mínimo de 3.000 (três mil horas).” (BRASIL, 2009c, p. 9).

No Documento Orientador/Setembro 2009 (BRASIL, 2009d), embora mantendo o mínimo de 3.000h (três mil horas), na carga horária, declara “obrigatórias 2.400 horas, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa” (BRASIL, 2009d). Acerca desta divergência na carga horária mínima, após a análise do CNE, “a mudança, derivada igualmente da interlocução com o CNE, provavelmente leva em consideração as condições de exequibilidade do pretendido aumento da jornada escola” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 919).

Neste caso, ambos documentos enfatizam a ampliação do tempo na escola, relacionado à adequação e legitimação nos espaços escolares.

Acerca da ampliação da carga horária para o mínimo de 3.000 horas no currículo do estudante, o CNE orienta que esta poderá ser distribuída pela escola, de acordo com seu projeto pedagógico, em mais horas diárias, dias da semana, meses ou se estender para mais tempo/ano. Isso implicaria, um quarto ano ou até mais, caso as condições dos estudantes e da escola demandassem essa estruturação (BRASIL, 2009b).

Este documento ainda esclarece sobre o acréscimo correspondente a 20% da carga horária, direcionada para estudos e atividades de opção do aluno, constituindo-se em “estratégia adequada para propiciar, em um mesmo curso, a construção de percursos e itinerários formativos que atendam à diversidade de interesses, anseios, condições e projetos de vida dos jovens alunos.” (BRASIL, 2009b, p. 17). A estratégia de favorecer a escolha do estudante, na participação de atividades de diferentes conteúdos, que complemente o seu percurso formativo, sem descuidar da formação geral, (científica e acadêmica), poderá incentivar o exercício da autonomia, da capacidade de iniciativa dos jovens estudantes, oportunizando-os no espaço/tempo a serem “sujeitos capazes de escolhas responsáveis que os atendam na sua diversidade de necessidades e interesses.” (BRASIL, 2009b, p. 17).

No entanto, o documento orientador publicado pelo MEC/SEB, em setembro de 2009, (BRASIL, 2009d) não estabelece orientações acerca da distribuição dos tempos para atingir o mínimo de 3.000h, apenas cita o acréscimo de 600h, de forma gradativa. Embora, deixe de estabelecer a carga horária para as atividades optativas, enfatiza a oferta destas atividades, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios.

Porém, o Parecer CNE/CP nº11/2009, expressa a preocupação quanto as limitações por parte de algumas escolas, principalmente, as de menor porte, em atender a todos os interesses sinalizados pelos estudantes na oferta diversa de atividades optativas. Oportunamente, diante das observações do CNE, na emissão deste Parecer, a comissão Especial sugere como alternativas para as limitações estruturais das escolas:

incentivar a cooperação e intercomplementaridade entre escolas, para que constituam “*comunidades interescolares*”, sobretudo para possibilitar aos alunos um maior leque de opções para acolher a diversidade de interesses que surgirem para os componentes flexíveis e variáveis que integrem o mínimo de 20% de atividades optativas. (BRASIL, 2009b, p. 21, grifo do documento).

Percebe-se, assim, que o PPP não se efetiva sem as demais condições de infraestrutura das escolas, de financiamento, de condições de trabalho docente, de formação inicial e continuada, dentre outras, tão pouco, o domínio pedagógico poderá garantir o cumprimento de todas as finalidades da educação e do Ensino Médio, que “se concretizam no compromisso de educar o jovem para atuar política e, produtivamente do mundo das relações sociais concretas, pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia ético-política” (KUENZER, 2000, p. 36).

Diante destas questões, é notório o desafio da escola pública de Ensino Médio, em atender ao caráter básico deste ensino e ao mesmo tempo corresponder às necessidades dos estudantes de origens e classes diversas. Neste sentido cumprir o seu papel “na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas a seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente e, em consequência, cultural e socialmente.” (KUENZER, 2000, p. 29).

Embora seja pertinente lembrar que o ProEMI foi proposto para, de forma articulada com outros programas e ações dos governos federal e estadual, promover inovações curriculares, com linhas de ação que envolvem:

[...] o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos; e a elaboração de pesquisas relativas ao Ensino Médio e à juventude. (BRASIL, 2009d, p. 20).

As linhas de ação se constituem em estratégias que mobilizassem o desenvolvimento da proposta curricular. Estas geram novas demandas e novas rotinas no universo escolar, nos aspectos físicos, pedagógicos, administrativos e financeiros. Quanto ao financiamento, o programa prevê repasse de recursos para a execução das ações, de forma direta para cada escola, que ocorrerá pelo Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE, dentro do que dispõe a Resolução CD/FNDE nº 4, de 17 de março de 2009.

De acordo com essa resolução²⁹, o repasse tem parâmetro de cálculo as matrículas no Ensino Médio da Escola e as normativas do PDDE, que é 70% dos recursos para as despesas

²⁹ O montante devido, anualmente, a cada escola pública beneficiária do PDDE, será calculado de acordo com: I – o número de alunos matriculados na educação básica, considerados, isoladamente, os totais de cada nível de ensino, obtidos do censo escolar do ano anterior ao do repasse; e II – a tabela “Referencial de Cálculo dos Valores a Serem Repassados às Escolas Públicas Situadas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, Exceto o Distrito Federal” (BRASIL, 2009, Resolução CD/FNDE nº 4, Art. 6º)

de custeio e 30% para capital. O repasse dos recursos, assim como liberações e prestação de contas, é de jurisprudência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A execução das despesas está vinculada ao planejamento das ações pedagógicas com foco no processo ensino aprendizagem e nas ações de inovação curricular, propostas no Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP), no item Matriz de distribuição orçamentaria-atividade. Esta deve ser coerente a todo planejamento da escola, vislumbrando o desenvolvimento das linhas de ação estabelecidas para mobilizar a inovação curricular.

A organização curricular inovadora, estruturada no eixo integrador trabalho, ciência, cultura e tecnologia deve fortalecer experiências de trabalho coletivo e formativo na escola, no sentido de “realizar um diálogo articulador entre os saberes, o que exige compartilhamento de conhecimentos com os demais docentes, trabalho em equipe, planejamento coletivo e execução integrada” (BRASIL, 2009b, p. 18).

Neste sentido, o estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, assim como ampliação do tempo escolar e a oferta de atividades optativas para o estudantes constituem orientações para elaboração dos Projetos Escolares, além de foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, atividades teórico-práticas com apoio de laboratórios das ciências da natureza, matemática e outros, fomento às atividades de produção artística e participação efetiva da comunidade escolar no Projeto Político-Pedagógico. (BRASIL, 2009d).

Este documento, diferentemente da versão anterior (abril, 2009), prescreve a organização curricular, embasando-se em “fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM (BRASIL, 2009d, p. 11). É também definido que a coordenação da avaliação externa do ProEMI, ficaria sobre a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Em suma, a organização curricular proposta é estruturada no eixo integrador trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, visa desenvolver uma nova organização curricular que favoreça uma escola ativa e criadora, construída a partir de princípios educativos que unifiquem os conhecimentos científicos-tecnológicos, sócio-históricos, articulados à vida produtiva, na perspectiva da formação humana integral.

Os documentos oficiais citados, se constituem nas referências do ProEMI, da proposta inicial até a sua aprovação, os quais oferecem além das orientações de implementação e execução do Programa, os princípios e pressupostos para um currículo inovador de Ensino Médio, sendo:

[...] articulação das disciplinas com atividades integradoras; a definição da relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo do currículo; a adoção do trabalho como princípio educativo nas dimensões ontológica e histórica; e a consolidação de uma base unitária do currículo, a partir da qual se promoveria a diversidade (RAMOS, 2011, p. 779).

Na continuidade, em 2011, foi publicado pelo MEC/SEB uma nova versão do documento orientador do ProEMI. Neste, o MEC enfatiza o objetivo em garantir o acesso à educação de qualidade aos jovens do ensino médio, e que, vem ampliando suas ações, em conjunto com os estados, por meio de políticas/programas de forma a criar a sinergia necessária para alcançar as metas estabelecidas para o atendimento ao público do Ensino Médio.

Esse documento (BRASIL, 2011) retoma a análise situacional apresentada no documento Ensino Médio Inovador/Abril 2009 (BRASIL, 2009c), desconsiderada no Documento Orientador/setembro 2009 (BRASIL, 2009d). A análise a partir dos dados/indicadores do Ensino Médio dar visibilidade as fragilidades e desafios em relação ao acesso, permanência, aprendizagem, distorção idade/série, assim como as discrepâncias das taxas de escolarização entre as regiões do Brasil.

Nesse publicação (BRASIL, 2011) é relatado que não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no Ensino Médio, “tampouco garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes do Ensino Médio.” (BRASIL, 2011, p. 3).

Embora o ProEMI tenha sido lançado como uma ação de enfrentamento a esses desafios (universalização, dualidade, permanência, aprendizagem do estudante), o programa atendeu em 2009, apenas 66,7% (17 estados e o Distrito Federal, totalizando 18) dos estados brasileiros. Nesses estados existiam 9.345 escolas públicas de ensino médio, das quais, a adesão contemplou apenas 354, porém, 339 permaneceram. Esse quantitativo representou 3,63% das escolas de Ensino Médio atendidas pelo ProEMI, em todo Brasil. No RN, em 2009 eram 286 escolas estaduais cuja adesão ao ProEMI, atendeu 3,85% da rede estadual (ISLEB, 2014)³⁰. Em 2013 a SEEC/RN chegou a atender 21,4% das escolas estaduais de ensino médio com o ProEMI (62 escolas, das 290).

Ainda há de lembrar que a adesão não significava a implantação imediata das ações, principalmente nas práticas curriculares, uma vez que dependia de uma série de fatores, tais

³⁰ Esses dados foram extraídos da Dissertação intitulada “O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar”, p. 100-102, desenvolvida na Universidade Federal do Paraná - CURITIBA 2014, orientada pela Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva.

como: formação dos professores, reorganização dos documentos da escola e reorganização do trabalho pedagógico, adequação da carga horária dos professores, liberação de recursos financeiros, dentre outros mais peculiares a cada escola, como transporte escolar para os estudantes, adequação dos espaços físicos, organização de horários, diagnóstico das necessidades dos estudantes. Neste sentido, provavelmente, mesmo que o programa trouxesse contribuições para as escolas, diante desses motivos, não impactaria ainda nesses resultados.

O referido Documento Orientador 2011 (BRASIL, 2011) apresenta alterações referentes às orientações para a organização de uma outra base curricular para o Ensino Médio. Um fato marcante foi a ausência da discussão conceitual acerca dos fundamentos teóricos que orientariam as ações do ProEMI. O documento deixa tais fundamentos subentendidos e esclarece que as escolas organizem seus currículos em consonância com as DCNEB (2010), as DCNEM (2012), assim como, “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” (BRASIL, 2011, p. 6).

Embora as diretrizes para o ensino médio na época da publicação desse Documento Orientador (BRASIL, 2011), ainda não se encontrassem homologadas pelo MEC, havia sido divulgado o Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 acerca das DCNEB e o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, de aprovação das DCNEM, em 04/05/2011.

Com a homologação das novas DCNEM, em 2012, o programa tornou-se política de indução para a implantação das orientações curriculares definidas pela Resolução CNE/CBE nº 02/2012. Assim também anunciando, em 2012, a sua ampliação para 2.000 escolas. De acordo com a pesquisa desenvolvida na dissertação “O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados escolar” (ISLEB, 2014), seguiu expandido em 2013 e, “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. (ISLEB, 2014, p. 103).

Como estratégia para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, a intenção é que as escolas possam se fortalecer pelo desenvolvimento das ações propostas pelo programa, e, gradativamente, “ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio” (BRASIL, 2011, p. 6), sejam incorporadas ao currículo escolar. Deste modo, para fomentar as propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio, o MEC continua disponibilizando o apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.

Uma das alterações disposta no Documento Orientador 2011 (BRASIL, 2011) foi o nome do instrumento de planejamento das ações da escola, (em 2009, era Plano de Acompanhamento Pedagógico – PAP), passando a denominação de Projeto de Reestruturação Curricular (PRC). As escolas selecionadas pelas Secretarias Estaduais de Educação deverão apresentar seus PRC, de acordo com as orientações expressas no Documento Orientador do Programa e em conformidade com a Resolução³¹ CD/FNDE nº 17/2011. Além do PRC elaborado pelas escolas é de responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação elaborar o Plano de Atendimento Global (PAG), com a consolidação dos PRC e encaminhá-los à apreciação da SEB/MEC como condição para recebimento dos recursos financeiros.

No entanto, permanece a indicação de ampliação da carga horária de 2.400h obrigatórias, para o mínimo de 3.000, acrescidas de 600 horas, a serem implantadas gradativamente. A alteração incorporada foi a possibilidade da escola escolher a ampliação da carga horária de 5 horas diária ou de tempo integral de 7 horas/dia. Esta opção de possibilidades para a ampliação da carga horária poderá ser proveniente das “condições reais de ampliação da jornada, que demandariam o aumento do número ou da carga horária dos professores, bem como de uma reconfiguração do espaço e das condições materiais das escolas” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 921).

A ampliação da carga em ambas as situações (5 ou 7 horas diárias) implicaria mudança, não só na jornada de trabalho do professor, mas também de práticas pedagógicas, ainda mais, para a oferta em tempo integral, (7 horas). Compreendemos que a oferta escolar em tempo integral deve se constituir em formação integral, no sentido de favorecer práticas diversas que atendam às necessidades formativas do desenvolvimento humano em seus aspectos intelectual/cognitivo, físico-motor, afetivo-emocional e social.

Neste sentido, os docentes, para atender aos princípios do ProEMI na perspectiva de tempo integral/formação humana integral, precisam desenvolver uma docência integradora e interdisciplinar, cujo trabalho pedagógico requer, além das aulas, desenvolver atividades diversificadas que sirvam ao aprendizado do seu componente curricular, de pesquisa, práticas, jogos, atividades artísticas, projetos, visitas técnicas e culturais, atividades de extensão, aulas de campo, etc. articulando-os e articulando-se com os demais componentes curriculares/professores.

³¹ Esta resolução dispõe sobre os procedimentos de adesão, de habilitação, as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Neste contexto da inovação curricular do Ensino Médio inerente à educação em tempo integral na perspectiva da formação integral, se constitui uma “nova forma de organização curricular que implica uma nova forma de trabalhar o processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, uma profunda mudança na formação dos professores” (BRASIL, 2009b, p. 18).

O desenvolvimento do currículo inovador se alinha à necessidade de formação inicial e continuada dos docentes, assim como atividades de estudos e planejamento no próprio espaço de trabalho. Com este entendimento, o documento “Ensino Médio Inovador” (BRASIL, 2009c) definia “atividade docente em dedicação exclusiva a escola” (BRASIL, 2009c, p. 21), qual já deveria se estabelecer no “termo de adesão enquanto contrapartida do Estado” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 921).

Porém, este Documento (BRASIL, 2009c) não estabelecia encaminhamentos e orientações acerca do processo seletivo e das atribuições dos profissionais, induzindo “entender que todos os professores que estivessem atuando em escolas que tivessem feito adesão ao ProEMI estariam com seus professores em regime de dedicação exclusiva” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 921).

Neste sentido, o CNE no Parecer nº 11/2009 enfatiza a importância da implementação da formação continuada integrada ao PPP, tendo a escola como “*locus*” da formação, incluindo-a na jornada de trabalho do professor, como uma condição para a efetivação do novo currículo, por meio do “planejamento conjunto interdisciplinar e contextualizador de atividades diversificadas, assim como para o relacionamento e diálogo com adolescentes e jovens, para contatos com as famílias, para acompanhamento individual e para recuperação continuada” (BRASIL, 2009b, p. 19).

Embora a adesão ao ProEMI previsse a imediata transformação do regime de trabalho em dedicação exclusiva dos professores, o CNE não fixa esta concretização, ou ao menos, estabelece um percentual a ser atingido em determinado período, até atingir todo quadro docente da escola. Sugere que:

A atividade docente em regime de dedicação em tempo integral na mesma escola é relevante, pois é uma condição saudavelmente ambiciosa quanto às *condições de trabalho dos professores*, pressupondo a escolha de docentes, não só titulados, como com essa dedicação para atuação nas escolas envolvidas. É oportuno, portanto, que esse programa experimental inclua essa medida, mesmo que seja progressiva sua exigibilidade e sua implantação. (BRASIL, 2009b, p. 19, grifo do documento).

Mesmo reconhecendo a relevância da dedicação exclusiva dos professores para atuação na proposta curricular do ProEMI, o CNE, em seu Parecer, não defende o previsto no

documento/abril 2009 (BRASIL, 2009c) ou indica a efetivação desta medida. O posicionamento brando do órgão (CNE), possivelmente está relacionado ao conhecimento das dificuldades de recursos humanos das redes estaduais de ensino. Portanto, a versão final do ProEMI 2009 – Documento Orientador/Setembro 2009, após o Parecer deste órgão, expressa “Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas” (BRASIL, 2009d, p. 11). Este fato, faz prevalecer “as condições reais em que se dá à docência no país, marcada por processos de precarização como jornadas triplas, e/ou várias escolas para a atuação de um mesmo professor.” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 921).

Embora o documento orientador (BRASIL, 2011) continue indicando o estímulo a dedicação exclusiva dos professores, como uma das condições básicas para a elaboração dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC), o mesmo documento define nas atribuições para as Secretarias Estaduais de Educação, garantir nas escolas beneficiadas com o ProEMI, apenas, garantir um professor com vínculo efetivo no quadro, para desenvolver jornada de 40 (quarenta) horas semanais.

Esse professor (40h), designado a exercer a função denominada professor articulador, “deverá ser escolhido pelo conjunto de professores e coordenadores” (BRASIL, 2011, p. 12) que compõem o quadro da escola. O critério para a escolha é, perfil e formação adequado para desempenhar as funções de coordenador e articulador das ações de organização curricular propostas pelo ProEMI, em conformidade com as seguintes atribuições:

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

Deste modo, as melhorias das condições de trabalho docente, considerada uma das linhas de ação do Programa, estabelecidas nos Documento do ProEMI (BRASIL, 2009b, 2009c, 2009d), quanto à dedicação exclusiva dos professores nas escolas participantes do ProEMI, com a existência do professor articulador, muda de configuração. A tão “sonhada” permanência do

professor em uma só escola passa a ser um “prêmio” para poucos, uma vez que a exigência de 40h (dedicação exclusiva) é apenas para o professor articulador (BRASIL, 2011).

Assim, alterações ocorridas no ProEMI em 2011, tais como a possibilidade de ampliação da jornada escolar para 07 horas (em 2009, ampliava apenas para 5 horas) e o regime de dedicação exclusiva do professor, mudam as orientações originais do Programa em 2009. Porém a mudança mais expressiva refere-se a implementação de Macrocampos norteadores das ações pedagógicas que compõem os Projetos de Reestruturação Curricular. Neste sentido, esta mudança dos Macrocampos, apresentada no Documento Orientador (BRASIL, 2011), se constitui em “estratégia para a implementação da “inovação”, que anteriormente se consolidava por meio das “Linhas de Ação”, passa a ser organizada com base na ideia de Macrocampos” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 923).

De as novas orientações incorporadas ao ProEMI (BRASIL, 2011), os macrocampos são compreendidos como um “conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (BRASIL, 2011, p. 14). Compete à escola elaborar o seu PRC de forma que as ações planejadas contemplem no mínimo os macrocampos obrigatórios, que são: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa. Além destes, a escola pode planejar ações que integre os macrocampos Cultura Corporal, Cultura e Artes, Comunicação e uso de mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento, considerando as necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores e da comunidade escolar.

Observa-se que o programa, em execução a pouco mais de um ano, incorpora novas orientações nos documentos, as quais chegam às escolas num curto espaço de tempo para serem apropriadas e mobilizadas nos planejamentos e nas práticas pedagógicas dos professores. Tais fatos (diversas mudanças nos discursos oficiais), não se tornam operantes para que as políticas que ensejem mudanças curriculares se efetivem, pois versa em condições “objetivas da realidade deste sujeito e as leituras que fazem das orientações normativas que permitirão aderir ou não às prescrições”, facultando, portanto, ao sujeito, um movimento de resistência ao discurso prescritivo, ora se aproximando mais, ora menos, desse discurso (SILVA; JAKIMIU, 2014, p, 110).

Os macrocampos são apresentados como diretrizes pedagógicas que visam promover maior articulação entre os conhecimentos escolares e as disciplinas, incentivando o desenvolvimento de ações interdisciplinares da escola, “tendo em vista as expectativas dos

estudantes em relação à sua trajetória de formação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (BRASIL, 2011, p. 14).

Com base nestas proposições do ProEMI (2011), a reestruturação curricular do Ensino Médio suscita a compreensão de que:

o currículo do Ensino Médio deveria conceber o conhecimento escolar de forma mais integrada, o que implicaria em maior diálogo entre áreas e disciplinas e/ou entre saberes disciplinares e não disciplinares. Outra proposição, que também perseguimos na análise, diz respeito à ampliação da jornada e, considerando as intenções anunciadas de que essa ampliação teria por base a maior integração entre os saberes, tempos e espaços curriculares. E, ainda, uma terceira, a proposta de reestruturação curricular por meio de ‘macrocampos’ (SILVA, 2016a, p. 93).

É importante também ressaltar que o ProEMI, nesta versão do Documento Orientador 2011, mantém a referência ao eixo integrador trabalho, ciência, cultura e tecnologia, reiterado pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que trata da aprovação das novas DCNEM. Tais iniciativas vislumbram uma nova identidade para o Ensino Médio subsidiada em termos epistemológicos para “fundamentar as ações e programas destinados a esta etapa de ensino, uma vez que estas expressam como se dá o processo de compreensão de mundo, de educação e principalmente, de formação que se pretende oferecer aos sujeitos do Ensino Médio” (SILVA, 2016b, p. 19).

Observa-se ainda, que no ano 2011, além da publicação de um novo documento orientador (BRASIL, 2011), que traz diferenças na forma e no conteúdo do ProEMI, em comparação com as orientações de 2009, também foi sinalizado à expansão do Programa para mais escolas, dessa vez, definidos critérios para a seleção das escolas para participar do ProEMI. (SILVA, 2016, p. 20). Os critérios enfatizam o estabelecimento de ações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, de forma a promover a reestruturação curricular em escolas que enfrentam maiores dificuldades em alcançar a aprendizagem dos estudantes, assim como:

Contemplar as escolas de forma regionalizada, como fator de articulação e disseminação das experiências curriculares desenvolvidas; Considerar a estrutura curricular e a estrutura física das escolas, visando à ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, à educação em tempo integral; Capacidade de articulação com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes; e Capacidade de aprimoramento no atendimento escolar as especificidades do estudante do turno noturno. (BRASIL, 2011, p. 11-12).

Estes critérios representam também um avanço, por orientar as Secretarias Estaduais de Educação no sentido de equalizar a adesão, tornar o processo mais institucional e oportunizar a

participação de escolas mais distantes dos órgãos centrais, que enfrentam dificuldades nas diversas formas de acesso.

São notórias as contribuições apresentadas no ProEMI, com base no documento (BRASIL, 2011), essencialmente no que tange às diretrizes didático-metodológicas para induzir à reestruturação curricular, no entanto, algumas alterações, também podem sinalizar retrocessos. Nesta versão aspectos relevantes deixaram de ser abordados, em destaque, os encaminhamentos conduzidos pelas linhas de ação que agregavam substancialmente, “proposições voltadas para o fortalecimento das instituições escolares, prevendo a formação de professores e ações de cunho pedagógico que inclusive contribuiriam para o estudo dos pressupostos do ProEMI” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 924), que podem implicar diretamente na implementação do Programa nas escolas.

No ano 2013, o MEC divulgou duas versões do documento orientador. O primeiro, uma versão preliminar (BRASIL, 2013a), encaminhado às Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de suscitar considerações acerca das mudanças propostas, sendo em junho de 2013 publicada a versão final do documento (BRASIL, 2013b). A primeira versão do Documento (BRASIL, 2013a) apresenta mudança no instrumento de planejamento das ações do ProEMI, substituindo o Projeto de Reestruturação Curricular pelo Projeto de Redesenho Curricular (PRC), o qual permanece na versão final do documento (BRASIL, 2013b). Porém, não expressa explicações acerca da mudança adotada para redesenho curricular.

É importante mencionar no contexto do ProEMI (2013), a homologação do documento DCNEB (BRASIL, 2013) o qual apresenta o conjunto de diretrizes para a Educação Básica. Embora o documento orientador (BRASIL, 2011), já mencionasse o Parecer CNE/CBE nº 05/2011, (BRASIL, 2011), que trata das DCNEM (2012), o Documento Orientador (BRASIL, 2013b), enfatiza a importância em seguir as proposições dessas diretrizes na elaboração do PRC. Também a partir de 2013 as Secretarias Estaduais de Educação, poderiam incluir na adesão ao ProEMI, todas as Escolas de Nível Médio que fazem parte do sistema estadual, das modalidades Normal Médio, do Campo e de Ensino Médio Integrado.

O Documento Orientador (2013a, 2013b), assim como os anteriores, apresentam um panorama do Ensino Médio, substanciado em dados/indicadores como forma de explicitar as fragilidades e desafios desta etapa de ensino, bem como argumentar a necessidade de políticas que legitime o direito ao Ensino Médio de qualidade para todos, perante a ampliação da universalização gradativa de atendimento à população desta etapa de ensino (BRASIL, 2013a).

São mantidas nestes documentos, as proposições pedagógicas referentes à “perspectiva de formação integral, como a busca pela consolidação de novos tempos e espaços, a ampliação do

tempo da jornada escolar, bem como o planejamento de novas práticas curriculares” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 925), bem como à ênfase em atender as necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos estudantes.

No entanto, algumas divergências são observadas, entre a versão do Documento Orientador 2013 – 1º (BRASIL, 2013a) e a versão do Documento Orientador 2013 – 2º. (BRASIL, 2013b). Uma delas é referente ao apoio técnico e financeiro. Este primeiro, estabelece destinar recursos às escolas, pelo período de 04 anos, para que estas, realizem seu redesenho curricular. O prazo considera 03 anos para as escolas promover discussão e a elaboração gradativa de um novo currículo e o quarto ano será destinado à sua consolidação. Neste contexto, estabelece ainda a ampliação gradativa do universo de escolas a serem atendidas pelo Programa.

Já a versão do Documento Orientador 2013 – 2º, (BRASIL, 2013b), define que o apoio técnico-financeiro será destinado todos os anos às escolas de Ensino Médio estaduais e distrital, que deverão elaborar o redesenho curricular proposto, tendo em vista o desenvolvimento e ampliação de ações voltadas para a organização e a implementação de política voltada para o Ensino Médio. (BRASIL, 2013b).

Quanto às questões curriculares, o ProEMI, por meio de seus Documentos (2013a, 2013b), continua orientando a organização do PRC a partir dos macrocampos. Porém, atribui uma definição mais ampla, enfatizando a finalidade destes promoverem a integração curricular. Assim, um macrocampo é compreendido, como:

[...] campo de ação pedagógico-curricular no qual se **desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional**. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (BRASIL, 2013a, p. 15-16, grifos do documento).

Diante da nova definição de macrocampos, percebe-se a busca em promover uma nova cultura curricular em que as práticas sejam redimensionadas a romper com a metódica organização em “recortes” de conhecimentos, ensino, aprendizagem, e assim, possibilitem experiências curriculares que extravasem o modelo disciplinar. A partir desta configuração, os macrocampos se intensificam pela intenção de provocar “ampliação das ações para além dos componentes curriculares e dos muros da escola, uma vez que propõe ações escolares de caráter interno e externo. O que pressupõe maior flexibilização dos tempos, dos espaços e do trabalho dos profissionais” (BORMANN, 2017, p. 24).

Nesta perspectiva o Documento Orientador 2013 – 1º (BRASIL, 2013a), define apenas o macrocampo Integração Curricular, sendo obrigatório na elaboração do PRC, vislumbrando “produzir maior diálogo e interação entre as áreas do conhecimento/disciplinas, os tempos, os espaços e os sujeitos com vistas a dar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas do ensino médio” (BRASIL, 2013a, p. 16). Embora também oriente para escolas escolherem mais 03 macrocampos, sendo estes eletivos, de acordo com o interesse e realidades dos sujeitos que compõem o processo de ensino-aprendizagem, passando a contemplar, no mínimo 04 (quatro) macrocampos.

É importante destacar que assim como o Documento Orientador 2011 (BRASIL, 2011), as versões dos Documentos Orientador de 2013 – 1º e 2º (BRASIL, 2013a, 2013b), mantém a orientação para as escolas de que as atividades desenvolvidas em cada macrocampo deverão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.

Neste sentido, a modificação introduzida para além da quantidade de macrocampos obrigatórios, que eram dois, perante o Documento Orientador 2011 (BRASIL, 2011b), para quatro³² (BRASIL, 2013a), há também a substituição do macrocampo Acompanhamento Pedagógico por Integração Curricular. Como também, a inclusão do macrocampo Línguas Estrangeiras e a junção dos macrocampos de Mídias e Cultura Digital, configurado em Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias. Portanto, permanecendo a mesma quantidade de 08 macrocampos.

Permanecem também, acerca do ProEMI, as etapas estratégicas³³ para elaboração do PRC, sendo a partir de 2013, a sua elaboração para o prazo de 2 anos, embora a adesão de novas escolas poderá ser realizada todos os anos, considerando os prazos estabelecidos pelo MEC, devendo este órgão, informar às Secretarias Estaduais de Educação (BRASIL, 2013b). Ainda se mantém, os critérios para a indicação do professor articulador, assim como suas atribuições, além das orientações sobre “repasso dos recursos financeiros e os valores a serem repassados, bem como as questões relacionadas ao Acompanhamento e Avaliação do Programa não foram modificados no documento orientador do ProEMI de 2013b” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 928).

³² Definido no Documento Orientador (BRASIL, 2013a), apenas, Integração Curricular. Os outros 03 macrocampos ficam a critério da escola em conformidade com as necessidades, principalmente dos estudantes.

³³ Análise do contexto da Unidade Escolar; Avaliação Estratégica, com análise do contexto sócio-político; Articulação com as ações sistêmicas que compõem a política para o Ensino Médio Integral e com o Projeto Político Pedagógico da Escola; Articulação com outras instituições; Definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações e a Elaboração do Projeto de Redesenho Curricular- PRC.

No que tange às questões curriculares, a versão do Documento Orientador 2013 – 2º (BRASIL, 2013b), orienta as propostas curriculares com vistas ao redesenho curricular do ProEMI, deverão considerar que:

[...] todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, re-significar os saberes e experiências. Desse modo, cada ação proposta que se materializa em uma atividade e experiência curricular, deverá se perguntar em que medida está articulada a esse eixo integrador. (BRASIL, 2013b, p. 15).

As proposições centrais do ProEMI, foram mantidas, principalmente acerca de seus princípios serem “articulados em torno da proposição do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo integrador conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 2013b, p. 15).

A mudança mais relevante na versão final do Documento Orientador 2013 – 2º (BRASIL, 2013b), quanto à organização do PRC, concerne à:

[...] a principal mudança refere-se à alteração nas áreas de conhecimento a serem contempladas pelos macrocampos com vistas ao redesenho do currículo e também sobre a obrigatoriedade destes. Assim, os macrocampos passaram a ser: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento, Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil, sendo os três primeiros de caráter obrigatório, ficando a escola incumbida de escolher mais dois macrocampos para totalizar ações, em no mínimo cinco macrocampos. (SILVA, 2016b, p. 22).

Diante do exposto, este Documento Orientador 2013 – 2º (BRASIL, 2013b), diferente do anterior, Documento Orientador 2013 – 1º (BRASIL, 2013a) estabelece no mínimo, 05 macrocampos obrigatórios para as escolas contemplarem em seus PRC, ficando, no mínimo 02, sob a indicação das escolas, podendo inclusive incluir ações em todos os macrocampos, conforme sejam as peculiaridades das escolas em seus contextos. Assim como o fato de estabelecer uma quantidade mínima de macrocampos em que todas as escolas, planejem e desenvolvam suas ações, “também induz certa legitimidade no que se refere a uma possível avaliação dos resultados obtidos, tendo em vista a verificação da efetivação do Programa” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 930).

Observa-se ainda, acerca das mudanças introduzidas pelo Documento Orientador (BRASIL, 2013b), além do foco nas áreas de conhecimento, conforme as DCNEM (BRASIL, 2012), acrescenta³⁴ como indicativo do referencial de tratamento curricular, na elaboração do PRC, em 2013:

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; n) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas. (BRASIL, 2013b, p. 11-12).

A indicação referente às atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, constituída no item f, do Documento (BRASIL, 2013b), embora apresentado na primeira versão do ProEMI (BRASIL, 2013a) também se constitui em alteração no âmbito do ProEMI em 2013, diferentemente das orientações expostas nos documentos publicados em 2011 (BRASIL, 2011a, b).

De acordo com as reflexões de Silva e Jakimiu (2016), as novas indicações para o ProEMI (2013), se pautam em “concepções e fundamentos que orientam o Programa. Já o item “f” está em consonância com a criação do novo macrocampo “Línguas Estrangeiras” e o item “n” trata-se de uma orientação mais reguladora das ações do ProEMI (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 929).

As recorrentes mudanças, ao longo da implantação do ProEMI, podem ter sido influenciadas, dentre outros fatores, no processo de vivências das escolas face as experiências curriculares, pelos desafios, descobertas, os quais geram necessidades de adequações, considerando as diversas realidades.

É possível considerar que as principais alterações incorporadas nos documentos (BRASIL, 2013a, b), “são de natureza epistemológica, uma vez que está relacionada às compreensões possíveis em torno da ideia de integração curricular” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 930). Pode-se inferir que as proposições centrais do ProEMI, inerentes ao currículo sejam “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” (BRASIL, 2013b, p. 15). Essas diretrizes

³⁴ O Documento Orientador (BRASIL, 2013b), difere do Documento anterior (BRASIL, 2013a), apresentando 03 novas indicações/orientações a serem consideradas na elaboração do PRC no ano 2013.

conceituais desse eixo, constituem orientações para a elaboração das ações dentro dos macrocampos.

Embora, algumas alterações decorridas nos encaminhamentos didáticos-pedagógicos do ProEMI, estas, não causaram “impacto na execução da política, uma vez que a ideia de superação de um currículo disciplinarizado, fragmentado e hierarquizado esteve sempre anunciada nas proposições do ProEMI desde sua primeira versão” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 930). As citadas autoras argumentam constatar mudanças “não somente nas áreas de conhecimento abarcadas pelos macrocampos, mas também nas orientações para a organização do currículo e do tempo escolar, bem como nas dimensões que envolvem professores, estudantes e metodologias” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 930). Conforme as autoras, essa análise se constituiu com base no conjunto dos documentos orientadores disponibilizados entre 2009 e 2013.

Em 2014, tendo em vista a continuidade do ProEMI, e, em meio a importantes ações implementadas no cenário da educação brasileira, que envolviam diretamente o Ensino Médio, foi publicado mais um documento orientador (BRASIL, 2014). Este documento mantém todas as proposições curriculares consolidadas na versão oficial do ProEMI (BRASIL, 2013b). Mas, deixa de apresentar o contexto situacional do Ensino Médio, exposto em documentos anteriores.

O documento orientador de 2014 (BRASIL, 2014), ainda em sua apresentação, reforça a importância da aprovação do Plano Nacional da Educação, (na época da publicação deste Documento Orientador 2014, o PNE encontrava-se em tramitação no Congresso Nacional), no que concerne a Meta 3, referente à universalização do Ensino Médio, já assegurada pela EC nº 59/2009. Esta meta apresenta-se como grande desafio no âmbito das políticas de educação e, na perspectiva de atendê-la, o MEC enfatiza o redesenho do currículo e a ampliação das ações de formação continuada de professores, como condições fundamentais para a melhoria da qualidade do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, o MEC instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio³⁵ (PNFEM), mediante a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, cuja finalidade foi promover a formação continuada dos professores articulada ao Redesenho Curricular do Ensino Médio, proposto pelo ProEMI. Neste sentido, confirma às DCNEM (BRASIL, 2012),

³⁵ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tinha como finalidade promover a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. As ações do Pacto têm por objetivos: I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. (BRASIL, 2013, Portaria 1.140/2013, Art. 3º).

como referência basilar, tanto para a Formação Continuada de professores, oferecida no âmbito do PNFEM, como para a elaboração dos PRC, no âmbito do ProEMI.

Diante da articulação destas ações entre formação dos docentes e currículo, é possível refletir sobre “afirmar com certa segurança uma maior organicidade nas ações e normas presentes no último período analisado. Há evidente concordância de rumos e concepções nas propostas das atuais DCNEM, do ProEMI e do PNFEM” (SILVA, 2016b, p. 24).

Do ponto de vista do alinhamento essas ações (DCNEM/PNFEM/ProEMI), se entrelaçam com base nos princípios definidos no artigo 5º da Resolução CNE/CBE nº 02/2012: formação integral do estudante, trabalho como princípios educativo, pesquisa como princípio pedagógicos, relação teoria-prática, integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2012).

Pela análise de documentos oficiais, que tratam de ações voltadas para o Ensino Médio, correspondente ao período compreendido entre 2009 a 2014, percebe-se um diálogo entre as “novas DCNEM, o Programa Currículo em Movimento e o Programa Ensino Médio Inovador, que pelo exposto até aqui, permite-nos depreender constitui-se atualmente no principal indutor de mudanças curriculares da educação escolar em nível médio” (SILVA, 2016b, p. 23).

Para finalizar esta fase de análise do ProEMI (2009-2014), ainda de acordo com Silva (2016b), neste período o Ensino Médio, tinha em suas bases, o fortalecimento da formação humana integral do estudante, o reconhecimento das diversas realidades, necessidades e interesses dos estudantes no currículo escolar, a organização curricular integrada e integradora de conhecimentos, o fortalecimento da gestão escolar, com ênfase na elaboração de seus PPP. Mesmo assim, permanecem desafios posto ao Ensino Médio, que perpassam pela sua universalização, democratização e massificação. Por esses desafios, a autora corrobora o posicionamento que:

[...] a evasão, a crise de legitimidade da escola, a identidade do Ensino Médio (ou melhor, a ausência dela), os embates em torno do currículo, os sentidos atribuídos pelos jovens à escola, a utilidade social dos diplomas, as novas demandas de formação dos docentes, a relação dos jovens com as tecnologias, as condições de infraestrutura, as condições de gestão escolar, a questão em torno do resgate da escola enquanto instituição cultural, as especificidades e demandas do Ensino Médio noturno e os investimentos públicos são atualmente os principais desafios desta etapa de escolaridade. (KRAWCZYK, 2011 apud SILVA, 2016b, p. 24).

Neste sentido, é relevante a implementação de políticas públicas efetivas e continuadas para oferecer as condições necessárias para os jovens permanecerem na escola e possam atingir suas expectativas e necessidades educativas e sociais. Porém, estas ações de formação de

professores e de incentivo ao redenho curricular que vinham se estruturando entre 2009-2014, a partir de 2015, são paralisadas, ao menos, em termos de orientações e financiamento do MEC.

Apenas em outubro de 2016, o MEC retoma o ProEMI, por meio de uma nova Edição, conforme consta no Portal do MEC³⁶, articulada às diretrizes e metas do PNE (2014-2024) e à reforma do Ensino Médio proposta pela MP 746/2016. De acordo com informações disponibilizadas na página eletrônica do MEC (2017), o objetivo do Ensino Médio Inovador (EMI) é fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, com apoio técnico e financeiro, visando um currículo dinâmico e flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual.

Nesta perspectiva, promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Assim, o MEC declara que a nova edição do EMI será regulamentada pela Resolução FNDE nº 04/2016³⁷. Além desta Resolução é publicado, em outubro, o Documento Orientador – Adesão (BRASIL, 2016). Este documento em sua apresentação, assim como a versão (BRASIL, 2014), mantém as DCNEM (2012), como base da formação continuada dos professores e para a elaboração das Propostas de Redesenho Curricular (PRC)³⁸, de forma que esta, favoreça a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades, expectativas e projetos de vida (BRASIL, 2016). Com a inclusão do Projeto de Vida, observa-se as influências da MP nº 746/2016, pois em seu contexto, direciona o currículo do Ensino Médio a adotar um trabalho voltado para a “construção de seu projeto de vida e para a formação nos aspectos cognitivos e socioeconômicos, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2016b, §5º).

Porém, este Documento Orientador - Adesão, conforme anuncia em seu título, destina-se prioritariamente, à orientar às Secretarias Estaduais de Educação, o processo de adesão, e

³⁶ <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>>. Acesso em 9 jun. 2017.

³⁷ Esta Resolução, de 25/10/2016, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 26/10/2016, trata de regulamentar a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador.

³⁸ Observa-se que mais uma vez há alteração no nome do instrumento de elaboração curricular. Nos Documentos anteriores (BRASIL, 2013b e 2014), denominava-se, Projeto de Redesenho Curricular (PRC).

posteriormente, das Escolas de Ensino Médio, à nova edição do programa. A adesão, constitui-se em duas etapas: a primeira, consta de adesão das Secretarias, por meio do módulo PAR/Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), com a indicação das escolas que irão participar do Programa; a segunda, as escolas indicadas estarão aptas a realizarem sua adesão no sistema PDDE Interativo. Na sequência, deverão elaborar a PRC, de acordo com as normativas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no ProEMI.

Nesta primeira etapa da adesão, (conforme posto no documento), a Secretaria deverá indicar a carga horária diária para cada escola selecionada de sua rede – 5 (cinco) horas ou 7 (sete) horas, ou poderá optar para que as escola, faça essa escolha, sendo obrigatória do ato da adesão, no sistema PDDE Interativo. Ainda cabe as Secretarias, nessa etapa da adesão, analisar as informações relativas aos Campos de Integração Curricular (CIC), antes denominado Macrocampos, e substituir um dos Campos obrigatórios, pela SEB/MEC, exceto Acompanhamento Pedagógico. Os CIC serão abordados a seguir, na discussão do referencial curricular deste Programa.

Nesta fase da adesão, percebe-se algumas contradições inerentes às decisões tomadas pela Secretaria e à autonomia da Escola. Tratando-se de um Programa que orienta o planejamento de todas as ações pedagógicas com referência no PPP, implementado com a participação efetiva da comunidade escolar e o fato da Secretaria decidir como será a ampliação de sua jornada, sem analisar/discutir junto aos sujeitos envolvidos no processo, a organização de rotinas, de espaço/tempo, de condições estruturais de acesso à escola, bem como decidir, os enfoques curriculares. É perceptível nesta edição do Programa, maior centralidade das Secretarias Estaduais de Educação nos processos decisórios das ações do ProEMI.

O referido Documento Orientador – Adesão (BRASIL, 2016), a exemplo dos anteriores (BRASIL, 2011, 2013b, 2014), define critérios para seleção das escolas, embora incorpore algumas alterações. Poderão participar da seleção, escolas que constem acima de 10 estudantes devidamente matriculados no Ensino Médio, classificando-se mediante os grupos:

Grupo 1 – escolas que receberam recursos do Programa em 2014; Grupo 2 – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e que não se enquadrem no critério do Grupo 1; Grupo 3 – demais escolas de Ensino Médio que poderão aderir ao Programa (BRASIL, 2016, p. 5)

Em conformidade com o documento (BRASIL, 2016), é obrigatório indicar, no mínimo, 01 escola que se adeque aos critérios dos grupos, 1 e 2, sendo prioritários na seleção. Foi

mantido nesta edição do ProEMI, indicação de um coordenador pedagógico ou professor para exercer a função de articulador do Programa no âmbito da escola; além da indicação de no mínimo 05 CIC, considerando os quatro definidos como obrigatórios pela SEB; para em seguida constituir e enviar suas PRC.

Observa-se neste documento (BRASIL, 2016), a alteração na denominação de Macrocampo para CIC, embora permaneça a mesma definição de Macrocampo apresentada nos documentos orientadores (BRASIL, 2013a, 2013b, 2014).

O novo Documento Orientador – Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular (BRASIL, 2016/2017), consolida as orientações para a elaboração das PRC, ponderando o disposto na Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (DCNEM) para o Ensino Médio em todas as formas de oferta e organização, a ampliação da carga horária, assim como o envolvimento de toda “comunidade escolar na discussão sobre quais são os conhecimentos e as práticas relevantes no currículo a fim de organizar e definir conteúdos, metodologias e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades” (BRASIL, 2016/2017, p. 3).

No que concerne as indicações de condições básicas a serem contempladas na elaboração da PRC, além das dispostas nos documentos anteriores, este documento (BRASIL, 2016/2017) inclui o cumprimento de normas e prazos definidos pelos Conselhos Estaduais de Educação para que as alterações curriculares sejam realizadas.

Quanto aos CIC que deverão ser contemplados nas atividades/ações didático-pedagógicas no planejamento e desenvolvimento da PRC, os quatro (04) definidos pelo MEC, são: Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho e Protagonismo Juvenil e pelo menos, mais um, escolhido pela escola. Conforme abordado anteriormente, a Secretaria no ato da adesão pode substituir um dos CIC obrigatório, (Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho ou Protagonismo Juvenil) por outro não obrigatório, que são: Línguas Adicionais/Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital.

Embora os CIC continuem na mesma quantidade dos macrocampos (08), substituí-se os “antigos” macrocampos Leitura e Letramento e Participação estudantil, pelos CIC, Mundo do Trabalho e Protagonismo Juvenil. Os CIC que não sofreram alteração em sua denominação, continuam com as mesmas orientações didático-pedagógicas e metodológicas. Quanto ao Protagonismo Juvenil apenas acrescenta ao texto anterior, o incentivo aos projetos de vida dos estudantes, permanecendo o incentivo ao desenvolvimento de práticas metodológicas que possibilitem o fortalecimento da autonomia e a organização social e política dos jovens.

Este CIC (Protagonismo Juvenil) poderá representar um espaço de maior aproximação entre a escola e os jovens, caso, viabilize alternativas para imprimir sentido à escolarização na vida dos estudantes. De acordo com as DCNEM (2012), “pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola” (BRASIL, 2013, p. 155). Portanto, a ênfase ao Projeto de Vida do estudante neste CIC, perpassa pelas expectativas pessoais, sociais e profissionais.

Nesta perspectiva, os Projetos de Vida se entrelaçam ao CIC Mundo do Trabalho nos referenciais para elaboração das Propostas de Redesenho Curricular, apresentados no documento orientador (BRASIL, 2016/2017). As orientações para o desenvolvimento de ações neste Campo convergem às temáticas que abordem a vivência de “diferentes profissões e propiciar o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho, dando início à formação e à discussão de cenários e de informações que contribuam para a escolha da área de formação profissional. (BRASIL, 2016/2017, p. 9-10).

Este documento orientador, (BRASIL, 2016/2017), continua estabelecendo como base para o desenvolvimento curricular, os princípios da integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, conforme estabelecido pelas DCNEM (2012). Com base nesta relação, o trabalho é tomado como princípio educativo da formação e da vida humana.

Assim entendido, o conhecimento escolar se associa às práticas sociais de trabalho nas diversas situações produtivas laborais e intelectuais, enaltecendo que, não se realiza trabalho sem conhecimento/educação. Assim, partindo desse princípio do trabalho, a escola deverá “ampliar o diálogo, a interação entre as áreas do conhecimento e seus componentes/disciplinas e gerar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas que compõem os currículos” (BRASIL, 2016/2017, p. 7). Talvez estas discussões/estudos possam suscitar sobre a realidade entre a escola e a vida dos jovens estudantes, tendo em vista que:

Muitos jovens, principalmente os oriundos de famílias pobres, vivenciam uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo em que reconhecem seu papel fundamental no que se refere à empregabilidade, não conseguem atribuir-lhe um sentido imediato (Sposito, 2005). Vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e que se relacione com suas experiências presentes. (BRASIL, 2013, p. 155).

Diante ao exposto, é nesta dimensão que o mundo do trabalho deve compor a base da formação acadêmica dos estudantes no Ensino Médio, ratificando 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” (BRASIL, 2009d, p. 4).

É importante destacar que as atividades propostas acerca do mundo do trabalho, estimulem o “debate e o pensamento crítico, sem perder de vista o interesse e as expectativas das juventudes, trazendo informações que contribuam para que as escolhas para formação e atuação profissional se realizem de forma madura e consciente” (BRASIL, 2016/2017, p. 10).

Desse modo, mesmo com todas as alterações vislumbradas no decorrer deste programa (2009-2017), algumas orientações permaneceram em todas as versões/edições, sendo a ampliação do tempo escolar na perspectiva de atingir o tempo integral e a educação integral, a orientação para a oferta de práticas pedagógicas variadas tendo em vista a pluralidade dos jovens/estudantes, assim como a integração entre os conhecimentos e os sujeitos que compõem a escola de Ensino Médio. Essa análise dialoga com Bormann (2017), quando considera aspectos permanentes ao longo do ProEMI:

[...] podemos destacar três aspectos que são constantes e se apresentam como essenciais: a organização de espaços e tempos articulados com as demandas de inovação curricular; indução a um novo ordenamento com base no diálogo entre áreas, macrocampos e disciplinas e, por fim, diálogo com os sujeitos e suas aspirações em relação ao que a escola pode oferecer. (BORMANN, 2017, p. 25).

Face ao argumento apresentado, o diálogo entre os diversos conhecimentos é compreendido na base do ProEMI como a possibilidade de superar a fragmentação do currículo do Ensino Médio por meio da integração curricular, promovida pela abordagem interdisciplinar dos conhecimentos. Deste modo, também é ponto de convergência em todos os documentos orientadores, a integração alinhada à concepção de formação humana integral a partir do eixo integrador “trabalho, cultura, ciência e tecnologia”. A intenção é que todo conhecimento difundido nas diversas atividades; práticas; experiências; pesquisas; projetos desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam vinculadas aos componentes curriculares obrigatórios no Ensino Médio, constitutivos da plena formação do estudante.

3.2 O PROEMI NO RIO GRANDE DO NORTE: INTER-RELAÇÕES E ESPECIFICIDADES

O ProEMI, desde sua criação pelo MEC em 2009, apresenta-se com a finalidade de apoiar os Estados e as Secretarias Estaduais de Educação para desenvolver ações na busca de atingir

suas metas – universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio.

O desafio de melhorar o Ensino Médio se intensifica ainda mais para os estados da Região Nordeste do Brasil. Em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 05/2011, referendado no Censo Escolar (2009) a região apresentava os seguintes dados: apenas 39,1% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam o Ensino Médio, enquanto a média nacional era de 50,9%.

Diante desses desafios, o estado do Rio Grande do Norte (RN) foi um dos 17 estados brasileiros a aderir ao ProEMI, em 2009. Dos nove estados que compõem a região nordeste, apenas dois não fizeram a adesão: Ceará e Alagoas.

De acordo com Documento (RIO GRANDE DO NORTE, [2011 ou 2012]) a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), por meio da Subcoordenadoria do Ensino Médio (SUEM), com o objetivo de implantar o programa nas escolas de sua rede de ensino, reuniu gestores, professores e coordenadores pedagógicos para apresentar a proposta do ProEMI e articular possíveis adesões das escolas, a partir dos critérios estabelecidos pela SEEC, conforme os pressupostos indicados no Documento Orientador/setembro – 2009.

Embora o documento orientador (BRASIL, 2009d) ainda não estabelecesse critérios para a seleção das escolas, o Parecer do CNE/CBE 011/2009, sinalizava que o atendimento as escolas estava condicionado a adesão dos Estados e a abrangência do Programa (em seus Estados) à negociação com os entes federativos acerca de cooperação técnica firmada e dos recursos disponíveis. Quanto às escolas, essa negociação e adesão deveria articular-se à autonomia das escolas por meio de ato gestor, implicando na reelaboração de seus apontamentos de “planejamento e gestão, em especial, da Proposta Pedagógica e do Regimento, entre outras providências. Para tal, a participação do conjunto da comunidade escolar, com seus órgãos de planejamento e deliberação, é absolutamente recomendada” (BRASIL, 2009b, p. 15).

No RN, as escolas deveriam atender aos seguintes critérios para aderir ao ProEMI, conforme o relatório: o Programa Ensino Médio Inovador no Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, [2011 ou 2012]):

- a) escolas exclusivas de Ensino Médio e/ou expressivo número de matrícula;
- b) escolas com espaço adequado as práticas externas, laboratoriais e equipamentos;
- c) quadro completo de professores permanentes;
- d) professores que preferencialmente, tivessem 60 horas;
- e) escolas que apresentassem PPP com experiências voltadas para inovação curricular;
- f) projetos interdisciplinares.

O Documento (RIO GRANDE DO NORTE, [2011 ou 2012]), não deixa claro como foi o processo de análise dos critérios, principalmente acerca das práticas curriculares inovadoras e interdisciplinares vivenciadas no PPP das escolas. Entende-se que as práticas consideradas inovadoras deveriam se aproximar às proposições do ProEMI inerentes a integração com base no eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia na organização curricular do Ensino Médio.

Ainda que o ProEMI não conceitue objetivamente o significado do termo “inovação/inovador”, o caráter inovador do Programa pode se expressar por meio de três fatores, sendo o primeiro relativo ao incentivo em promover o diálogo com os sujeitos e com os anseios destes com a escola, considerando-os protagonistas do processo formativo; o segundo, incide na organização de novos tempos e espaços com vistas a favorecer o atendimento às demandas dos sujeitos por meio da implementação de práticas curriculares diversas e por último, do ponto de vista do objetivo do ProEMI, é a indução a reestruturação curricular com base no diálogo entre áreas e disciplinas. Neste sentido, a inovação qualificada no ProEMI diz respeito à indução de mudanças curriculares a partir da premissa da integração curricular “as quais propõem a superação de um currículo que se apresenta historicamente fragmentado e que reforça a hierarquização e disciplinarização dos conhecimentos” (SILVA, 2016b, p. 81).

Assim, o Estado do RN aderiu ao ProEMI, inicialmente, contemplando 11 escolas em 5 municípios, incluído a capital (Natal), no ano de 2009, as quais orientadas pela SEEC/SUEM, deveriam construir seus Planos de Ações Pedagógicas (PAP) a serem enviados ao MEC. Vejamos as escolas 11 selecionadas pela SEEC/RN, conforme quadro 4.

Quadro 4 - Relação das escolas indicadas pela SEEC/RN para adesão ao ProEMI em 2009

DIREC	MUNICÍPIO	ESCOLA
1ª	Natal	E. E. Prof. Anísio Teixeira
1ª	Natal	E.E. Antônio Pinto de Medeiros
8ª	Lajes	E.E. Pedro II
9ª	Currais Novos	E.E. Tristão de Barros
12ª	Areia Branca	E.E. Des. Silvério Soares
12ª	Mossoró	E.E. Manoel João
12ª	Mossoró	E.E. Aínda Ramalho
12ª	Mossoró	E. E. Moreira Dias
12ª	Mossoró	E.E. Maria Stella Pinheiro Costa
12ª	Mossoró	E.E. Hermógenes Nogueira
12ª	Mossoró	E.E. Gov. Dix Sept Rosado

Fonte: Adaptado (2017) de documento (Escolas ProEMI), SEEC/SUEM (RIO GRANDE DO NORTE, [2013]).

Diante o exposto (Quadro 4), observa-se que a indicação das escolas para participarem do ProEMI no RN em 2009 não ocorreu de forma regionalizada no Estado, uma vez que das 16 DIREC, apenas 4, foram contempladas com programa. Além do que, um única DIREC (12ª) é contemplada com mais de 50% da adesão.

Por outro lado, a indicação não ocorreu de forma padronizada entre os Estados, portanto o “[...] Paraná (83), o Pará (31) e Goiás (26) selecionaram o maior número de escolas, enquanto o Piauí, o Mato Grosso e o Amazonas escolheram apenas sete instituições (cada um)” (SILVA, 2016b, p. 52). Ainda neste contexto, a quantidade de escolas incluídas no ProEMI, em todos os estados participantes (17 estados e o Distrito Federal, 66,67%) foi 339 escolas, representando 3,63% das escolas estaduais brasileiras. A indicação de 11 escolas pelo estado do RN, representou apenas 3,85% das escolas de Ensino Médio existentes no estado, naquele período.

Com as 11 escolas selecionadas, iniciou-se o processo de discussão, formação, debates, envolvendo SEEC/SUEM e as equipes gestoras e pedagógicas das referidas escolas para a implementação das mudanças curriculares. Embora a adesão tenha se realizado em 2009, apenas em 2010, foi iniciada a experiência de reestruturação curricular com as escolas, seguindo as orientações definidas no Documento Orientador (BRASIL, 2009d), a SUEM/SEEC-RN, organizou orientações para efetivação da proposta, considerando:

- a) Organização de componentes curriculares em bloco semestral;
- b) Ampliação do tempo escolar³⁹.

A organização dos componentes curriculares em blocos semestrais na Matriz Curricular foi uma iniciativa da SEEC/SUEM junto as escolas, considerando também a proposta da oferta de atividades optativas, visando a diversificação e flexibilização curricular. Para implementar a proposta, as 11 escolas ofertaram no currículo escolar, atividades optativas para os alunos, respeitando o eixo: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, apresentadas no Quadro 5.

³⁹ Para possibilitar a ampliação da jornada escolar do estudante, com adequação de horários/atividades, a SEEC ofereceu a suplementação de 10 horas/aulas (remuneradas) na carga horária do professor, para o desenvolvimento das atividades ou ainda, redução de carga horária nos componentes curriculares obrigatórios (Base Nacional Comum), ou seja, redução na quantidade de horas/aulas nas disciplinas (RIO GRANDE DO NORTE, 2014b)

Quadro 5 - Atividades optativas ofertadas na parte diversificada da matriz curricular por todas as escolas selecionadas para implantar o ProEMI, em 2010

Atividades optativas – comuns às 11 escolas	CH da atividade	CH Anual
Estudos complementares- Leitura e Produção textual	60h	200h (100h a cada semestre)
Estudos Complementares de Matemática	60h	
Saúde e Prevenção na Escola (SPE)	40h	
Iniciação Científica	40h	
Tecnologia da Informação e da Comunicação	40h	
Educação Empreendedora	20h	
Educação Patrimonial – Ética e Cidadania	20h	
Estudos Complementares de Arte e Cultura	20h	
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	20h	

Fonte: Adaptado (2017) de relatório da SUEM/SEEC/RN – ProEMI (RIO GRANDE DO NORTE, [2011 ou 2012])

De acordo com documento elaborado pela SEEC/SUEM (RIO GRANDE DO NORTE, [2011 ou 2012]), as referidas atividades foram desenvolvidas em forma de projetos interdisciplinares, respeitando as opções dos estudantes, observando a carga horária de atividades de 100h semestral, totalizando 200h anual. Seguidas as orientações pedagógicas da SEEC/SUEM (descritas no Quadro 5), dentre as atividades/projetos desenvolvidos pelas escolas, foram: Incentivo à leitura e a escrita (Gibiteca, Publicação de Portfólio, Encontro literário); Sustentabilidade – (A matemática dos alimentos; Sustentabilidade até quando vamos nos sustentar); Diversidade Cultural – (Resgatando as nossas origens); Ética e Cidadania (sexualidade: Respeito ao corpo); Tecnologia da Informação e Comunicação (Tecnologia a serviço do homem); Empreendedorismo na Escola (Novos talentos: potencialidades e descobertas).

A SEEC/SUEM, considerou os avanços pedagógicos no âmbito das elaborações/proposições para a Reestruturação Curricular do Ensino Médio nas 11 escolas participantes do ProEMI no RN, conforme Relatório (RIO GRANDE DO NORTE, [2011 ou 2012]), a partir das seguintes ações implementadas:

- a) oferta de matrícula anual nas séries com componentes curriculares organizados em blocos semestrais, sendo cada bloco com 100 dias letivos;
- b) definição de temáticas/estudos orientadores para o planejamento das atividades optativas dos estudantes tendo em vista a ampliação da carga horária do estudante, totalizando no mínimo 200h em cada ano letivo e 600h no decorrer dos 3 (três) anos, atingindo 3.000h;
- c) acréscimo de 10 (dez) horas suplementares na carga horária do professor para planejamento e realização das atividades optativas no contraturno ou por aumento de uma hora no turno;

d) implementação do PPP contemplando a proposta do ProEMI.

Estas orientações foram norteadoras para as 11 escolas de Ensino Médio potencializar suas práticas e elaborarem seus PAP, em conformidade com os indicativos propostos para elaboração dos PPP de cada escola, estes por sua vez, deveriam materializar-se no processo de formação o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura e tecnologia (BRASIL, 2009d).

Conforme Cartilha ProEMI (RIO GRANDE DO NORTE, 2014b), a SEEC/SUEM, com a finalidade de desenvolver o acompanhamento das ações do ProEMI, conforme prevê o Documento Orientador (BRASIL, 2009d), realizou um encontro para avaliação das ações/atividades, junto às escolas contempladas com o ProEMI, no final de 2010, no qual foram definidas ações⁴⁰ a serem implementadas nas 11 escolas envolvidas com programa.

As ações estratégicas definidas pela SEEC/SUEM junto as escolas de Ensino Médio, visam fortalecer as linhas de ação do programa (BRASIL, 2009d), assim como atender a recomendações expostas no Parecer CNE/CEB nº 11/2009. Uma dessas, inerente à composição de grupos, com a participação de gestores, representantes dos sistemas de ensino e das comunidades escolares participantes do Programa, “inclusive por estar implicado não só o apoio à construção de currículo inovador, mas, também, a constituição de uma Rede Nacional de Intercâmbio de Escolas de Ensino Médio Inovador” (BRASIL, 2009b, p. 22-23).

Em 2011, com o apoio da SEEC/SUEM, tendo em vista a publicação de um novo documento orientador (BRASIL, 2011), as escolas redimensionaram suas atividades optativas e adequação da carga horária. No replanejamento das ações pedagógicas cada escola apresentou seus projetos, não mais como em 2010, as mesmas temáticas/estudos para todas as escolas (RIO GRANDE DO NORTE, [2011 ou 2012]). Observa-se mais dinamicidade e diversificação nas atividades. Acredita-se que a vivência da Proposta do ProEMI potencializou o diálogo, aproximação e participação entre os sujeitos, essencialmente professores e estudantes.

O programa também estabelecia como meta o acompanhamento pela SEEC às escolas. Neste sentido, a SEEC/SUEM, além do acompanhamento por meio de visita nas unidades

⁴⁰ a) Estratégias de planejamento e reestruturação da Proposta implantada pelo Estado – análise do currículo escolar, adequando-o à realidade do estudante por meio das atividades optativas; b) Proposta de formação continuada para os educadores na perspectiva da construção de um currículo inovador que atenda as exigências do jovem do século XXI, quais sejam: domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo – tomar decisão; c) Criação de uma Rede Virtual para a socialização, troca de experiências e conhecimentos entre as escolas, DIREC e SEEC; d) Calendário definido pela SUEM/SEEC para orientação e acompanhamento das atividades realizadas nas escolas; e) Elaboração de uma cartilha com encaminhamentos administrativos e pedagógicos, visando à unicidade do trabalho a ser desenvolvido nas escolas.

escolares para estudo e definição do Plano de Ação Pedagógico, realizou encontros com o objetivo de promover a formação docente, constituída uma linha de ação do ProEMI (Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada). A formação foi organizada em 09 oficinas⁴¹ para aprofundamento de conhecimentos necessários à escola inovadora.

Nesse processo de apoio à organização da proposta curricular inovador para as escolas do ProEMI no RN, outras ações desenvolvidas pela SEEC/SUEM, foram: adequação na estrutura curricular dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, que passaram a ser ofertados nos dois blocos por meio das reivindicações dos docentes no encontro de avaliação; implantação e desenvolvimento de um espaço virtual⁴² para socialização e troca de experiências/conhecimentos; Fórum Virtual iniciado pela E. E. Tristão de Barros – Como adequar na ficha individual do estudante as atividades optativas, destacando a participação e o desempenho junto às atividades propostas.

No ano de 2012, foi realizada adesão de novas escolas. Desta vez, seguindo as orientações previstas no Documento Orientador (BRASIL, 2011), a Secretaria encaminhou ofício de Adesão ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), indicando a equipe técnico-pedagógica que iria compor o Comitê Estadual do Programa, assim como a relação das escolas que seriam beneficiadas, considerando os critérios estabelecidos em documento em documento (BRASIL, 2011), conforme Quadro 6, a seguir:

⁴¹ Conforme consta em Relatório do ProEMI, elaborado pela SEEC/SUEM do (RN [2011 ou 2012]), as oficinas foram organizadas em blocos e realizadas em dois polos (Natal e Mossoró) com representantes das 11 escolas contempladas com o Programa.

⁴²A rede de experiências inovadoras, localizada no endereço eletrônico:

<www.redeemiexperienciasinovadoras.ning.com>; exerceu um papel fundamental no processo de interação e comunicação entre as escolas do ProEMI do estado e de outros estados, assim como, compartilhar as experiências pedagógicas desenvolvidas e os documentos elaborados. A rede tinha 870 usuários na época. Os espaços (abas) constituídos de biblioteca, fórum virtual, fotos e vídeos, grupos, sala virtual, eventos, enquetes, prêmios/concursos, abrigava conteúdo informativo acerca do trabalho desenvolvidos pelas escolas (também era alimentada pelas escolas, com os trabalhos desenvolvidos por elas) essa rede foi objeto de pesquisa para teses e dissertações.

Quadro 6 - Relação das escolas indicadas pela SEEC/RN para adesão ao ProEMI em 2012

Nº	DIREC	MUNICIPIOS	ESCOLAS
01	1ª	Natal	E.E. Ana Júlia de C. Mousinho
02	1ª	Natal	E.E. União do Povo
03	1ª	Natal	E.E. Prof. Francisco Ivo Cavalcanti
04	1ª	Natal	E.E. Cônego Luiz Wanderley
05	1ª	Natal	E.E. Varela Barca
06	1ª	Natal	E.E. Berilo Wanderley
07	1ª	Natal	E.E. Prof. Edgar Barbosa
08	1ª	Natal	E.E. Des. Floriano Cavalcanti
09	1ª	Natal	E.E. Atheneu
10	1ª	Natal	E.E. Padre Miguelinho
11	1ª	Natal	E.E. Winston Churchill
12	1ª	São G. do Amarante	E.E. José Moacir De Oliveira
13	2ª	Parnamirim	E.E. Dom Nivaldo Monte
14	2ª	Goianinha	E.E. João Tibúrcio
15	2ª	São José do Mipibu	E. E. Francisco Barbosa
16	2ª	Parnamirim	E.E. Presidente Roosevelt
17	3ª	Nova Cruz	E.E. Rosa Pignatário
18	4ª	S. Paulo do Potengi	E.E. Mauricio Freire
19	5ª	Ceará Mirim	E.E. Ubaldo Bezerra de Melo
20	7ª	Santa Cruz	E.E. Francisco de Assis Dias Ribeiro
21	8ª	Angicos	E.E. Francisco Veras
22	8ª	Santana Do Matos	E.E. Aristófanés Fernandes
23	9ª	Florânia	E.E. Teônia Amaral
24	10ª	Caicó	E.E. Calpúrnica Caldas Amorim
25	10ª	Caicó	Centro Educacional José Augusto
26	10ª	Caicó	E.E. Prof. Antônio Aladim
27	11ª	Assú	E.E. Juscelino Kubitschek
28	12ª	Mossoró	E.E. Mons. Francisco S. Cavalcante
29	13ª	Apodi	E.E. Prof. Antônio Dantas
30	14ª	Umarizal	E.E. 11 De Agosto
31	15ª	São Miguel	E.E. Gilney de Souza
32	15ª	Pau dos Ferros	E.E. José Fernandes de Melo
33	16ª	João Câmara	E.E. Francisco de Assis Bittencourt

Fonte: Adaptado (2017) de documento (Escolas ProEMI), SEEC/SUEM (RIO GRANDE DO NORTE, [2013b]).

Conforme demonstrado no quadro 6, esta adesão contemplou 33 escolas distribuídas em 15 DIREC e 20 municípios do RN. Apenas a 6ª DIREC (Macau) não teve escolas selecionadas para fazer parte do ProEMI. Esta indicação sinaliza corresponder a orientação em regionalizar o atendimento das escolas, como fator de articulação e disseminação das experiências curriculares desenvolvidas.

Com a inserção das novas escolas, totalizando o atendimento a 44 (quarenta e quatro), a SEEC/SUEM deu continuidade as ações de formação docente com a oferta de 08 oficinas temáticas, seguindo a versão do Documento Orientador/2011, tendo em vista a elaboração do

Projeto de Reestruturação Curricular orientado o planejamento de ações/atividades organizadas em macrocampos.

Ainda acerca da formação, a SUEM promoveu um Fórum Virtual envolvendo as 44 escolas cuja temática possibilitou a discussão e reflexão sobre a Educação em Tempo Integral⁴³. De acordo com Relatório da SEEC/SUEM (RIO GRANDE DO NORTE, 2012), o I Fórum Virtual, foi realizado mediante Rede de Experiências Inovadoras – plataforma NING, com o objetivo de promover por meio de uma comunidade virtual, reflexões, discussões e troca de experiências que incentivasse o desenvolvimento de atividades voltadas aos diferentes tempos e espaços para a educação integral dos jovens do século XXI, com a participação dos educadores das 44 escolas beneficiadas com o ProEMI no RN.

Dessas 44 escolas, sendo 11 da primeira adesão em 2009 e 33 escolas incluídas em 2012, apenas uma deixou de fazer parte do Programa. A Escola Estadual Monsenhor Francisco Sales Cavalcanti, (adesão 2012) localizada no município de Mossoró, além de outros problemas de infraestrutura, a escola teve um decréscimo muito grande nas matrículas de Ensino Médio, precisou passar por reordenamento, e assim não atendendo mais aos critérios do ProEMI.

No ano 2013, com a homologação das DCNEM (2012), a SEEC/SUEM ampliou o processo de discussão junto as escolas da rede, considerando a necessidade de refletir e analisar as políticas públicas destinadas ao Ensino Médio no contexto da LDBEN nº 9.394/1996 e das DCNEM (2012).

Nesta conjuntura, o MEC publicou novas orientações para o ProEMI, no sentido de orientar a elaboração das propostas para o redesenho curricular proposto pelo Programa, tendo como base as DCNEM (BRASIL, 2012), conforme estabelecido no documento orientador (BRASIL, 2013a, b).

Para atender a necessidade de expandir o Resenho Curricular no Ensino Médio do RN, a SEEC/SUEM inicia os procedimentos para uma nova adesão ao ProEMI. Assim, considerando os critérios para seleção das escolas, em diálogo com as DIREC, realizou uma pré-seleção, em seguida visitou as escolas para que estas coletivamente, analisassem suas condições estruturais e de recursos humanos, face a corresponder aos indicativos do ProEMI.

A adesão em 2013, contemplou mais 19 escolas, em 12 DIREC, distribuídas em 15 municípios, demonstradas no Quadro 7.

⁴³ O fórum foi mediado pelos técnicos pedagógicos da SUEM/SEEC na Rede de Experiências Inovadoras.

Quadro 7 - Relação das escolas indicadas pela SEEC/RN para adesão ao ProEMI em 2013

Nº	DIREC	MUNICÍPIO	ESCOLA
1	1ª	Natal	E.E. José Fernandes Machado
2	1ª	Natal	E.E. Raimundo Soares
3	1ª	Natal	E.E. Miriam Coeli
4	1ª	Natal	E.E. Josino Macedo
5	1ª	Natal	E.E. Josefa Sampaio
6	3ª	Santo Antônio	E.E. Filomena de Azevedo
7	3ª	Serrinha	E.E. Domitila Noronha
8	4ª	S. Pedro do Potengi	E.E. Pedro Alexandrino
9	5ª	Ceará Mirim	E.E. Edgar Barbosa
10	7ª	Lajes Pintadas	E.E. Virgílio Furtado
11	7ª	Campo Redondo	E.E. Maria Orióene de Souza
12	8ª	Afonso Bezerra	E.E. Gildecina Bezerra
13	9ª	Currais Novos	E.E. Cap. Mor. Galvão
14	9ª	Lagoa Nova	E.E. Angelita Felix Bezerra
15	10ª	Jardim do Seridó	Centro Educ. Felinto Elísio
16	11ª	Itajá	E.E. João Manoel Pessoa
17	13ª	Caraúbas	E.E. Sebastião Gurgel
18	14ª	Martins	E.E. Joaquim Inácio
19	15ª	Doutor Severiano	E.E. Cristóvão Colombo

Fonte: Adaptado (2017) com base em documento (Escolas ProEMI), SEEC/SUEM (RN, [2013b]).

Com esta adesão em 2013, acrescentando 19 escolas ao ProEMI, o RN atingiu o número de 62 escolas contempladas com o Programa, correspondente a 21, 37% das escolas públicas estaduais de Ensino Médio, neste ano, composta por 290 escolas.

As 62 escolas foram orientadas a elaborarem seus PRC, com base no diagnósticos/realidade local, com vistas a introduzir práticas/atividades pedagógicas que favoreçam a ampliação da jornada escolar do estudante, para 5 ou 7 horas, por meio de “acréscimo de uma 1 hora de atividades diárias e/ou a realizarem as atividades propostas no contra turno” (BORMANN, 2017, p. 27), na perspectiva de qualificar o tempo de aprendizagem e, assim, favorecer a formação integral por meio de um currículo mais dinâmico e acessível às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea.

As discussões que permeiam a inovação curricular, objeto do ProEMI, tem permitido entendimento e atividades/ações de caráter intuitivo, uma vez que:

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. Decorrente desta lacuna terminológica, o professor que está presente no contexto da escola pode adotar uma prática que não é inovadora, mas que por não ser cotidiana e não fazer parte da rotina escolar antes da chegada do ProEMI, acabe assumindo uma perspectiva de inovação, se tornando uma prática educativa ‘inovadora’. (SILVA, 2016b, p. 83).

Diante dos dilemas apresentados, principalmente acerca de concepções que fundamentavam a organização curricular do ProEMI com base no eixo integrador trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Com a intenção de ampliar a discussão acerca da inovação pedagógica, a SEEC/SUEM/RN, promoveu o I Fórum de Gestores das Escolas da Rede Estadual do Ensino Médio do Rio Grande do Norte com foco na Inovação Curricular e Práticas Pedagógicas na perspectiva de um redesenho de uma proposta diferenciada de Integração Curricular com a intenção de atender os direitos de aprendizagem dos estudantes e o exercício da cidadania dos estudantes de Ensino Médio.

O aprofundamento das discussões foi mediado pelas seguintes questões: o papel das Escolas/DIRED no processo de elaboração e sistematização da Proposta de Redesenho Curricular: uma leitura das DCNEM (2012); Inovação curricular com foco na Leitura, Letramento e Cultura Digital; Inovação e integração curricular com foco na competência científica. Esse fórum ocorreu no período de agosto a dezembro de 2013, envolvendo todas as escolas de Ensino Médio da rede estadual, totalizando uma carga horária presencial, de 32 horas (16 horas na primeira etapa e mais 16 na segunda).

Nesta oportunidade da realização do Fórum foi discutido com o grupo de gestores, coordenadores pedagógico e representantes de professor uma nova versão (reelaboração) da Cartilha do ProEMI⁴⁴ (RIO GRANDE DO NORTE, 2014b), incorporando orientações do Documento Orientador (BRASIL, 2013b), traduzidas em diretrizes pedagógicas emitidas pela SEEC/SUEM acerca do planejamento das atividades integradoras, as quais a escola/professores deveriam elaborar as “Ementas das atividades integradoras/oficinas geradas a partir do Projeto de Redesenho Curricular da escola de forma sistematizada e acessível aos estudantes para que, desde o processo de inscrição, sejam respeitadas suas necessidades e interesses” (RIO GRANDE DO NORTE, 2014b, p. 16).

Pelo exposto, a intenção é que as atividades integradoras fossem planejadas a partir dos indicadores/diagnóstico da escola vislumbrados no PRC e fossem discutidas/apreciadas pela comunidade escolar, ensejando potencializar as peculiaridades locais e os aspectos culturais/sociais da escola. Demais orientações relativas ao planejamento coletivo, instrumentos de acompanhamento, articulação de programas existentes na escola foram orientações constitutivas da Cartilha, discutidas na realização deste Fórum.

⁴⁴ No Fórum a Cartilha foi apresentada em PowerPoint, dispondo as orientações principais, com o objetivo de suscitar discussões e alinhar os encaminhamentos/diretrizes. Somente em 2014 foi consolidada no Documento: Cartilha ProEMI Indicativos e estratégias para o Redesenho Curricular no RN (2014b), publicada em ambientes virtuais da SEEC/RN.

O Fórum⁴⁵ foi constituído por 9 (nove) Grupos de Trabalho (GT). Dentre esses, o GT ProEMI, inclusive com participação das 19 escolas selecionadas para à adesão em 2013. O objetivo foi favorecer o diálogo e a troca de experiências acerca dos processos de organização do novo currículo pautado na Integração Curricular. A finalidade era promover o aprofundamento acerca das proposições do ProEMI para o Redesenho Curricular, inerentes à integração curricular a partir das áreas de conhecimentos, macrocampos, componentes curriculares; a adequação dos tempos/espacos de aprendizagem na condução da ampliação do tempo escolar do estudante e essencialmente as bases conceituais e metodológicas das DCNEM (BRASIL, 2012).

Embora, a SEEC/SUEM/RN tenha orientado e provocado discussões acerca do Redesenho Curricular tendo como parâmetros as escolas que ofertavam o ProEMI, considerando suas experiências/rotinas/formações, vivenciadas pelos sujeitos, neste processo de repensar seus currículos, sobretudo as 11 escolas pioneiras no programa, reconhecendo-se a importância de continuidade e incentivo para que as mudanças sejam alcançadas. Mudanças, estas, que envolvem questões culturais, formativas, éticas e políticas de um grupo.

O universo da escola é diverso, é efêmero, pois é constituído de pessoas de gerações e origens diferentes, de embasamentos ideológicos diferentes. Estas características além de outros aspectos econômicos e estruturais podem contribuir com a efetivação ou não das políticas educacionais, assim é sabido que a “cultura interfere tanto na implantação de políticas públicas como nas escolhas curriculares regionais, principalmente, a cultura escolar, como uma especificidade da cultura, que precisa ser levada em consideração quando a questão é a inovação” (SILVA, 2016b, p. 139).

Nesse sentido, ressalta-se a importância do trabalho coletivo organizado, embora arraigado de intenções diversas e:

[...] carregados de cultura individual, a cultura coletiva se expressa em um sistema de ações coletivas (THURLER, 2001, p. 102). Nesse sentido, afirma a autora, [...] não basta que um estabelecimento escolar tenha uma cultura favorável a mudança para que essa abertura seja sistematicamente transformada em mudanças efetivas e duráveis. Os estabelecimentos inovadores são não apenas os cuja cultura dá uma ‘oportunidade de mudança’, mas aqueles cuja mudança é fonte de identidade, fator de coesão, motor, modo de vida. (SILVA, 2016b, p. 140).

⁴⁵ Relatório Geral do Fórum de Gestores das Escolas do Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Norte com Protocolo da Proposta de Redesenho Curricular (RIO GRANDE DO NORTE, 2014)

Porém, é relevante que a escola se perceba em constante processo de transformação, mesmo não sendo uma tarefa fácil. Este pensamento é coerente com a compreensão de Bormann acerca da concretização de programas como o ProEMI, ao adentrar à escola:

[...] o programa quando chega à escola, não tem adesão de todos educadores, o que deixa dúvidas com relação às mudanças, ou seja, se há realmente uma proposta inovadora. De 2010 a 2014, observamos nas escolas do RN que desenvolveram o programa que apesar das ações desenvolvidas, considerando o PRC, ainda predomina a lógica disciplinar e fragmenta do conhecimento escolar. Os macrocampos ficam “ilhados”, ainda que haja um esforço do professor articulador, no sentido de integrar as áreas de conhecimento ou os componentes curriculares dentro dos macrocampos. Portanto, não existe uma relação de integração, o que dificulta refletir a integração curricular, as práticas inovadoras e o seu sentido no espaço escolar. (BORMANN, 2017, p. 28).

Reconhece-se que tal mudança implica romper não só com uma estruturação disciplinar fixada nas matrizes curriculares, mas mudar concepções, crenças, posturas e para transpor novos caminhos, novas práticas, o que não se atinge em curto prazo.

Durante o ProEMI/RN, ocorreu 03 processos de seleção/indicação de escolas. Em 2014, o MEC ainda permitiu aos estados novas indicações, porém, o estado do RN não participou. Portanto, de 2014 a 2016, não houve expansão do programa no RN, permanecendo as 62 escolas, sendo que para estas escolas o último PRC inserido na aba do PDDE Interativo foi, em 2013, com planejamento de ações pedagógicas e financiamento para dois anos, ou seja, o biênio 2013-2014. O MEC de certa forma silenciou a continuidade ou terminalidade do programa no ano 2015 para as 62 escolas que já estavam no ProEMI. Apenas em outubro de 2016, conforme documentos publicado no Portal da Educação Integral/MEC, lança “edição atual” do EMI.⁴⁶

Depois desse período, no ano de 2017, a SEEC/RN, em conformidade com a edição do Programa realizou uma nova adesão. Embora um dos critérios de adesão, conforme Documento Orientador Adesão (BRASIL, 2016) fosse atender as escolas que receberam recursos do Programa em 2014, a maioria das 62 escolas não permaneceram no Programa, inclusive a Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira, que constitui o campo empírico da nossa pesquisa. De acordo com informações da SUEM/SEEC, a EEPAT não permaneceu no ProEMI, tendo em vista não dispor de infraestrutura (espaço físico) para atender a matrícula de 1.526⁴⁷ estudantes

⁴⁶ O Programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016.

⁴⁷ <http://www.qedu.org.br>

no ano letivo 2017, com a oferta de 07 aulas diárias, correspondente a 35 aulas semanais de 50 minutos.

Essa nova edição do programa, a SUEM/SEEC decidiu padronizar o tempo (35 aulas semanais, incluindo as disciplinas comum e as atividades dos macrocampos), para as escolas selecionadas para aderir ao ProEMI. A abrangência do Programa foi reduzida para 28 escolas e recebeu o nome no estado do RN, de ProMédio Semi-integral.

A seguir, apresentamos a relação das escolas indicadas pela SEEC/SUEM/RN, para constituir a nova história do Ensino Médio Inovador no RN.

Quadro 8 - Relação das escolas indicadas pela SEEC/RN para adesão ao EMI em 2017

Nº	DIREC	MUNICÍPIO	ESCOLA	Matricula 2016
01	1ª	Natal	E.E. Atheneu	1.301
02			E.E. Francisco Ivo Cavalcanti	884
03			Instituto Padre Miguelinho	1.152
04	2ª	Baia Formosa	E.E. Paulo Freire	369
05		Parnamirim	E.E. Antônio Basílio	599
06	3ª	Santo Antônio	E.E. Filomena de Azevedo	873
07		Lagoa De Pedras	E.E. Edmundo Neves	420
08		Boa Saúde	E.E. Maria do Rosário	292
09		São Jose do Campestre	E.E. Diógenes da Cunha Lima	700
10	4ª	Rui Barbosa	E.E. Rui Barbosa	170
11	5ª	São Miguel do Gostoso	E. E. Olímpia Teixeira	450
12		Touros	E.E. Isabel Vieira	450
13	8ª	Bodó	E.E. Sérvulo Pereira De Araújo	66
14	9ª	Currais Novos	E.E Capitão Mor Galvão	584
15		Acari	E.E. Iracema Brandao	222
16	10ª	São Jose do Seridó	E. E. Raimundo Silvino da Costa	144
17		São João do Sabugi	E.E. Senador José Bernardo	393
18	12ª	Mossoró	E.E. Aida Ramalho	705
19	13ª	Rodolfo Fernandes	E. E. 12 de Outubro	178
20		Itaú	E. E. Francisco de Assis Pinheiro	232
21		Tabuleiro Grande	E. E. José Claudio Alves	92
22	14ª	Serrinha dos Pintos	E. E. Francisco De Assis Silva	114
23		Martins	E.E. Joaquim Inácio	343
24		Lucrécia	E. E. Josefina Xavier	220
25	15ª	Dr. Severiano	E.E. Cristóvão Colombo Queiroz	293
26		Luís Gomes	E.E. Mariana Cavalcanti	117
27		Portalegre	E.E. Margarida de Freitas	189
28	16ª	Pedra Preta	E.E. Gercina Bezerra	176
Total de estudantes matriculados				11.728

Fonte: Planilha disponibilizada pela SEEC/SUEM/RN, (2017)

No decorrer deste estudo acerca das proposições e princípios do ProEMI, ancoradas nas DCNEM (2012), depreende-se que a inovação enfatizada pelo Programa tem fundamento na superação da fragmentação curricular e isolamento/distanciamento entre os conhecimentos e destes com a realidade social.

Assim, a atratividade/significado do conhecimento na vida dos sujeitos, bem como o acesso, a permanência e aprendizagem dos estudantes é o que move as necessidades de mudanças na instituição escolar. Neste sentido, a necessária mudança e inovação no Ensino Médio, de acordo com Gramsci, significa desenvolver a capacidade intelectual, criadora, investigadora do jovem; portanto:

[...] escola criadora não significa escola de "inventores e descobridores"; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. (GRAMSCI, 1982, p. 124-125).

A escola inovadora/criadora favorece a desenvoltura, o exercício da responsabilidade, da autonomia intelectual do estudante, com compromisso transformador da sociedade. Assumir uma postura crítica e consciente de seus atos, em contraposição à escola mecânica e conservadora “esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora” (GRAMSCI, 1982, p. 124).

Compreende-se que a escola criadora se propõe a trabalhar o conhecimento científico não como um fim em si mesmo, mas de forma que esse seja o patamar de inserção na vida social, produtiva por meio do desenvolvimento intelectual e moral do cidadão (GRAMSCI, 1982). Com base nesta concepção de Gramsci (1982), as mudanças propostas no Redesenho Curricular deveria considerar os pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social orientados pelas DCNEM (2012), com base nos seguintes aspectos: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador 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).

Neste sentido, o trabalho é concebido como princípio educativo para promover a integração e inter-relação entre os conhecimentos, assim como a relação

homem/natureza/sociedade/educação. Deste modo, buscaremos na próxima seção deste texto aprofundar conceitos, concepções e fundamentos da dimensão Trabalho.

4 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO COM BASE NOS INDICATIVOS CURRICULARES DO PROEMI

Conforme discutido na terceira seção desse trabalho, o ProEMI foi apresentado pelo MEC ao CNE, em 2009, como uma proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, fundamentada na concepção de integração curricular, cuja organização se embasa na “perspectiva de articulação interdisciplinar, com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2009b, p. 8), com o objetivo de promover uma identidade para o Ensino Médio, na busca de superar a dualidade estrutural e a fragmentação de conhecimentos nessa etapa de ensino.

Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo pautado nos conceitos gramscianos assume o componente da cultura à aquisição de conhecimentos, para orientar a formação humana, a maturidade e capacidade intelectual, sendo o fio condutor para incluir os sujeitos em atividades sociais e produtivas, assim como intervir e transformar realidades, por meio do trabalho intelectual e físico. Tal compreensão se articula às dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia abordadas como categorias indissociáveis entre si, de forma conceitual e metodológica, com vistas à orientar uma organização curricular menos fragmentada:

à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio (RAMOS, 2010, p. 49)

Desse modo, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico, promove maior articulação entre as áreas de conhecimentos/disciplinas/práticas curriculares, pela compreensão de uma relação intrínseca homem/natureza/conhecimento.

Para compreender a inter-relação de conhecimentos na organização curricular da escola, com base nas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, e orientar o processo formativo do estudante, centrado na relação teoria-prática do conhecimento, é necessário compreender a concepção de cada dimensão construída como produção humana, a partir do trabalho. Dessa forma, cabe ressaltar, à premissa da indissociabilidade entre essas dimensões se fundamenta na concepção da relação homem-natureza, cujo “processo relacional de apreensão, desvelamento e intervenção no real, originado do trabalho enquanto mediação fundamental entre o homem e a natureza, resulta na produção de conhecimentos, teorias, ciência e tecnologia” (MOURA,

2010, 7), tendo o trabalho como princípio educativo, fio condutor para a compreensão de integração entre conhecimentos.

4.1 AS DIMENSÕES TRABALHO-CIÊNCIA-CULTURA-TECNOLOGIA COMO EIXO INTEGRADOR DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROEMI

Os pressupostos teóricos que fundamentam as proposições do ProEMI, no que concerne às dimensões da formação humana, trabalho, ciência, cultura e tecnologia pauta-se na compreensão de integrá-lo (o eixo) ao conjunto dos conhecimentos tratados nas diversas formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico (seja por disciplinas, trabalhos de campo, clube de interesse, seminários, grupos de pesquisa).

Dessa forma, o eixo integrador trabalho, ciência, cultura e tecnologia norteia o processo escolar por meio do diálogo constante com a necessidade de compreender que os referidos campos não são produzidos desvinculados da sociedade e possuem a marca da sua condição histórico-cultural. Portanto, integram e integram-se à vida humana, produzida em processos de trabalho, de conhecer/atuar/transformar a natureza/mundo.

Com base nessa proposta de minimizar/superar a fragmentação de conhecimento na organização do trabalho pedagógico, o ProEMI orienta as escolas conceber um eixo integrador, a partir do trabalho na sua perspectiva ontológica cuja conceituação nos documentos oficiais, mais precisamente nas DCNEM (2012), é “transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência (BRASIL, 2013, p. 161). Nesses termos, o trabalho é a atividade humana que articula pensamento-ação em busca de atingir objetivos/necessidades. Por conseguinte, trabalho tem um sentido de realização no qual, enquanto princípio educativo significa dizer “que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, 2013, p. 163).

Essa discussão fundamentada nas concepções apresentadas nas DCNEM (2012), advoga também o trabalho como prática econômica, considerando o seu potencial em garantir a existência humana por meio das relações produtivas com o propósito de satisfazer necessidades. Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo é basilar na construção de um projeto de formação, considerando a sua compreensão em duplo sentido – ontológico e histórico. Em sua dimensão histórica o trabalho é princípio educativo “na medida em que coloca exigências

específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (BRASIL, 2013, p. 163).

Desse modo, os pressupostos orientadores do currículo do ProEMI, que assume o trabalho como princípio educativo, compreendem a perspectiva de uma formação que possibilite o exercício produtivo, o que não significa oferecer uma formação imediatamente profissionalizante, porém é fundamental, para que a participação dos sujeitos no trabalho socialmente produtivo se efetive de forma “ativa, consciente e crítica, exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral. Somente atendido a esse pressuposto é que o trabalho diretamente produtivo pode se constituir no contexto de uma formação específica para o exercício de profissões” (BRASIL, 2009c, p. 7), cuja concepção associa o trabalho como prática social, articulando-se ao processo de produção de conhecimentos.

Assim também, as DCNEM (2012), abordam a dimensão ontológica do trabalho, em que o seu princípio educativo é “ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (BRASIL, 2013, p. 161). É um processo mútuo, conjunto. Trabalho/conhecimento/cultura se integram por se constituírem pela e, para necessidade humana.

Nesse sentido, Saviani (2007), compreende o trabalho na perspectiva ontológica como uma atividade especificamente humana, o que denota “rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152). O trabalho é princípio educativo quando os homens se educam pelo processo criativo de produzir conhecimentos com objetivo de adaptar a natureza às suas necessidades, transformando-a, produzem o seu sustento. Assim, pelo trabalho, ao produzirem conhecimentos se produzem enquanto homens. Dessa forma:

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

Com base nesses pressupostos, educação e formação humana, se constituem pelo trabalho. Daí, trabalho é princípio educativo. Não oponente, nesse processo educativo, à produção do conhecimento como construção histórica e social, constitui componente da vida humana, ao tempo que os homens precisam conhecer o mundo em que vivem para agir sobre ele em função de suas necessidades, assim, “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em

função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho” (SAVIANI, 2007, 154). Significa dizer que, trabalho como princípio educativo é fundamento da relação trabalho-educação, originando-se; educação/homem pelo trabalho; tornam-se necessidades fundamentais do ser humano, quando também nesse processo “produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência” (BRASIL, 2013, p. 161).

O trabalho racional do homem, movido pelas necessidades de sobrevivência, produz conhecimentos, historicamente constituindo-se ciência. Essa é conceituada como “conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade” (BRASIL, 2013, p. 161-162). Assim, a ciência se constitui pelo trabalho educativo de sistematizar/organizar conhecimentos produzidos pela humanidade, para explicar, transformar fenômenos naturais e sociais e atender necessidade humanas.

Com essa perspectiva, intermediar as relações/transformações homem/natureza, a ciência “conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações” (BRASIL, 2013, p. 162), ao tempo em que essa base científica, não é estática, pois é processo humano, histórico-social, sendo continuamente submetido à interpretações, questionamentos, pode sofrer modificações, pelo movimento permanente de construção de novos conhecimentos pela humanidade.

Esse processo de construir conhecimento, inerente às necessidades humanas, não é um fenômeno do acaso, é trabalho. Trabalho pelo qual deriva os meios materiais de sobrevivência e desenvolvimento da humanidade, produzido pelo ato de pensar, criar, planejar, transformar à realidade, características legítimas do homem. É pelo trabalho que o homem se produz homem, então, “a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 154). Assim, a essência do homem é o trabalho, que o educa e o produz homem, pelo ato do conhecer – produzir conhecimento.

O homem, como ser de potencialidades intelectuais, historicamente organiza e produz conhecimentos que constitui a ciência, cujo processo de superação/reconstrução e ampliação, promove o desenvolvimento de suas capacidades produtivas. Nesse sentido, o homem se apropria do conhecimento, sendo esse propulsor para a ampliação dos processos produtivos, para o desenvolvimento de novas técnicas, portanto, conhecimento é força produtiva. Essa compreensão de que o homem se apropria do conhecimento e produz uma nova base científica,

se relaciona à conceituação de tecnologia como “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” (BRASIL, 2013, p. 162). A transformação da ciência em força produtiva se ancora na relação educação-trabalho-práticas sociais, em que o trabalho educativo é o meio para satisfazer necessidades gerado pela humanidade “o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas” (BRASIL, 2013, p. 162).

Não se pode perder de vista que o trabalho como princípio educação se vincula à relação entre trabalho-educação, o trabalho à luz do saber científico, recupera a compreensão da relação intrínseca entre os conhecimentos e a prática do trabalho. Neste processo, “explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35), sendo o processo de produção, fruto do conhecimento humano. Então, enquanto o homem se apropria do conhecimento, domina e compreende as diversas técnicas produtivas, superando o adestramento pelo trabalho mecânico isolado da consciência.

Tal superação se vincula à concepção de trabalho como princípio educativo compreendido e articulado à visão de homem, como ser produtor de sua realidade, à medida que dela se apropria, pode transformá-la. Desse modo, com o desenvolvimento da ciência moderna, a tecnologia é definida “como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)” (BRASIL, 2013, p. 162), possibilitando uma relação recíproca, tecnologia e ciência. Essa relação é mediada pela capacidade intelecto-criativa do homem, da apropriação do conhecimento à produção humana, tendo em vista a busca constante de melhorar, transformar e ampliar os processos produtivos de sua existência para satisfazer necessidades, que historicamente são incorporadas às experiências e constitui a cultura da humanidade.

A cultura se organiza e se manifesta pelas e nas expressões de conhecimento da civilização de um povo, que não se constrói, sem o conhecimento do próprio eu, de sua história, da cultura que é “organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres.” (GRAMSCI, 1976, p. 83). De acordo com esse autor é preciso deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, como se homem mera passividade “recipiente”.

Nessa perspectiva, cultura é a consciência sobre si próprio pelo reconhecimento de identidade, de igualdade, enquanto natureza humana. Sendo que esta consciência não se desenvolve de forma espontânea, aleatória. A consciência humana se forma pela reflexão

inteligente; logo “esta consciência formou-se não sob o ferrão brutal das necessidades fisiológicas, mas pela reflexão inteligente” (GRAMSCI, 1976, p. 83).

Desse modo, a construção da consciência humana, é um processo que envolve julgamentos, decisões, questionamentos acerca do mundo/natureza pela atividade teórico-prática do homem à formação de uma concepção histórica, dialética, do mundo “E não se pode obter isto se não se conhecem também os outros, a sua história, o desenrolar dos esforços que fizeram para serem o que são, para criar a civilização” (GRAMSCI, 1976, p. 85), pelo trabalho de educar-se; saber melhor de si mesmo por meio dos outros e dos outros por si próprio, constitui-se o conhecimento, a cultura da humanidade.

Nessa perspectiva, retoma-se o caráter educativo do trabalho salutar à produção humana, considerando-se que “toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época” (GRAMSCI, 1982, p. 142). Daí se tornar necessário, todo homem educar-se; conhecer-se e reconhecer-se enquanto ser, produtor de conhecimentos, de pertencimento com outros, conhecer a si mesmo, sua história, seus vínculos, para incluir-se como sujeito singular e diverso, no mundo social.

Desse modo, cultura, ciência, tecnologia, são produção histórica-social de conhecimento pelo trabalho que os homens realizam entre si para educar-se. A luz da discussão teórica de Gramsci (1982), o princípio educativo do trabalho constitui a formação e desenvolvimento do ser humano pela cultura, mobilizada pela consciência e conhecimento do próprio ser, de sua realidade, em interação com os outros e com a natureza. Podemos dizer, então, que é um processo de conhecimento em movimento que dá sentido à vida e ao mundo pelo princípio educativo do trabalho, de forma que este “regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção” (GRAMSCI, 2001, p. 43).

É com essa compreensão de um processo formativo em que a tessitura histórico-social dos conhecimentos científico, tecnológico, cultural, inerentes à natureza do trabalho intelectual-criativo e produtivo do homem, vislumbra uma formação integral do estudante. Neste sentido, esta formação

[...] não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções,

problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. (BRASIL, 2013, p. 162).

Em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011) disposto no documento das DCNEB (BRASIL, 2013), um processo formativo escolar que assume o trabalho como princípio educativo deve promover:

a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. (BRASIL, 2013, p. 163).

Nesse sentido, o princípio educativo do trabalho promove a compreensão de integração/unidade do conhecimento na formação escolar, pela indissociabilidade entre pensamento e ação na produção e desenvolvimento material, intelectual, científico, tecnológico, cultural e econômico, que é propriedade da ação humana. A organização da proposta curricular do Ensino Médio pautada numa base unitária deve conceber a sua integralidade a partir da concepção de homem, como ser que se torna e se forma humano pelo trabalho. O trabalho humaniza o homem à medida que produz a sua existência. Por essa relação, o homem é concebido como:

ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza de si próprio. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 115).

Desse modo, a integração de conhecimento compreendida pelo trabalho como princípio educativo conjuga o trabalho, sobretudo, como ponto de partida para a compreensão de homem/ser humano em sua totalidade, físico e mental, indissociável, visto que “todo homem, subsumido pela divisão do trabalho, aparece unilateral e incompleto. Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental” (MANACORDA, 2007, p. 60). Superar a visão de separação de homem em sua atividade vital, requer uma compreensão de totalidade agregada a concepção de trabalho uma vez ao “dividir-se o trabalho, divide-se o homem; divide-se o indivíduo em si mesmo” (MANACORDA, 2007, p. 74).

A visão de totalidade de homem construída com base em um processo formativo revelado pela integração ensino e trabalho, sendo esse:

[...] processo de recuperação (*Zuruecknahme*) da integralidade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais intelectuais, domínio do homem sobre a natureza, permite, e até exige, a restituição. (MANACORDA, 2007, p. 76).

Essa compreensão de totalidade de homem reflete na concepção de formação unitária, integral, formação em que teoria e prática se articulem/integrem, para então “confluir e solidificar-se o trabalho das academias e das universidades com as necessidades de cultura científica das massas nacionais populares, reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho industrial, que poderia encontrar sua raiz na escola única” (GRAMSCI, 1982, p. 155), para assim atender necessidades materiais e imateriais da vida humana.

Nesse sentido, o homem realiza suas necessidades, pelo trabalho/ação é orientado pelo ato de conhecer. Assim, trabalho/conhecimento se constituem atividade humana, expressando-se enquanto pensamento/ação, assim como permite a produção de novos conhecimentos. Uma vez que, quanto mais há necessidade, mais aguça à curiosidade e a busca de conhecimentos, que historicamente, instituem novos conceitos.

O entrelaçamento conceitual, o trabalho de produção do conhecimento, constitui a base material da ciência, cujo trabalho e ensino, se unificam em um único objetivo, educar o homem-sociedade e produzir conhecimento, que na escola, representa a aprendizagem, orientada no processo de escolarização.

4.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROEMI DA ESCOLA A PARTIR DOS DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES E APONTAMENTOS PEDAGÓGICOS

Inicialmente, evidenciamos as dificuldades em conseguir os documentos de orientações curriculares da Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira (EEPAT) para que fosse possível discutir a trajetória pedagógica dessa organização de forma sequencial, histórica e sistêmica a partir da implantação do ProEMI nessa escola, de 2009 até o ano de 2015. Conseguimos alguns documentos referente aos anos de 2009, 2010, 2013 e 2014 e, apenas, um relatório de realização

das atividades em 2015⁴⁸. Serão esses documentos que subsidiarão as nossas análises, conjuntamente à base teórica discutida nesse decorrer.

O ProEMI, após os trâmites de adesão (MEC/SEB/SEEC/RN) percorrido na seção anterior, iniciaria o processo de (re)organização do trabalho pedagógico pela elaboração ou reelaboração dos “instrumentos de planejamento e gestão, em especial, da Proposta Pedagógica e do Regimento” (BRASIL, 2009b, p. 15), à luz das diretrizes pedagógicas, conceituais e metodológicas do programa.

A Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira (EEPAT) iniciou esse movimento de planejamento e (re)elaboração de documentos com o PAP da escola (RN, 2009). O PAP, conforme documento orientador (BRASIL, 2009d), se constitui de etapas, tais como, análise situacional, plano de trabalho, planos pedagógicos e programação orçamentária, sendo essas, elaboradas gradativamente, cada fase subsidia a seguinte. O PAP constituía-se como base para nortear a proposta curricular inovadora da EEPAT, inclusive a (re)elaboração do PPP.

Com base nas orientações do Documento Orientador (BRASIL, 2009d), o PAP deve considerar os aspectos que contribuem para fortalecimentos da gestão pedagógica da escola, a partir de “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” (BRASIL, 2009d, p. 16), articulando-os às dimensões e proposições curriculares do ProEMI. Relembrando as orientações dos documentos do ProEMI, que esse processo de planejamento das ações pedagógicas sobretudo, sejam “pensadas coletivamente pela comunidade escolar e tenham como foco central os sujeitos do Ensino Médio. Neste sentido, as propostas pedagógicas devem ser pensadas com os jovens a partir de suas perspectivas e demandas” (SILVA, 2016b, 73-74).

O PAP (2009) da EEPAT, não deixa claro as fases de sua elaboração, assim, não temos como declarar à participação da comunidade escolar e como se deu o seu processo de

⁴⁸ Não conseguimos nenhum relatório das atividades desenvolvidas em 2012 e 2013. Logo, referente ao ano 2014, tivemos acesso aos apontamentos dos projetos/oficinas que foram desenvolvidos pela EEPAT. De acordo com Quadro Informativo – Matrícula 2014, a escola ofereceu 24 projetos. Dessas 24 atividades oferecidas aos estudantes, 10 (dez) projetos na área de linguagens, 03 são na área de Matemática, 05 na área de ciências da natureza e 06 vinculados a ciências humana. Nesse quadro informativo, a Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira menciona sua matrícula no turno diurno (1ª, 2ª e 3ª série) é 1.325 estudantes, desses, 1.039 estudantes estavam inscritos nas oficinas. Dessa forma, 78% dos estudantes foram atendidos com as atividades optativas. Referente ao ano 2015, tivemos acesso a um relatório das atividades desenvolvidas, no qual relata a oferta de 15 oficinas (RN, 2015), desenvolvendo atividades integradoras, as quais, participavam aproximadamente 500 (quinhentos) estudantes. As práticas ofereciam aulas teóricas e práticas com foco na leitura, na produção artística, na comunicação e uso de mídias, nos direitos dos cidadãos, na saúde e qualidade de vida, atividades de investigativas e experimentais nos laboratórios.

elaboração. Ainda, informamos constar no corpo desse documento, alguns itens⁴⁹ inconclusos, fato, que pode interferir no processo entre o planejamento das ações e as orientações conforme o Documento Orientador (BRASIL, 2009d). Essas lacunas podem denotar a cobrança de prazos para implantação do programa e trâmites entre a Escola, a SEEC/RN e a SEB/MEC.

De acordo com o PAP (o qual consta em sua capa o ano 2009), a data da aprovação do ProEMI⁵⁰ e a data 12/04/2009, constante nos relatórios das Matrizes de Distribuição Orçamentária⁵¹, pode representar um curto espaço/tempo para todo processo operacional, conforme orientado (BRASIL, 2009d), assim como, as necessidades/dificuldades da equipe gestora e pedagógica da escola, para compreender em tão pouco tempo as proposições e diretrizes pedagógicas do ProEMI, articular-se com a comunidade escolar e, de forma sistêmica, promover a sistematização e (re)elaboração dos documentos.

No ano 2010, em conformidade com as ações planejadas e inseridas no Sistema⁵², a escola foi beneficiada com R\$ 90.000,00 (noventa mil reais)⁵³. De acordo com normas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 30% desse valor para material permanente – capital, o equivalente a R\$ 27.000,00 (vinte e sete mil reais) e R\$ 63.000,00 (sessenta e três mil reais), para material de consumo, considerado de baixa durabilidade, em conformidade com Manual de Orientações para as escolas – FNDE, o qual classifica os tipos de despesas.

Neste sentido, o PAP (RIO GRANDE DO NORTE, 2009) foi constituído por dez (10) páginas, contendo o perfil da escola, alunos matriculados no ensino médio por turnos, infraestrutura e condições de utilização, quadro docente e formação, regime de trabalho dos professores, composição e formação da equipe gestora e apoio pedagógico e os referenciais curriculares, discorrendo de forma sucinta acerca das adequações, orientações e proposta curriculares a serem implementadas tendo em vista as proposições e diretrizes do ProEMI.

Com essa diretriz, o nosso objetivo é analisar os aspectos indicadores para o trabalho como princípio educativo nos documentos de orientação curricular da EEPAT. Utilizando fonte

⁴⁹ Item - 1.7 tratamento dos índices escolares (projetos de correção da distorção idade-série e tratamento dos índices críticos); 1.8. Avaliação estratégica da unidade escolar (aspecto limitadores/inibidores); detalhamento do plano de ação pedagógica e plano de trabalho;

⁵⁰ A criação oficial do ProEMI, conforme citado anteriormente é 09/10/2009 - Portaria 971.

⁵¹ Cópia dos relatórios de inserção no Sistema Integrado de Monitoramento da Educação – SIMEC/Matriz de Distribuição Orçamentária/Ação-Atividade, consta a dimensão pedagógica da ação, o componente – projeto; a ação-atividade e a meta com a especificação dos itens financeiros, previsão orçamentaria dos produto e valor global para a realização da ação. Esse documento oficializa ao MEC as ações pedagógicas para a aprovação dos recursos financeiros que darão o suporte a efetivação do programa na escola.

⁵² SIMEC - Matriz de Distribuição Orçamentária/Ação-Atividade: Práticas Pedagógicas e Avaliação. **Base de Dados**, 2010. Cada ação/atividade gera uma matriz.

⁵³ Conforme somatória dos itens financeiros, dispostos na referida Matriz Orçamentária e o que dispõe a Resolução CD/FNDE nº 4, de 17 de março de 2009, conforme Tabela complementar abaixo, que tem como referência as matrículas no ensino médio.

documental, trataremos de identificar a categoria trabalho nos plano/projetos PAP (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), PRC (RIO GRANDE DO NORTE, 2013) e no PPP (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a).

As análises decorrerão de um processo de discussões/relações/reflexões dos achados nos documentos acerca da “categoria trabalho”, à luz das concepções teóricas que fundamentam o trabalho como princípio educativo. É pertinente situar essa análise no contexto da pesquisa documental e bibliográfica, numa perspectiva do materialismo histórico-dialético fundamentada em Minayo (2014), conforme argumentado anteriormente. Assim, é compreendida, como um diálogo entre o campo teórico e o campo do real (empírico), mediado por reflexões, questionamentos, dúvidas, inclusive de buscar informações nas palavras não ditas, porém, às vezes implícitas.

Com fulcro teórico no campo epistemológico da totalidade do conhecimento, pela relação indissociável entre homem/trabalho, sendo trabalho intelectual e manual/físico, os aspectos indicadores do trabalho educativo se traduzem na relação teoria-prática do conhecimento, na unidade do pensamento/ação; trabalho intelectual/laboral; ciência, tecnologia, cultura, trabalho e desse modo, materializado pelas e nas ações pedagógicas que coadunavam com as proposições e pressupostos teóricos do ProEMI. Desse modo, compete-nos abstrair distanciamentos e ou aproximações/relações dos possíveis aspectos indicadores do trabalho como princípio educativo nos documentos curriculares do ProEMI (PAP, 2009; PRC, 2013; PPP, 2013a) da EEPAT.

Primeiramente, analisamos os documentos mencionados anteriormente na íntegra, com o objetivo de realizar o mapeamento do termo trabalho, localizando onde aparecia no documento (o contexto), como aparecia, ou seja, relacionado a que e quantas vezes aparecia fazendo a mesma referência. Foi essa associação temática, ou seja, a classificação do termo trabalho de acordo com o que se referia no documento que proporcionou a organização/distribuição no Quadro 9 a seguir, e que por sua vez, norteia as análises.

Apresentamos a seguir, os resultados da análise da categoria trabalho no PAP (RIO GRANDE DO NORTE, 2009).

Quadro 9 - Categorização: Repetição, ao que o termo refere no documento, contexto/relações – PAP (RIO GRANDE DO NORTE, 2009)

CATEGORIA	QUANT.	ASSOCIAÇÃO TEMÁTICA	CONTEXTO/AÇÃO ⁵⁴
TRABALHO	02	PEDAGÓGICO	Tempo dedicado ao planejamento/Planejamento coletivo na escola
	01	INTERDISCIPLINAR	
	01	EDUCACIONAL	Carga horária na perspectiva da ampliação/Regime de semestralidade
	01	PROJETOS	
	01	PROFESSOR	

Fonte: Elaborado pela autora (2017) a partir dos dados contidos no PAP (RIO GRANDE DO NORTE, 2009)

Embora o nosso foco seja analisar a categoria trabalho, entendemos ser necessário situar o contexto político-pedagógico desse documento (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), visto como um ponto de partida para um processo de mudança na escola com a implantação do ProEMI. Compreendemos que adequar/alinhar as diretrizes curriculares da escola aos pressupostos e fundamentos epistemológicos do programa, é um movimento de mudança que se fortalece no processo de avaliar sua conjuntura, para definir, redefinir, ações/metast necessárias à alcançar objetivos pretendidos. De acordo o referido documento, a escola não é atrativa para os alunos, o que causa a falta de interesse e compromete o rendimento escolar. Para transformar essa realidade é preciso mudar o trabalho pedagógico.

O estudo acerca do PAP (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), com vistas a realizar a categorização disposta no Quadro 9, transmite que a escola considera a necessidade de mudar o trabalho pedagógico como princípio da transformação de sua realidade. Neste contexto, percebe-se os efeitos do trabalho à “característica inerente ao ser humano de agir sobre o real, apropriando-se de seus potenciais e transformando-o” (RAMOS, 2012, p. 108), que pela necessidade da escola, propõe instituir o planejamento coletivo semanal *in loco*, como uma condição para promover o trabalho pedagógico articulado. É, a participação dos docentes com a equipe pedagógica, ponto de partida para o trabalho interdisciplinar, em defesa da aprendizagem dos estudantes.

⁵⁴ O contexto refere-se aos subitens no PAP (1.4.1 e 1.6.1), respectivamente, situam a necessidade do planejamento na escola e a ampliação da carga horária em consonância com as orientações do ProEMI. Em ambos, o objetivo é viabilizar o trabalho pedagógico interdisciplinar. Para a escola, de acordo com o PAP (RN, 2009), a organização das disciplinas em bloco semestral, torna o trabalho educacional mais atrativo, assim como, viabiliza o planejamento interdisciplinar e o desenvolvimento de projetos, beneficiando o trabalho do professor, pelo planejamento em conjunto/coletivo.

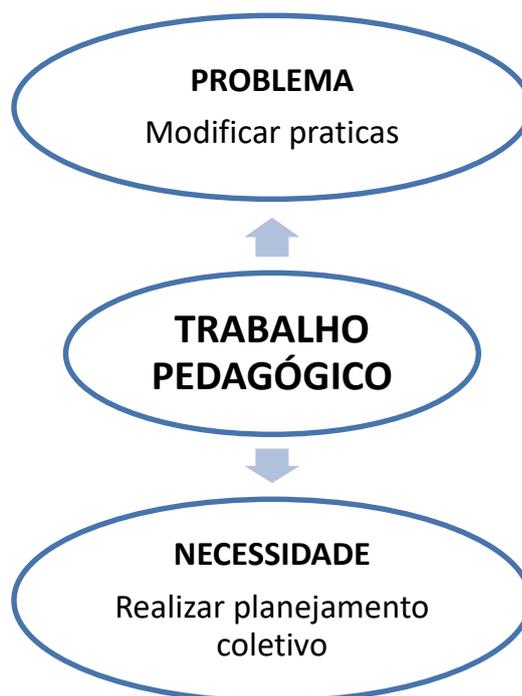
Outra frente de atuação da escola no sentido de implementar as proposições do ProEMI, é a ampliação da carga horária do estudante em 20%, sendo interesse da escola, disponibilizar componentes curriculares optativos. Para viabilizar essa ampliação, a escola apresenta a organização das disciplinas em blocos semestrais. Nesse contexto (da semestralidade), conforme Quadro 9, a categoria trabalho foi citada três (03) vezes, visto essa organização como forma de possibilitar um trabalho educacional mais dinâmico e atrativo. A ênfase é, com menos disciplinas em curso por período, “propicia a efetivação do planejamento interdisciplinar” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), articulando os projetos, assim o trabalho do professor é beneficiado, na prática pedagógica.

De modo geral, o trabalho pedagógico (articulado para se tornar interdisciplinar) na EEPAT, sob a prerrogativa do planejamento coletivo, se vincula às proposições da organização curricular do ProEMI, conforme mencionado nesse trabalho, na subseção 3.1 em consonância com o Parecer CNE/CBE nº 11/2009 (BRASIL, 2009b, p. 18). Essa organização curricular, estruturada no eixo integrador trabalho, ciência, cultura e tecnologia, deve fortalecer o trabalho em equipe e o planejamento coletivo da escola, considerando a necessária articulação de saberes e conhecimentos para estimular novas formas de organização das disciplinas, tendo o trabalho como princípio educativo.

O trabalho pedagógico, a partir do planejamento coletivo, tendo em vista a efetivação do trabalho interdisciplinar concebido como necessidade da escola no sentido de atuar na mudança das práticas, se aproxima da compreensão de trabalho como princípio educativo. Embora ainda se apresente, apenas, como expectativa para juntos buscarem alternativas, ao que reconhecem como problema/dificuldade, uma vez “Crítico os programas e a organização disciplinar da escola, significa menos que nada, se não se levam em conta essas condições” (GRAMSCI, 2001, p. 45), para ajustá-las às reais necessidades de vida dos estudantes, aqueles que mais precisam, integrar-se e tornarem-se integrados pelo sentido do conhecimento em suas vidas. Sendo assim, essa atividade, trabalho intelectual e laboral de um coletivo, pode representar o trabalho pedagógico como princípio educativo, na ação-intelectualidade-transformação.

Para representar a relação do trabalho pedagógico e a perspectiva de trabalho como princípio educativo, com base no PAP da escola, apresentamos a seguir a Figura 1.

Figura 1. Trabalho pedagógico



Fonte: Elaboração própria (2017).

A Figura 1 busca suscitar uma reflexão acerca do trabalho como práxis transformadora, sendo, à necessidade e à ação transformadora, (por meio do planejamento coletivo, articular ações/projetos interdisciplinares) à medida que essa articulação visa promover mudanças nas práticas dos professores, conseqüentemente, impactar na aprendizagem dos estudantes. Essa natureza do trabalho, como necessidade e liberdade (satisfação), pressupõe que “o trabalho humano não se separa da esfera da necessidade [...] ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2012, p, 59). Assim também, o trabalho como característica inerente ao ser humano de agir sobre o real, apropriando-se de seus potenciais e transformando-o (SAVIANI, 2007).

Nesse sentido, podemos indicar uma relação de pensamento-ação, formação/ensino/trabalho – trabalho intelectual e laboral – no ato de sistematizar, elaborar, estudar, dialogar, para articular o conhecimento que conduzirá ou mediará o trabalho pedagógico interdisciplinar, cujo tratamento metodológico favorece à integração curricular na perspectiva de promover a unidade/totalidade de conhecimento.

Embora o PAP (RIO GRANDE DO NORTE, 2009) não apresente uma concepção de trabalho interdisciplinar, entendemos que a escola assume como fundamento as proposições do ProEMI, discutidas em seus documentos (BRASIL, 2009b, 2009c, 2009d). Tal entendimento acerca do trabalho interdisciplinar, conforme discussões anteriores (subseção 3.1) advoga a

integração curricular no ProEMI, por meio de tratamento metodológico interdisciplinar cujo método, busca recuperar a unidade/totalidade do conhecimento, a partir da relação dos conceitos extraídos dos diversos campos das ciências, configurados no currículo escolar por meio das disciplinas científicas, com o objetivo de favorecer o “significado dos conceitos, as razões, e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-los em seu potencial para o ser humano” (RAMOS, 2011, p. 776). Dessa forma, tornando-os significativos nas questões da vida humana.

Ainda uma concepção de interdisciplinaridade⁵⁵ a partir da pesquisa teórico-prática, como meio de superar a fragmentação das disciplinas, poderá nos oferecer pistas para analisar e classificar uma prática interdisciplinar em uma vertente que talvez não incida sobre o fundamento teórico-epistemológico da integração curricular do ProEMI.

A fundamentação de integração no ProEMI é conduzida pela relação entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia, cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, a partir dos componentes curriculares obrigatórios, articulando-os com atividades integradoras, que podem abranger diversas “estratégias/temáticas que incluam a problemática do trabalho de forma relacional” (RAMOS, 2011, p. 780). Contudo, diante da tradição e hierarquização do currículo escolar, mais precisamente do Ensino Médio, considera-se, um dos maiores desafios no sentido da formação integrada no Ensino Médio está na “compreensão do significado do conhecimento científico, nos critérios de sua seleção e na forma de organiza-los e aborda-los” (RAMOS, 2011, p. 781).

É com base nessa concepção de integração que o trabalho pedagógico interdisciplinar precisa ser compreendido não apenas como ordem metodológica, mas ainda de ordem epistemológica. Desse modo, o trabalho pedagógico interdisciplinar desenvolvido somente do ponto de vista metodológico “pode não passar do estabelecimento formal de relações entre conteúdos de ensino de diferentes disciplinas e/ou desses com situações e simulações da realidade. Superar essa delimitação é, também, uma necessidade” (RAMOS, 2011, p. 781).

⁵⁵ Dialogamos também com Japiassu (1976), acerca da concepção de interdisciplinaridade, buscando subsidiar a análise sobre o trabalho pedagógico nessa perspectiva de romper as fronteiras das disciplinas, no/pelo ajustamento às necessidades sociais e econômicas da vida humana. Para o autor, a interdisciplinaridade nessa proposição representa “um instrumento de crítica interna do saber, buscando superar o isolamento das disciplinas, em relação aos outros domínios da atividade humana e aos diversos setores do próprio saber (AIRES, 2011, p. 218), uma modalidade dinâmica que pode superar a distância entre escola e a sociedade. Ainda acrescenta, em seu entendimento, não há um único sentido epistemológico para o termo interdisciplinaridade. Porém, avalia que não se restringe a um conceito teórico, mas se estabelece “como prática e como ação. Por essa razão, o autor afirma que um dos grandes méritos da pesquisa interdisciplinar consiste em superar a dicotomia entre a pesquisa teórica e a pesquisa aplicada, considerando não ser mais possível dissociar conhecimento e prática” (AIRES, 2011, p. 218).

Entendemos à necessidade de planificação epistemológica, sobretudo no currículo do Ensino Médio, pois do contrário, poderá não avançar no aprofundamento teórico-prático e formação do pensamento crítico pela investigação científica, cuja fase escolar, corresponde ao que Gramsci (1982) denomina de coroamento da escola unitária, em que a aprendizagem de “métodos criativos na ciência e na vida [...] não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora.” (GRAMSCI, 1982, p. 124).

Tal discussão acerca da integração com base nos pressupostos teóricos do ProEMI, é no sentido de subsidiar a análise dos projetos e atividades que a escola buscou desenvolver para implementar as orientações do programa, no que concerne a “necessidade de integração das disciplinas que comporão a sua matriz curricular nos eixos propostos no documento que orienta as ações do Programa Ensino Médio Inovador” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009).

Após discutir a concepção de trabalho suscitada no PAP (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), prosseguimos em busca de aprofundar elementos que sinalize aspectos indicadores do trabalho como princípio educativo na escola, com base nas proposições do ProEMI. Trataremos de analisar apontamentos apresentados em planejamento dos professores da EEPAT. Assim, apresentamos no Quadro 10 a seguir, um esboço das propostas configuradas no PAP (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), com os títulos dos projetos e as disciplinas envolvidas, que passariam a integrar o currículo da escola tendo em vista atingir a ampliação da carga horária e diversificar as práticas pedagógicas.

Quadro 10 - Projetos que respondem a necessidade de integração das disciplinas na matriz curricular da Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira – Ano letivo 2010.

EIXO/DIMENSÃO TRABALHO	Eixo	Projetos	Disciplinas	Atividades/componente curricular
	Ciência e Tecnologia	Energia Renovável	Física; Química; Biologia; Geografia; L. Port. Matemática; História	Estudos complementares de leitura e produção textual; Estudos complementares de matemática; Ética e cidadania;
		Laboratório Experimental	Química; Física; Biologia; Matemática	Cultura e Sociedade; Comunicação e Informação Tecnológica
	Cultura	Semana Cultural	Todas disciplinas	

Fonte: Adaptação (2017) com base nas informações disponíveis do PAP (RIO GRANDE DO NORTE, 2009)

Conforme se apresenta no Quadro 10 a escola propõe efetivar a ampliação da carga horária dos estudantes por meio de 03 (três) grandes projetos que se desenvolverão com oficinas e atividades pedagógicas, para quais, os estudantes se inscreverão, expressando seu interesse em qual deseja participar. As 05 (cinco) temáticas/áreas de estudos propostas, de acordo com o documento (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), visam contemplar os eixos trabalho, ciência, cultura, tecnologia. Como vimos, cultura e tecnologia estão aludidas nas atividades optativas como temáticas e, ciências, pode-se inferir a partir do laboratório experimental.

Nesse sentido, buscaremos discutir com base nos planejamentos de projetos dos professores, os motivos pelos quais, as propostas de ações curriculares, indicadas no Quadro 10, não se referem ao trabalho, nem como temática/tema, também como dimensão/eixo integrador do conhecimento no currículo. Essa manifestação pode evidenciar fragilidades no aprofundamento da base conceitual, oferecida nos documentos orientadores do ProEMI, para tanto, desconsidera que as dimensões se articulam e assim, se constituem eixo orientador no currículo, na produção de conhecimento, pelo trabalho como princípio educativo. Logo que, a escola cita como o eixo, ciência, tecnologia e cultura, de acordo com os projetos apresentados, situando-os por eixo separado, como explicitado no Quadro 10.

Esse fato, conforme analisado à luz das contribuições de Ramos (2011), pode representar dificuldades para a escola avançar na perspectiva do trabalho pedagógico interdisciplinar, no que tange ao substancial da integração (abordagem metodológica e epistemológica) conduzida pela relação entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia, cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo. Mesmo identificado no PAP (R RIO GRANDE DO NORTE, 2009), inicialmente, a compreensão de trabalho como característica inerente à consciência humana de agir para transformar a realidade da escola (o trabalho pedagógico).

Diante dessa discussão, em virtude de estarmos analisando o trabalho como princípio educativo em documentos (re)elaborados pela a escola (EEPAT), a partir de uma política curricular, (ProEMI), admite-se “compreender os entrelaçamentos entre a produção do discurso oficial, o texto propriamente dito, as apropriações pelos sujeitos da escola, bem como os discursos e práticas que resultam das relações entre esses processos” (SILVA, 2016b, p. 91).

Dessa forma, as considerações de Silva (2016b) induz a reflexão sobre os processos de elaboração dos documentos, articulando-se às práticas desenvolvidas pela escola e os diversos sujeitos que constituem essa instituição, se, é possível traduzir-se enquanto propostas escritas ou se existem processos em permanente construção, entrelaçados pelos discursos oficiais, os

projetos/planejamentos elaborados pela escola e às realidades daqueles que vivenciam essas propostas.

Assim, os processos de trabalho se constituem pelos entrelaçamentos de concepções teóricas, compreensões de mundo dos sujeitos e realidades, podendo ocorrer entre os documentos da escola, distanciamentos e aproximações, no caso do PAP, (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), mesmo apresentando fragilidades no aporte conceitual das diretrizes do programa, concernentes à indissociabilidade nas dimensões trabalho, ciência, cultura, tecnologia, a escola consegue planejar e realizar algumas ações/atividades, as quais expressam sentidos que se aproximam da compreensão do trabalho como princípio educativo, embora ainda não estejam (as ações/atividades) completamente adequadas à concepção epistemológica. Assim, os discursos oficiais, enquanto política curricular, orientam os documentos curriculares da escola, porém (não) se efetivam de forma instantânea nas práticas pedagógicas dos professores e realidades que circundam o ambiente escolar.

É também a partir dessa inquietação, incerteza, movimento que perpassa sobre análise de uma política curricular, considerando-se que:

as prescrições normativas não se consolidam de forma espelhada” e, tendo em vista dimensionar o alcance das mudanças partimos do pressuposto de que “mesmo que não se produzam alterações na totalidade das práticas educativas, as políticas curriculares produzem alterações no discurso pedagógico e imprimem novos códigos e símbolos às práticas escolares, capazes de constituir novas configurações ao trabalho pedagógico, às atividades curriculares e à ação docente. (SILVA, 2016b, p. 92).

O posicionamento da autora (SILVA, 2016b) ajuda a captar, algumas ações/práticas, compreensões, nesse entrelaçamento, que alude, gradativamente, reconfigurar o trabalho pedagógico, às atividades curriculares e à ação docente.

No contexto do PAP (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), as aulas de campo são atividades fortemente defendidas pela escola como uma estratégia que viabiliza a inclusão social e a relação teoria-prática. Conferimos a intenção de realizar essa atividade (aulas de campo) no relatório da Matriz de Distribuição Orçamentária⁵⁶ que ao ofertar componentes curriculares optativos, a escola destina R\$ 12.000,00 (doze mil reais) para despesas com

⁵⁶ A especificação dos itens financiáveis, locação de infraestrutura, sendo: Passagens (100) intermunicipais ida/volta de alunos e professores para visitar museus no valor de R\$ 30,00 (trinta reais); 100X30; totalizando R\$ 3.000,00 (três mil); Passagens (100) intermunicipais ida/volta no valor de R\$ 90,00 (noventa reais) para comunidades quilombolas; 100X90; totalizando R\$ 9.000,00 (nove mil reais) disposto na **Matriz de Distribuição Orçamentária/Ação-Atividade: Dimensão/PAR 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação. Linha de Ação: 3.1 Proposta Curricular Inovadora; Componente Oferta de Componentes curriculares optativos. Base de Dados, 2010.** Para esclarecimentos, mesmo depois de aprovado os recursos pelo FNDE, a escola podia replanejar ações financiáveis, desde que atendessem ao disposto na Resolução CD/FNDE nº 4, de 17 de março de 2009.

passagens intermunicipais de alunos e professores, para visitas a museus, comunidades quilombolas, parques ambientais. Esse valor representou 19% dos recursos de custeio destinado para a escola em 2010.

As aulas de campo são apontadas pela escola como uma atividade potencializadora da aprendizagem, pois envolve a participação concreta do estudante, sendo:

promovida como um recurso a mais no sentido de construir a aprendizagem [...] porque através dela os estudantes terão a oportunidade de observar in loco a história, a cultura, e os costumes de outras comunidades, podendo comparar com outras realidades existentes, inclusive a sua, tornando-se um aluno pesquisador capaz de construir conhecimentos. (RIO GRANDE DO NORTE 2009).

Nesse contexto, o campo é concebido como um espaço/tempo de aproximar, refletir, relacionar os conteúdos, mas também pelo reconhecimento o histórico-cultural do conhecimento. Assim também relaciona-se o pensamento de Gramsci, em que enfatiza a raiz da escola unitária na união da teoria e prática. Para o autor, as escolas (universidades, academias) deveriam confluir trabalho às necessidades de cultura científica:

O mesmo poderia ser dito do Touring Club, que é essencialmente uma grande associação de amigos da geografia e das viagens, na medida em que se incorporam em determinadas atividades esportivas (turismo = geografia-esporte), isto é, na forma mais popular e dileitante do amor pela geografia e pelas ciências que a ela se ligam (geologia, mineralogia, botânica, espeleologia, cristalografia etc.). Por que o Touring Club, portanto, não poderia se ligar organicamente aos Institutos de Geografia e às Sociedades Geográfica Há o problema internacional: o Touring tem um quadro essencialmente nacional, ao **passo que as sociedades geográficas ocupam-se de todo o mundo** geográfico. **Ligação** do turismo com as sociedades esportivas, com o alpinismo, iatismo, etc., excursionismo em geral: ligação com as artes figurativas e com a história da arte em geral. Na realidade, poder-se-ia ligar a todas as atividades práticas, se as excursões nacionais e internacionais se ligassem a períodos de férias (prêmio) para o trabalho industrial e agrícola (GRAMSCI, 1982, p.155-156, grifos do autor).

Podemos mobilizar uma aproximação entre as compreensões do objetivo das aulas de campo com a concepção de gramsciana, em poder atingir e explorar os diversos campos da ciência, uma vez que se apresentam na natureza de forma orgânica, seja na biologia, economia, ecologia, história, cultura, geografia, etc. Bem como, às aulas de campo na perspectiva da integração, pode ser vista como uma prática que aproxima a compreensão articulada à proposta do ProEMI:

É possível notar a referência a determinadas práticas (e não disciplinas) como fazeres que, por suas características singulares, promoveriam a integração curricular almejada. É o caso das atividades de campo, muito utilizadas nos projetos para representar uma atividade onde todas as disciplinas estudadas na escola ‘poderiam contribuir’, ou seja, pelas características da empiria que embasa o trabalho de campo,

professores das mais diversas áreas poderiam discutir seus conteúdos. (SILVA, 2016b, p. 107).

As aulas de campo nos projetos do ProEMI nos indica aspectos que se aproximam da compreensão do trabalho como princípio pela relação teoria-prática do conhecimento em ação, assim, a capacidade e possibilidade de relacionar e integrar objetivos científicos. Ainda, a partir dessas oportunidades de aprendizagens, a escola pesquisada considera que:

Com essa proposta os professores conseguem realizar aulas de campo de forma interdisciplinar, valorizando os conhecimentos apreendidos pelos educandos e, posteriormente, os conhecimentos são apresentados em trabalhos expositivos na Feira de Ciências, Cultura e Tecnologia da escola (RIO GRANDE DO NORTE, 2009).

A Feira de Ciências, Cultura e Tecnologia é considerada pela escola à consolidação teórico-prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e de todas as atividades de ensino-aprendizagem. Assim como, é uma atividade motivadora para o desenvolvimento de pesquisas, de apresentações culturais e valorização da cultura local e nacional. Observa-se a importância dessa atividade (Feira) para a escola, na análise PAP (2009), cuja realização desse evento, inclusive define: ciência, tecnologia e cultura, como base de orientação aos projetos.

Pelo visto, a Feira de Ciências, Cultura e Tecnologia é uma atividade que envolve a comunidade e representa para escola espaço de divulgação, socialização e legitimação de produções de conhecimento.

Embora a EEPAT não tenha conseguido relacionar conceitualmente as dimensões, conforme já discutido anteriormente, situa essa ação articulada à cultura e declara que todas as disciplinas e turmas da escolas participarão. Mesmo não ficando explícito no PAP as temáticas/conteúdos/metodologias/estratégias, tendo em vista possibilitar à análise de aproximações/distanciamentos com as concepções teórica-metodológicas propostas pelo ProEMI ou, se constituem em atividades/conteúdos tradicionais das disciplinas curriculares.

Contudo, essas atividades de cunho sócio-artístico-cultural, se concretizam pelo envolvimento do aluno, elaboração, apresentações, na maioria das vezes é um momento, que os estudantes assumem com muito dinamismo e responsabilidade. Pelas experiências vivenciadas em visitas às escolas da rede estadual de ensino, nesse momento de realização, podemos classificar, uma atividade “com a cara dos estudantes”.

Essa característica de envolver os estudantes no trabalho pedagógico, dá elaboração à apresentação/exposição, pode oportunizar a relação teoria-prática, bem como integrá-los ao conhecimento a partir do significado que o conteúdo vai ganhando “vida” em sua vida. Pode-se dizer que essa é uma experiência que a escola sabe fazer oportunizando as opiniões, as

decisões, os gostos, as realidades, as responsabilidades dos estudantes. Desse modo, podemos definir essa atividade como um programa, muito mais discente, com toda autoridade científica e pedagógica da mediação docente. Neste sentido, podemos aproximar essa condução educativa à iniciativa de:

[...] retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade. (GRAMSCI, 2001, p. 45).

Talvez por essa razão, como uma forma de atrair os estudantes à participação, a escola evidencia tão fortemente o evento, apesar do PAP (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), de modo geral, apresentar distanciamentos entre o que é proposto pela escola e as proposições do ProEMI em termos de mudanças e inovações curriculares acerca da integração. A compreensão conceitual da integração a partir do trabalho como princípio educativo, mediados pela compreensão de unidade/totalidade entre pensamento e ação; teoria-prática; trabalho intelectual e manual. A unidade é a “base da capacidade humana de produzir sua existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2013, p. 162), promovendo à formação humana integral do sujeito.

Embora a escola tenha avançado no planejamento/trabalho com projetos para ofertar novos componentes curriculares (atividades optativas para o aluno), buscando diversificar suas práticas pedagógicas, podemos concordar com Ramos (2011), acerca do trabalho pedagógico interdisciplinar, de forma unilateral, ou seja, apenas como abordagem metodológica. Extraímos essa análise, por não conseguirmos identificar nas ações propostas pela escola, uma compreensão da relação entre trabalho/educação/homem em sua totalidade, físico e mental ou que evidencie a compreensão da produção e existência humana pelo conhecimento, articulada pelas dimensões trabalho, ciência, cultura, e tecnologia, tomando o trabalho como princípio educativo. Esse fundamento produz a totalidade de homem, a qual reflete na concepção de formação unitária, integral, de unidade teoria-prática, trabalho intelectual e trabalho industrial, constituindo à raiz na escola única (GRAMSCI, 1982).

Denegada essa compreensão/formação, para a sustentação do trabalho pedagógico, por mais que ocorra a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos, poderá não se atingir a proposta de integração do ProEMI, na perspectiva da formação unitária, quanto a

promover nos estudantes a compreensão do significado do conhecimento científico e desses com a vida, assim coerente com os conceitos da escola unitária em que “o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola” (GRAMSCI, 1982, p. 124).

Os projetos de “Energia Renovável, Laboratório Experimental e Semana Cultural”, se constituíam em estratégias didáticas utilizadas pela escola no sentido de viabilizar a integração das disciplinas (em 2010 não existia os macrocampos) e por meio desses (projetos), organizar a oferta dos componentes curriculares optativos “que contabilizarão 20% da carga horária do aluno” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), correspondente a 200 horas a cada ano. Nesse ano (2010), apenas os estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Médio na EEPAT, nos turnos matutino e vespertino, tinham a ampliação do tempo de permanência na escola⁵⁷ “com o funcionamento de 5 aulas por dia com duração de 60 minutos em 200 dias letivos.” (SIMEC, 2010).

Dessa forma, relacionamos à análise com as considerações da SEEC/SUEM/RN, (subseção 3.2), acerca de implementar no currículo escolar, atividades optativas para os alunos, respeitando o eixo integrador do Ensino Médio: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, assim como, as referidas atividades foram desenvolvidas em forma de projetos interdisciplinares, embora apresentem a oferta de componentes curriculares optativos, na perspectiva da ampliação do tempo escolar.

É importante ressaltar que nessa proposta do ProEMI a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola se vincula aos princípios e proposições conceituais e metodológicos, “como elemento propiciador de maior integração curricular e ressignificação da experiência escolar” (SILVA, 2016b, p. 100). Tal compreensão coaduna à discussão de incluir a problemática relacional do trabalho como diretriz na definição de estratégias/temáticas das atividades integradoras (RAMOS, 2011), discutido anteriormente.

⁵⁷ Essa definição da ampliação do tempo apenas para os estudantes do 1º ano do Ensino Médio foi para as 11 escolas que aderiram ao ProEMI 2009 e iniciaram suas atividades em 2010. Para a SEEC, Outro desafio foi criar opções de atividades complementares para os 7.530 alunos, também obrigatórias no projeto. As 11 escolas oferecem dez tipos de atividades com carga horária semestral que varia entre 20 e 60 horas. Cada aluno escolhe as atividades que praticará, desde que, no conjunto, some o mínimo de 100 horas semestrais. Artes e produção cultural, produção e tradução de textos e literatura, saúde e prevenção na escola, tecnologias da informação e comunicação estão entre as dez opções. Parte dos recursos que as escolas recebem do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), repassados pelo governo federal, informa Maria do Socorro, será investida em atividades culturais. Visitas para conhecer o patrimônio arquitetônico e cultural da cidade, comunidades quilombolas, museus, feira de livros e participação em festivais literários integram o projeto. Aulas práticas em laboratórios e oficinas também caracterizam a experiência que o Rio Grande do Norte começou a desenvolver em março deste ano conforme matéria publicada no site do MEC (Quarta-feira, 07 de março de 2012, 17h46). <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/15403-escolas-do-rio-grande-do-norte-comecam-ensino-medio-inovador>. Acesso em 14 de maio de 2017. 10h11min.

Quanto a lógica da integração, a EEPAT propõe desenvolver o Projeto “Semana da Cultura” (quadro 10), o qual, envolverá todas as disciplinas na “realização de pesquisas e apresentações culturais, com o intuito de valorizar a cultura local e nacional” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009). Ainda de acordo com o relatório de sistematização de dados (SIMEC, 2010) os Projetos de incentivo a arte, ao esporte e a cultura popular⁵⁸, dispostos na ação/atividade “sistematizar trabalho com o grupo de dança (populares)” (SIMEC, 2010)⁵⁹, que têm como meta “Realizar gincanas, semana da cultura e jogos esportivos” (SIMEC, 2010)⁶⁰.

Nesses termos, os substanciais teóricos apresentados nos projetos, enquanto proposta de ensino, evidenciam que prevalece a concepção da interdisciplinaridade apenas como abordagem metodológica, fundamentada na pedagogia dos projetos temáticos, conforme fundamentado anteriormente (RAMOS, 2011; FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2012). Essa constatação é formulada pela carência no discurso teórico acerca de metodologias da pesquisa científica, da investigação relacionada aos pressupostos das Ciências Humanas e Ciências Sociais, assim como, em consonância com os fundamentos do ProEMI assume a produção do conhecimento a partir do trabalho como princípio educativo. Tal constatação, motiva a caracterizá-los (os projetos) de forma genérica.

Verifica-se aproximação com entre as diretrizes do ProEMI e os projetos situados no eixo ciência e tecnologia, quanto ao incentivo à pesquisa e iniciação científica, na realização da ação/atividade da “promoção de atividades e eventos que estimulem a pesquisa e iniciação

⁵⁸ O Projeto Gincana Cultural, o qual constou em 2010 e 2011, menciona a coerência com o Projeto Político Pedagógico da Escola para desenvolver essa atividade que tem como objetivo “proporcionar aos alunos e a comunidade escolar, momentos de cultura e de aprendizagens significativas, através de metodologias dinâmicas e descontraídas, promovendo à integração entre os turnos com muito lazer” (EEPAT/Serviço de Supervisão Pedagógica, 2010). Na análise do documento identifica-se diversas ações trabalhadas de forma dinâmica, criativa, que valoriza a autoria e participação dos alunos, (criação de grito de guerra, incentivo a solidariedade – arrecadar alimentos para doar a instituição – apresentação musical, conhecimentos gerais por meio de poesia, dramatização, paródia, cordel, crônica, a história local por meio de painel que retrate um ponto turístico de Natal). Porém, o documento não explicita uma metodologia que evidencia, o caráter histórico, crítico, reflexivo, político da constituição dessas ações. Também, identificamos o Projeto para o Ensino do XADREZ, esse tinha como objetivos gerais desenvolver: reconhecer o jogo de xadrez em seus aspectos intelectuais e formativos; desenvolver o gosto pelo esporte através da competição com os demais educando da rede pública; reconhecer a cidadania pelo desenvolvimento do intelecto e atuar na sociedade como elemento participativo e nela convier de forma plena. Não citava as disciplinas envolvidas, porém justificava que é um jogo de caráter intelectual e visa desenvolver o raciocínio lógico, cognitivo e a concentração.

⁵⁹ Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação. Matriz de Distribuição Orçamentária / Ação-Atividade: Práticas Pedagógicas e Avaliação. **Base de Dados**, 2010. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/emi/emi.php?modulo=principal/matriz&aca>. Acesso em: 23 de nov. 2017.

⁶⁰ A estimativa orçamentária para atingir essa meta, foi R\$ 2.654,70 (dois mil, seiscentos e cinquenta e quatro reais e setenta centavos), incluindo itens financiáveis; locação de infraestrutura - sistema de iluminação para apresentação de grupo cultural, no valor de R\$ R\$ 254, 70 (duzentos e cinquenta e quatro reais e setenta centavos); material de consumo – vestimentas e assessorios para grupos folclóricos, no valor de R\$ 2.400,00 (dois e quatrocentos reais)

científica”⁶¹ (SIMEC, 2010). Assim também quando se propõem à relação teoria-prática e a ampliar o conhecimento do aluno, num processo de reflexão e ação, sinalizando para os rumos da investigação. Porém, observa-se limitações a critérios operacionais da pesquisa, nos quais “desenvolver a capacidade de observar, coletar dados, fazer registros e se expressar de forma oral e escrita tornando-o um agente multiplicador dos conhecimentos das fontes de energias renováveis” (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), limitando a pesquisa ao caráter instrumental e experimental.

Nesse sentido, confirma-se o motivo da exclusão da dimensão trabalho, articulando-se à ciência, tecnologia e cultura à conceitos operacionais. Ao mencionar, apenas ciência, tecnologia e cultura, não correspondem conceitualmente às dimensões trabalho, cultura, ciência e tecnologia, compreendidas em suas dimensões “epistemológicas para fundamentar as ações e programas destinados a esta etapa de ensino, uma vez que estas expressam como se dá o processo de compreensão de mundo, de educação e principalmente, de formação que se pretende oferecer aos sujeitos do Ensino Médio” (SILVA, 2016b, 19).

Percebe-se que as proposições apresentadas, não conseguem ainda integrar pelo trabalho pedagógico interdisciplinar essa concepção às atividades/projetos integradores. Tratam tais conceitos de forma pragmática, operacional, sendo a tecnologia, relacionada a recursos tecnológicos, à ciência limitada a área de ciências da natureza e matemática, relativa a estudos em laboratório, experimentos e análises quantitativas.

Esse fato, assim como a quantidade de professores envolvidos com o Programa na escola, pode representar ponto de distanciamento entre as proposições do ProEMI. De 44 professores lotados no turno diurno (24 matutino e 20 vespertino), apenas 11 estavam envolvidos com ProEMI, desses, 09 professores com carga horaria de 30 horas (sem outro vínculo e poderia assumir 10 horas suplementares) e 02 com 60 horas na escola (RIO GRANDE DO NORTE, 2009). O quantitativo corresponde a 25% dos professores. Esse dado nos indica inviabilidade quanto à integração curricular, bem como, a realização do trabalho coletivo enfatizado pela escola como uma de suas frente de atuação. A escola declara no subitem (1.4) acerca do

⁶¹ Conforme Matriz de Distribuição Orçamentaria/Ação-atividade, na Dimensão/PAR 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação, no Componente 2; Incentivo a pesquisa e iniciação científica para estudantes do ensino médio, tendo na Ação-Atividade 1; referente à Promoção de atividades e eventos que estimulem a pesquisa e a iniciação científica nas unidades escolares para qual tem como Meta: adquirir material necessário a realização de experimentos científicos para a Feira de Ciências da escola no prazo de até julho de 2010. A estimativa orçamentária dessa ação é **R\$ 5.629,68** (cinco mil, seiscentos e vinte e nove reais e sessenta e oito centavo) referente a itens financiáveis de material de consumo (SIMEC, 2010).

regime⁶² de trabalho dos professores, “a maioria dos professores atua com carga horária de 24 horas de regência e 06 extra regência” (RN, 2009), dispondo de outro vínculo em rede municipal ou mesmo na própria rede estadual, desempenhando suas funções em outra escola.

Conforme previsto na primeira versão do ProEMI (BRASIL, 2009c), uma das condições fundamentais para efetivação de suas diretrizes, à dedicação exclusiva dos docentes (discutido na seção III), tendo em vista a necessidade de formação continuada, trabalho coletivo, diálogo e articulação com os estudantes e com a comunidade escolar, pontos relevantes dessa proposta, assim sem as reais condições, enquadra-se essa escola, no cenário em que prevalece a docência no Brasil. O dado de 75% (sem incluir os 13 professores que lecionam no turno noturno) dos professores dessa escola, que lecionam em outras escolas, níveis de ensino e até cidades, ratifica os “processos de precarização como jornadas triplas, e/ou várias escolas para a atuação de um mesmo professor” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 921).

Desse modo, a jornada dos professores na EEPAT, representa um fator que pode contribuir para o distanciamento entre a equipe docente e a compreensão acerca da concepção epistemológica que fundamenta a produção do conhecimento a partir do trabalho como princípio educativo. É uma apropriação complexa, conseqüentemente, requer estudos, discussões, reflexões e aprofundamento conceitual, no processo coletivo, pela natureza do trabalho docente, enquanto trabalho intelectual/físico, exercido coletivamente, para assim, refletir-se no trabalho pedagógico.

Articula-se por essa análise à necessária relação entre trabalho pedagógico/ciência/trabalho pela reconquista de “uma identidade entre ciência e trabalho; e tal recuperação não pode realizar-se a não ser como reapropriação da ciência por parte de todos os indivíduos no processo coletivo da produção moderna, do moderno domínio do homem sobre a natureza” (MANACORDA, 2007, p. 75).

Ainda, de acordo com Relatório da EEPAT (Encarte)⁶³, as atividades oferecidas por meio de projetos, tendo em vistas as atividades optativas, se constituíam pelo compromisso não só em direcionar o ensino para concursos e mercado de trabalho, mas atentavam para o

⁶² Com a Lei nº11.738/2008, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério, a SEEC/RN, definiu por meio da Portaria 731, de 24/07/2013, art. 1º - Determinar à atualização da carga horária (CH) dos professores, para 20 (vinte) horas em sala de aula; assim como no art. 5º - Determinar que 1/3 (um terço) da hora atividade deverá ser cumprida exclusivamente em atividade extra classe, sendo 50% (cinquenta por cento) em exercício na escola, com turno e horário discriminado para o cumprimento da jornada, sendo necessário a assinatura em livro de ponto para esse fim. Essa CH de 5 horas é destinada a realização do planejamento na escola.

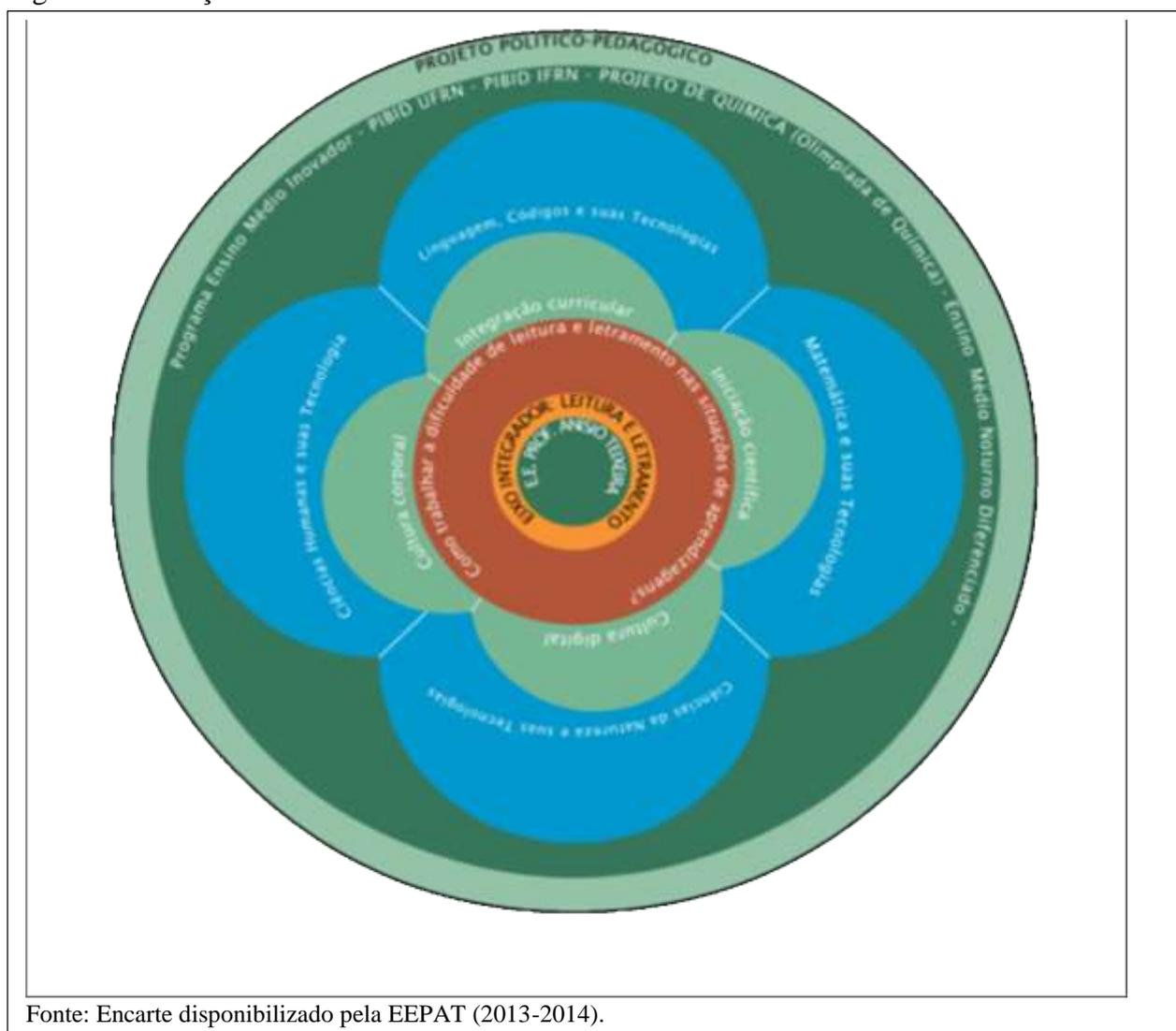
⁶³ O documento não faz menção ao ano, porém, a identificação dos projetos e oficinas mencionados convergem com os títulos/temas apresentados no Quadro 10. Portanto o relatório provavelmente se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido entre os anos de 2010 e 2011.

conhecimento geral, científico, tecnológico e cultural com a prática. Com essa finalidade a escola desenvolveu 06 tipos de oficinas optativas e três projetos distintos, com conteúdos conforme os eixos adotados pelo Programa, sendo ministrados por 17 professores, os quais são auxiliados por quatro coordenadores, atendendo 417 estudantes da 1ª série dos turnos matutino e vespertino da escola.

Porém, é pertinente lembrar que a realidade da escola, apontada anteriormente, inerente a jornada dos docentes e junto a isso, o envolvimento dos mesmos com o programa, não é estática, assim como as políticas curriculares vão adentrando, diversos movimentos relativos a trajetórias, rotatividades de professores, gestores, estudantes acontecem nesse universo. É um processo transitório que vai se construindo e se constituindo de/nas mudanças, assim também, o ProEMI enquanto programa.

Apresentamos na Figura 2, uma representação/ilustração do currículo da EEPAT, no período 2013-2014, a partir do desenho de uma mandala.

Figura 2. Ilustração do currículo da EEPAT em 2013



Fonte: Encarte disponibilizado pela EEPAT (2013-2014).

A Figura 2 apresenta uma síntese estrutural do currículo da EEPAT ao qual se articulam Programas e Projetos que incorporam suas orientações e preceitos na configuração das rotinas pedagógicas e no processo ensino-aprendizagem da escola. A partir da Figura 2, interpreta-se o “desejo” da EEPAT anunciar um desenvolvimento curricular articulado, integrado, harmonioso, embora com ações, áreas/campos de conhecimentos demarcados, expressa-se um projeto formativo, ainda que, em aspirações na dimensão cognitiva.

Por outro lado, transcorre um sentimento de neutralidade, pela supressão de processos formativos que incluam os sujeitos que dão “vida” e movimento ao universo escolar, reconhecendo-se o currículo como ato educativo constituído pela “seleção de conhecimentos construídos pela sociedade [...] permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas” (BRASIL, 2012, Art. 6º).

Ainda que os documentos oficiais (DCNEM, 2012), definam essa concepção de currículo, as “amarras” e preocupações com o rigor/hierarquização dos conhecimentos formais, influenciam essa construção nas escolas, fazendo prevalecer:

uma perspectiva que está próxima do que se tem chamado de *o ideal positivista*. Em nossas escolas, o trabalho científico está sempre tacitamente ligado aos padrões aceitos de validades e é visto (e ensinado) como sujeito sempre à veracidade empírica sem influências externas, quer pessoais ou políticas (APLLE, 1982, p. 135, grifo do autor)

É relevante a análise do autor (APLLE, 1982, p. 127), para o enfoque positivista incutido nos currículos escolares, incentivando a “naturalidade da aceitação [...] em que o conhecimento está desvinculado dos atores humanos concretos que o criaram”. Embora considere-se a escola espaço de construção de saber científico é também (e não pode deixar de ser) espaço de debate, de reconstrução, de interação, de conflitos, de (des)construção, de descobertas de novos caminhos.

Dessa forma, passaremos à análise do trabalho como princípio educativo no ProEMI da EEPAT a partir do **Projeto de Redesenho Curricular (PRC)**, considerando-se esse, o instrumento de planejamento de ações que incidem na ressignificação do currículo da escola. A mudança mais marcante incorporada a esse instrumento, está na orientação, com base em macrocampos, para a organização das estratégias de inovação pedagógica, antes, em Linhas de Ação. Essas orientavam de forma mais ampla a gestão, não incidindo no planejamento às práticas e estratégias que se constituíssem integradoras. Essas fragilidades traduziram-se no planejamento da escola (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), as quais sinalizam afluir à um

conjunto de influências, indutoras de alterações no Programa, embasado na análise de Silva e Jakimiu (2016, p. 913), conforme posto anteriormente (seção 3).

O PRC que conseguimos acesso (RIO GRANDE DO NORTE, 2013) está pautado no eixo integrador Leitura e Letramento, articulado à seguinte situação-problema da escola: Como trabalhar a dificuldade de leitura e letramento nas situações de aprendizagens? A escola propõe-se a promover a integração curricular a partir desse eixo integrador, estabelecendo campo de “ação pedagógico-curricular no qual se pretende desenvolver atividades interativas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013).

O fato de a escola tomar como problemas as dificuldades de leitura e letramento de seus estudantes, problemática de sua realidade, como ponto de partida na condução do trabalho pedagógico, significa um avanço no sentido de coadunar com indicativos propostos pelo ProEMI para redesenhar os currículos, a partir de “foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2013b, p. 11).

Esse indicativo constitui-se instrumento de comunicação e acesso aos conhecimentos científicos, compreendendo que a “produção dos mesmos, deverão dialogar com a vida dos estudantes, na diversidade de contextos que compõem a realidade” (BRASIL, 2013b, p. 14). Desse ponto de vista, a leitura tomada como instrumento de comunicação e prática social, estaria também coerente com a concepção de interdisciplinaridade enquanto necessidade e problema (RAMOS, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Nesse contexto do ProEMI (BRASIL, 2013b), a integração do conhecimento é orientada com base em macrocampos, tendo em vista a intenção desses em promover a articulação entre os conhecimentos escolares, as expectativas dos estudantes em relação à sua trajetória de formação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo se efetivará nas ações por meio dos macrocampos, conforme já discutido anteriormente, permitindo “articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares” (BRASIL, 2013b, p. 15), além de se constituírem como eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular, visando enfrentar e superar à fragmentação e hierarquização dos saberes.

Em consonância com essas orientações, os macrocampos eleitos pela escola, portanto, os eixos da integração, foram: Integração curricular⁶⁴, Iniciação científica, Cultura digital e Cultura corporal (RIO GRANDE DO NORTE, 2013). Já as ações consolidadas no PCR (2013-2014), modelo inserido no módulo ProEMI-PDDE Interativo⁶⁵, constam objetivos e ações/detalhamentos nos oito macrocampos. Nesse sentido, esses campos indicam os princípios e ações adotados pela escola, tendo em vista promover maior interação entre as áreas de conhecimento/disciplinas, incorporando o conjunto das diretrizes instituídas pelo programa (ampliação do tempo, dialogo com os jovens estudantes e com a comunidade), acerca das alterações e orientações incorporados pelos documentos orientadores (BRASIL, 2013a, 2013b).

Nesse contexto de alterações na elaboração do PRC, mantemos o mesmo critério de levantamento de dados. Assim como no documento anterior (RIO GRANDE DO NORTE, 2009), a categorização do termo trabalho no PRC (RIO GRANDE DO NORTE, 2013) foi base para indicarmos os aspectos do trabalho como princípio educativo no currículo da escola, a partir das ações/intenções/compreensões⁶⁶ explicitadas no documento supracitado.

⁶⁴ Na elaboração desse documento (PRC, 2013), a escola utilizou as orientações do documento orientador – versão preliminar (BRASIL, 2013a), que trazia o macrocampo Integração Curricular. No documento final (BRASIL, 2013b) o macrocampo foi substituído pelo Acompanhamento Pedagógico. A fundamentação teórica e as orientações acerca da integração curricular, discorrida nesse documento (BRASIL, 2013a, p. 16), permaneceram no documento final (BRASIL, 2013b, p. 15), incorporando o item 4.1, que trata da definição dos macrocampos. Assim, dando mais clareza à integração curricular dentro do PRC a partir dos macrocampos.

⁶⁵ PDDE Interativo é uma ferramenta (plataforma eletrônica. www.pddeinterativo.mec.gov.br) de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, para gerenciar o planejamento e administração de programas no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola. Anterior a 2013, 2010-2012 esse gerenciamento do ProEMI, era realizado via SIMEC. Conforme orientações (BRASIL, 2013b, p. 26), a escola contemplada com ProEMI deverá elaborar seu PRC, de acordo com Documento Orientador, bem como inseri-lo (PRC) no módulo Ensino Médio Inovador do PDDEInterativo, atendendo as orientações das instituições a qual estão vinculadas;

⁶⁶ Nota 2. Para consolidar a análise no sentido de identificar aproximações e distanciamentos do trabalho como princípio educativo no PRC, por meio de compreensões, atividades, práticas/experiências, classificamos a categorização em 04 (quatro) blocos, considerando o contexto e as relações em que o termo trabalho se aplica no documento. (RN, 2013), sendo: Bloco 1 – Dimensões e Competências no PRC. O que prevalece; Bloco 2 – Projetos – ações pedagógicas interativas e com gêneros textuais; Bloco 3 – Consultoria pedagógica e condições estruturais – Oferecer aos profissionais da educação para aplicar os seus conhecimentos; Bloco 4 - Áreas de conhecimento e suas tecnologias/Projetos.

Quadro 11 - Categorização: Repetição, referência do termo trabalho no contexto/relações, PRC (RIO GRANDE DO NORTE, 2013).

CATEGORIA	QUANT.	ASSOCIAÇÃO TEMÁTICA	CONTEXTO/AÇÃO ⁶⁷
TRABALHO	01	Dimensão/eixo	PRC/ contemplar as áreas de conhecimento a partir dos macrocampos
	01	Interativo	Nos projetos – orientar ações pedagógicas
	01	Gêneros textuais	
	01	Condições adequadas	Consultoria pedagógica e condições estruturais – Oferecer aos profissionais da educação para aplicar os seus conhecimentos
	01	Projeto	Ciências humanas/múltiplas linguagens como: literatura, quadrinhos, cinema, música, teatro e outras expressões culturais.

Fonte: Adaptação de dados contidos no PRC da EEPAT (RIO GRANDE DO NORTE, 2013).

O PRC (RIO GRANDE DO NORTE, 2013), diferente do documento anterior (PAP, 2009), apresenta a dimensão trabalho junto as demais, situando a nova organização curricular “como forma de possibilitar o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas de conhecimento a partir de oito macrocampos” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013).

Embora citem o eixo, no decorrer desse documento, não conseguem, com clareza, integrar esses conceitos, enquanto dimensões indissociáveis, às concepções e práticas pedagógicas indicadas. Da forma expressa no PRC (RIO GRANDE DO NORTE, 2013), as atividades integradoras, adotadas pela escola no formato de projeto/oficinas pedagógicas, se sobrepõem às dimensões, reduzindo-as, à conceitos isolados no contexto dos projetos, por sua vez, na organização curricular.

No caso em pauta, o conceito de tecnologia assume centralidade no trabalho pedagógico da escola, visto à necessidade do contexto atual requerer a inclusão de "novas tecnologias na educação e de mudanças nas estratégias de ensino das escolas brasileiras. Para tanto, busca-se um profissional que esteja inserido no mundo de informações, um ser interativo e criativo” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013). Dessa forma, as tecnologias da informação e comunicação aparecem como necessidades fundamentais de aprendizagens dos estudantes, constituindo-se diretrizes do processo de ensino, visando atender aos interesses dos alunos, por meio de temas

⁶⁷ Como está sendo direcionado, o que está se propondo a realizar.

e conteúdos “a partir de processos criativos, as atividades deverão envolver espaços de atuação e interação de técnicas e dinâmicas, utilizando recursos tecnológicos e da comunicação” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013).

À preocupação da escola em corresponder às necessidades dos estudantes, inseridos “em um tempo marcado por diversas e rápidas formas de comunicação e informação” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013), devendo assim incorporar à ação pedagógica outras formas de linguagens que supere a tendência à “cultura oral e o texto impresso [...] onde os alunos possam usar, praticar, refletir e discutir sobre as imagens, informações e saberes que as linguagens da tecnologia produzem e veiculam” (idem). Entretanto, a situação problema apresentada pela escola nesse PRC (2013) é a dificuldade dos estudantes em ler e interpretar diferentes gêneros textuais, evidenciando o conflito entre superar a linguagem oral e escrita pela linguagem tecnológica, vislumbrando o acesso as ferramentas por essa produzida.

Nesse contexto, justifica-se a devida importância da integração à luz do eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Tomada essa direção, o trabalho educativo/ensino se constitui em provocar os estudantes a compreenderem:

para além do caráter instrumental das linguagens, enfatizando o modo como elas contribuem para a organização das relações humanas, em especial as significações que emergem das relações de trabalho, o empoderamento que advém do domínio da ciência” entrelando-se os vínculos desta com as tecnologias, o modo como estas se articulam com o trabalho e como essas inter-relações configuram a cultura contemporânea (BRASIL, 2014, p. 22).

Por esse viés, às práticas sociais mediadas pelas linguagens, podem evidenciar os vínculos com as tecnologias digitais, sem distanciá-las da apropriação dos fundamentos científicos-tecnológicos e humanístico, em conformidade com o Parecer CNE/CBE nº 05/2011. Ainda de acordo com esse Parecer, o Ensino Médio deve possibilitar aos estudantes, o acesso aos conhecimentos, permitindo-os “a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos.” (BRASIL, 2014, p. 22). Para atingir esse propósito, as linguagens assumem:

uma grande potencialidade de realização, dado que o universo das práticas em línguas – materna ou estrangeira, artísticas e corporais, veiculam visões de mundo que, por um lado, podem nos ajudar a situar os sujeitos nas suas singularidades e, por outro, nos fazem ver, dado o incremento das tecnologias que nos ‘globalizam’, que somos suscetíveis a processos homogeneizantes (BRASIL, 2014, p. 22-23).

Com base nessa concepção, embora o PRC (2013) apresente divergências conceituais com as proposições do ProEMI, principalmente, pelo caráter pragmático da tecnologia,

desvinculado dos fundamentos das dimensões da formação humana, algumas práticas desenvolvidas pela escola, aproximam o trabalho como princípio educativo no sentido ontológico pelas relações dialógicas das linguagens, evidenciando-se nas inter-relações que se efetivam entre os fenômenos sociais e culturais.

Dessa forma, os projetos⁶⁸ de leitura e produção textual, apresentados no macrocampo Leitura e Letramento, integram aspectos históricos, culturais, artísticos e sociológicos, assim como, articulam objetivos de ampliar o acesso às línguas estrangeiras, às expressões artísticas e corporal. Essas atividades, a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo, possibilitariam o desenvolvimento das diversas potencialidades humanas, constitutivas das mediações homem/trabalho/sociedade.

Nessa perspectiva, à formação humana integral orientada pelas DCNEM (BRASIL, 2012), com vistas a permitir ao ser, compreender-se produtor de conhecimento, pelo trabalho no sentido ontológico, que é o princípio educativo orientador da base unitária do Ensino Médio (BRASIL, 2013). Assim, uma formação humana condiz com os princípios da escola “desinteressada”⁶⁹, desfavorável à separação “entre a formação científica e humanista destinada à elite burguesa e a formação técnica voltada à classe trabalhadora” (NASCIEMNTRO; SBARDELOTTO, 2008, p. 280), obtida por uma única escola, que possibilite uma formação

⁶⁸ Na área de Linguagens e macrocampo Leitura e letramento a Oficina: **1.** A cor da cultura: Conhecer para respeitar e preservar. A proposta tem como objetivo promover o respeito as diversidade culturais, por meio do conhecimento da história dessas culturas e suas influências na existência e constituição da cultura brasileira. O projeto dessa oficina se propõe a integrar leitura, história, sociologia e literatura, que por meio dos estudos de caráter histórico, os estudantes serão provocados a produzir “novos conhecimentos e transforma-los em conceitos inovadores, tornando-se agentes transformadores do meio em que vivem (EEPAT, Relatório, p. 119). Nas estratégias de desenvolvimento (RN, 2014, p. 120), conforme relatório, estão propostas; visita aos quilombos do RN; Confecção de livro; Produção de objetos artesanais afroindígenas; Confecção de banner (riqueza das culturas negra e indígena); Organização e apresentação do 1º concurso de Beleza Negra (Semana da Consciência Negra); A metodologia descrita está coerente com as atividades propostas, os resultados esperados e a avaliação; **2.** Na área de Linguagens e macrocampo Língua Estrangeiras, a Oficina de Espanhol Básico para Turismo. O projeto chama a integração dos conhecimentos da língua e da cultura hispânica aos estudos da geografia e história da cidade de Natal; p. 76. Embora o projeto inclua a discussão de uma língua bastante utilizada na capital do estado (natal/RN) em virtude do contexto turístico, também se propõe a discutir o trabalho produtivo, assim, oportunizando “o debate sobre o turismo no mercado de trabalho, observando as perspectivas locais, p. 76; **3.** Na área de Linguagens e Macrocampo Produção e Fruição das Artes; A Oficina: Expressão corporal e corporeidade envolve conhecimento de artes cênicas; artes plásticas e dança. O desenvolvimento de aulas de campo, relaciona práticas sociais coletivas – relaxamento – atividade externa varela Santiago, p. 93. Promove a reflexão da linguagem corporal associado a capacidade humana de sentir, pensar, interpretar e recriar seu mundo com sensibilidade e criatividade; p. 92; **4.** No macrocampo Leitura e Letramento; Muito interessante a proposta de educação inclusiva da Oficina Libras para principiantes se insere como uma proposta para contribuir na “interação sócio-educacional que o ProEMI, se propõe para garantir a formação integral do aluno do Ensino Médio” (p. 45).

⁶⁹ Gramsci utilizou o termo escola desinteressada para definir a escola cujo ensino não tem interesses imediatos. A escola desinteressada é a escola que se efetiva pela escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1982, p. 118).

geral. Nessa base unitária, compreender o desenvolvimento tecnológico é compreender o mundo científico, a partir da formação do sujeito histórico-cultural, pelo trabalho intelectual-físico, sendo o princípio educativo.

Assim, essa concepção de formação não concebe as questões sociais da contemporaneidade, de forma utilitária, pragmática, isoladas do contexto histórico, econômico, cultural, científico e político, pelos quais, se vislumbra uma relação orgânica da educação e da sociedade. Por essa relação, o homem precisa compreender-se e compreender no/o mundo, por ser o “seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido” (NASCIMENTO, SBARDELOTTO, 2008, p. 282), o instrumento da ação e produção de sua existência. Desse modo, carece uma educação que possibilite:

o conhecimento de toda a história anterior à civilização moderna, condição [...] para ser e conhecer conscientemente a si mesmo.’ (GRAMSCI, 2001, p. 46). Para Gramsci, todo ou a maior parte do processo educativo de um indivíduo, desde sua infância até sua escolha profissional, deve estar calcado em princípios ‘desinteressados’ e proporcionar uma formação humanista geral. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 282, grifos das autoras).

A análise acerca da valorização em trabalhar com novas competências tecnológica e digital no processo de ensino-aprendizagem, nesse contexto teórico, corresponde a uma formação pragmática, caso, não possibilite aos estudantes, uma ampla compreensão do trabalho educativo de produção humana da ciência, potência intelectual, a qual converte, transforma, cria, produz toda base material. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem, com vistas a uma formação geral da personalidade humana deverá “ser (ou aparecer como sendo aos discentes) desinteressado, isto é, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 1982, p. 136).

Embora a tecnologia representada pelos recursos tecnológicos e a comunicação em rede, viabilizem a dinamização de algumas atividades, troca de informações e facilite a comunicação, tais atividades não condizem com a concepção de criatividade, inovação e integração fundamentada pelas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, nas quais se baseiam as proposições curriculares do ProEMI, em conformidade com as DCNEM (2012). Fundamentação teórica e epistemológica que constitui a base curricular unitária e integrada para o Ensino Médio.

Nesse sentido, a criatividade, componente da escola unitária, está relacionada ao desenvolvimento do pensamento teórico investigativo do estudante, à originalidade do

conhecimento enquanto inovação, cuja função do professor é orientar o processo metodológico-científico na produção do conhecimento; na escola unitária, criatividade e inovação, significa:

uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra aposse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. (GRAMSCI, 1982, 124-125).

A partir dessa concepção de criatividade, o professor precisa, bem mais que estar/ser “inserido no mundo de informações, um ser interativo e criativo” (PRC, 2013) deve ser um professor que assuma o método investigativo componente fundamental do processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, conduzindo o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Para desenvolver esse processo formativo, diversos recursos didáticos-tecnológicos, estrutura física da escola e condições estruturais, assim como “nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional (GRAMSCI, 1982, p. 124-125).

Nesse sentido, embora o entendimento da escola coadune em oferecer condições estruturais para “um bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013), na estrutura física e em laboratórios equipados, entretanto, os desafios relacionados ao processo ensino-aprendizagem se limitam em atingir “novas e fundamentais competências”, que possibilitem aos estudantes “usar, praticar, refletir e discutir sobre as imagens⁷⁰, informações e saberes que as linguagens da tecnologia produzem e veiculam” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013). Ainda argumenta a necessidade de desenvolver s que possibilitem a “seleção das inúmeras informações a que temos acesso, as de produção e difusão

⁷⁰ O projeto com o tema: Imagem, sustentabilidade e cidadania, na área de conhecimento ciências humana, no macrocampo comunicação, cultura digital e uso de mídias, apresenta relação a partir da disciplina sociologia com a tecnologia da imagem e comunicação, cultura, sustentabilidade, ética e cidadania Esse projeto tem como objetivo se desenvolver numa perspectiva crítica, com vista a demonstrar a informação e os interesses envolvidos nas imagens, desde a produção até a sua maneira de emissão, assim como suscitar o olhar e o pensamento crítico cidadão. Na justificativa o projeto que se efetivara por meio de oficinas, enfatiza a relação da tecnologia no campo das imagens e a mídia. Traz algumas concepções que se vinculam aos pressupostos teóricos do ProEMI, quando atribui que “A humanidade transforma a natureza para tirar o seu sustento” (2014, p. 58), por isso ao longo dos anos as formas de produzir as imagens também se transformam. As oficinas serão desenvolvidas por meio de aulas práticas para produzir fotografias, vídeos e blogs.

de informações em ambientes digitais, proporcionando modificações nas formas de produções e apropriação dos saberes” (idem).

Essas preocupações/conflitos vividos pela escola em busca de corresponder aos anseios da sociedade por meio do trabalho pedagógico, de modo à resgatar os sentidos do conhecimento escolar frente às novas tecnologias da informação e da comunicação, com base nos estudos de Gramsci (1982) e nas reflexões de Ferretti (2009), relaciona-se à crise vivida na escola clássica.

Sobre a educação entendida por Gramsci, a crise atribuída à escola é reflexo da “crise mais ampla da sociedade em função das transformações ocorridas no campo do trabalho e da vida política, social e cultural que vinham minando, desde o desenvolvimento da grande indústria capitalista (FERRETTI, 2009, p. 120). Por essa argumentação se evidencia o problema, posto à escola, porém este, não é gerado na esfera pedagógica. “Tal desenvolvimento histórico criou a necessidade de um novo tipo de intelectual urbano” (idem), colocando em xeque a orientação formativa da cultura geral em detrimento em formação pragmática, que se aplique a responder problemas concretos e imediatos requeridos pela sociedade. É nessa mesma linha, que se argumenta:

na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência, [...] em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. (GRAMSCI apud FERRETTI, 2009, p. 120-121).

Na perspectiva de superar essas dicotomias entre formação humanística e científica, entre a formação teórica geral e técnica-instrumental (BRASIL, 2009d), se retoma à integração na escola, orientada pelas proposições do ProEMI (conforme discutido), a partir do trabalho como princípio educativo, promove o trabalho pedagógico, com o objetivo de superar os desafios de sua crise, apontando para os ideias da escola unitária; sendo essa:

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de desenvolvimento intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Destarte, o conceito de tecnologia, na perspectiva integração curricular, proposto pelo ProEMI, é “[...] senão trabalho intelectual materializado, dando visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material” (SAVIANI, 2017, p. 11-12). Com base nesse entendimento, a relação teoria-prática, é compreendida pelo desenvolvimento

científico-tecnológico, enquanto apropriação e reapropriação da ciência, por meio do trabalho de criação da humanidade, motivado pela busca de prover melhores condições de subsistência da vida.

Em que pese conceber o caráter pragmático e técnico da tecnologia no currículo escolar para atender às necessidades imediatas dos estudantes, percebe-se, cada vez mais, emergente, na modernidade, uma escola unitária, cujo projeto formativo é substanciado em torno do eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia, sendo tais elementos desenvolvidos de forma integrada aos diversos conhecimentos, possibilitando a formação do pensamento crítico, científico e investigativo.

Presenciamos nesse contexto um misto de concepções, presentes nos documentos da EEPAT assim como existentes nos documentos que permeiam os discursos oficiais⁷¹, trilhando em “noções de competências” (SILVA, 2010) ou “pedagogia das competências” (RAMOS, 2001) as quais não condizem, epistemologicamente com os fundamentos no eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia, propostos para o de redesenho curricular do ProEMI (BRASIL, 2013b) – conforme discutido na seção 3. Assim, as mudanças nas políticas curriculares/concepções/diretrizes, são influenciadas por interesses e visões de organizações governamentais, cujos processos, embora incorporados nos discursos oficiais, não se efetivam na escola de forma linear, cuja configuração envolve interpretações e adesão dos sujeitos, de processos formativos, epistemologicamente, distintos.

As influências também decorrem do período histórico-político da implementação do ProEMI (2009), fundamentado nos pressupostos epistemológicos, sociológicos e filosóficos disseminados nas DCNEM (BRASIL, 2012) e os ramos de uma política educacional de lógica empresarial⁷², vigorada no Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998) que “estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e se firmavam em torno do conceito de competências” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 915).

⁷¹ Perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas – e integração com base nas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia (BRASIL, 2009b).

⁷² De acordo com Frigotto (2003), o MEC no período do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Portanto, o cerne dos parâmetros, das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação, são marcados pela ideologia das competências e da empregabilidade. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. (FRIGOTTO, 2003, p. 108). Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Ainda que não seja o objeto desse trabalho, no entanto torna-se necessário adentrar na discussão sobre competências uma vez que é um termo bastante utilizado na definição das ações pedagógicas da escola. Para Silva (2010), vários significados são atribuídos ao termo competências, fato que motivou a fluidez com que foi empregado no contexto DCNEM (1998) e dos Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), para tanto remetem a várias “interpretações e impõem limites à tentativa das escolas em tomá-la como conceito norteador da organização curricular” (SILVA, 2010, p. 20), entretanto, diante das diversas conceituações um fator que atribui organicidade ao objetivo da reforma curricular da década de 1990, é que a “noção de competências e a associação entre saberes e tecnologias são tomadas como expressões que comportam a finalidade de adequação do ensino às mudanças ocorridas na sociedade” (SILVA, 2010, p. 20).

As competências se constituíam em princípios da organização curricular do Ensino Médio, legitimados pelas DCNEM (BRASIL, 1998), assim como pelos PCNEM (BRASIL, 2000), agregando a “noção de competência à necessidade de atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos” (SILVA, 2010, p. 20).

A tensão dialética entre trabalho intelectual e trabalho manual, além de questões complexas do universo social e cultural, pode gerar esse hibridismo de concepções, o qual, como observamos, se reflete nas práticas e experiências escolares, tendo em vista “que naturalmente, quando os conceitos são bastante amplos e ambíguos, abrigam todas as posições e cada grupo social fica com a sua prática” (SILVA; JAKIMIU, 2014, p. 109).

Entre os discursos oficiais e a realidade da escola, perpassam atributos de contextos e de sujeitos, que a partir das orientações e normativas, constituem-se por acomodações, ressignificações, bem como, identificamos no PRC (2013). Embora citem a dimensão trabalho enquanto eixo da integração curricular, conforme discorremos, o conceito de tecnologia prevalece relacionado à desenvolver competências para promover o acesso as diversas formas de produção e difusão de informações em ambientes digitais, que por sua vez, proporcionam “modificações nas formas de produções e apropriação dos saberes” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013).

Essa tendência do acesso à tecnologia visando tornar os sujeitos atualizados e capazes de realizar tarefas se associa, no plano pedagógico, a pedagogia das competências, ao deslocar o “ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (RAMOS, 2009, p. 3). Desse maneira, o interesse em dominar a aplicabilidade pode levar uma prática de ensino-

aprendizagem tecnicista, abstraindo-se a capacidade intelectual à manual, à capacidade criadora do homem, subsumir-se à máquina. Outrossim, refletimos o monopólio das novas tecnologias, a partir do contexto histórico, cultural e político da Revolução Industrial, em que emana com maior nitidez a objetivação e simplificação do trabalho, transferindo-se:

os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele se destacam, indo incorporar-se às máquinas, o que viabiliza a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, os quais passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas, não necessitando, nessa condição, de fazer intervir as suas faculdades intelectuais. (SAVIANI, 2017, p. 11).⁷³

Esse conjunto de interposições, também discutido com base em Gramsci (1982) e Ferretti (2009), gerada pela ampla transformação da sociedade envolve todos os setores da vida humana, ainda mais, a partir do processo da evolução da maquinaria, frente às novas tecnologias “se antes, como se descreveu, ocorreu a transferência de funções manuais para as máquinas, o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas” (SAVIANI, 2017, p. 12), representando uma transferência da valoração do potencial humano para a tecnologia.

Neste sentido, cabe à escola compreender a ação pedagógica, a partir de concepção epistemológica centrada no ser humano, pela sua capacidade criativa (inteligência) e o trabalho (atividade humana), a capacidade produtiva, que o faz (pelo trabalho intelectual-físico) produzir conhecimentos necessários às suas necessidades. Assim, com fulcro em Saviani (2007), o homem produz a sua existência pelo trabalho, à medida que se forma; se transforma; a sua formação é um processo educativo. Nesse fundamento, a prática pedagógica é o processo de orientar o estudante torna-se conhecedor de sua história, suas necessidades, suas potencialidades, seu poder de transformação e criação. A educação é um trabalho de educar e educar-se.

Em vista disso, a formação a partir do trabalho como princípio educativo promove à compreensão da produção humana do conhecimento que se constitui na mediação dos processos de apropriação de uma nova base científica, enquanto “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” (BRASIL, 2013, p. 162). A transformação

⁷³ SAVIANI. Demerval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. O autor relata nas referências bibliográficas que o esse texto foi elaborado como uma síntese pessoal, a partir de um conjunto amplo de estudos. Acesso 04/09/2017. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>

da ciência em força produtiva se ancora na relação educação-trabalho-práticas sociais, em que trabalho educativo é o meio para satisfazer necessidades gerados pela humanidade “o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas” (BRASIL, 2013, p. 162).

Nesse contexto de análise do PRC (2013), o trabalho educativo é assumido dando centralidade às novas tecnologias da informação e da comunicação direcionando as ações pedagógicas a partir da noção de competências, muitas vezes, privilegiando a técnica, considerando-se, atender o interesse imediato dos estudantes e da sociedade. Logo, vincula as mudanças do contexto social à inovação nas práticas pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos. Assim como, o desenvolvimento da criatividade dos estudantes à interação entre professor/aluno nos ambientes digitais.

Tais compreensões se aproximam da noção de competências, pela amarração dos saberes escolares aos saberes pessoais, em detrimento de uma discussão de base científica para explicar as transformações, enquanto práticas sociais e culturais, as quais alteram o modo como as pessoas se relacionam e constroem a sociedade e a realidade.

Dessa forma, inclui-se na cultura escolar intermediada pela cultura científica, às “transformações sociais que marcam os tempos atuais decorrem, entre outros fatores, das novas tecnologias e dos complexos processos de globalização” (BRASIL, 2014, p. 30). Embora algumas práticas⁷⁴, ainda com dificuldades em estabelecer o pensamento investigativo, introduzam pontos dessa discussão, mas não se efetivam de forma integrada ao currículo escolar. Esse, conforme documento orientador (BRASIL, 2013b), deve ser constituído de ações estruturadas em formatos diversos, a partir das áreas de conhecimentos e macrocampos, introduzidos no PRC.

Nessa perspectiva, o PRC (2013) apresenta as quatro áreas de conhecimento, porém não adentra os macrocampos. Também, não se obtém clareza em ações e orientações que tenham

⁷⁴ Três projetos envolvem o tema consumo e padrões de vida na sociedade. O projeto na área de Linguagens, no macrocampo Produção e Fruição das Artes; **1.** Criando Arte para Sustentabilidade, desenvolvido por meio da oficina: Customização: A Arte no Vestir. Embora essa oficina envolva o trabalho manual “confecção-reaproveitamento de peças e transformações de roupas” traz à tona estilo de vida, identidades, que podem refletir nos modos de culturas. Justifica-se na oficina, o incentivo à pensar, pesquisar, criar. **2.** Na mesma área e macrocampo, o projeto denominado Música e Arte para um planeta sustentável, O projeto se propõe a desenvolver o interesse pela pesquisa, em busca de novas aprendizagens e estimular sempre o raciocínio lógico e crítico (p. 82) tornando-os um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Na metodologia, cita aula expositiva, com material inovador (Relatório, p. 83). Não especifica qual é o material. Diante do contexto, pode ser dos recursos e ambientes digitais. O mais impotente, na proposta está na relação da Música como meio, veículo de padronizar comportamentos e direcionar consumos (p. 83). À crítica quanto a indefinição de fontes/referenciais que os estudantes irão utilizar (apenas internet); metodologia científica; **3.** Esse Projeto na área de Ciências Humanas/Geografia; Educação, Sustentabilidade e Consumo, se propõe a discutir o lixo como um problema de todos e trabalhar para diminuir o consumismo, que resultará em ganhos para a natureza (p.23)

base as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as áreas, conforme foi declarado nesse projeto. Embora cite as quatro áreas de conhecimento de acordo com as DCNEM (2012), desvincula-se teoricamente dos documentos (BRASIL, 2013b; BRASIL, 2012), acompanha a expressão “e suas tecnologias”, coerente com as definições disseminadas pelas DCNEM (BRASIL, 1998), fato que pode justificar a ênfase na utilização de recursos tecnológicos, assim como a noção de competências, pela qual, a tecnologia é abordada numa visão pragmática, divergindo da concepção enunciada nas DCNEM (BRASIL, 2012), de transformação da ciência em potência material e produtiva.

Nesse contexto, com base na noção de competências a concepção de tecnologia se traduz no currículo escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 2013) em práticas “associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (SILVA, 2010, p. 21). Essa compreensão se expressa nas ações pedagógicas propostas pela EEPAT de forma a promover a inovação e interdisciplinaridade em todas as disciplinas escolares associando “os conteúdos das disciplinas com os temas, objetos de aprendizagens e *softwares*, desde que todo o laboratório de informática esteja equipado com programas relacionados às diversas áreas de conhecimento.” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013). Dessa forma, a utilização dos recursos tecnológicos assume o “lugar” do trabalho de produção dos conhecimentos científico-político-pedagógicos da docência no desenvolvimento das práticas pedagógicas, cujo “conhecimento é a “matéria prima” do trabalho pedagógico escolar” (BRASIL, 2013, p. 180).

Face ao exposto, ocorre uma sobreposição da tecnologia como ferramenta pedagógica, que mediada no referencial de competências, expressa um caráter pragmático da prática pedagógica, minimizando o potencial da formação docente a partir de suas dimensões científica, política e pedagógica, dando lugar para a relação teoria-prática na atividade docente, limitar-se à necessidade em dominar novas tecnologias para promover mudanças nas estratégias de ensino das escolas brasileiras.

Diante desse entendimento em adjudicar o trabalho pedagógico à operacionalização de recursos, assevera-se a crítica de Silva (2010) acerca da prescrição nas áreas de conhecimento incluindo o termo “suas tecnologias”, numa perspectiva “reducionista de tecnologia, enunciada como técnica a ser aplicada. A relação entre tecnologia e conhecimento científico é tomada de forma limitada e pragmática, resultado da intenção de adequação da educação escolar a demandas do mercado de trabalho” (SILVA, 2010, p. 19).

Logo, a referida inclusão do termo (competências) nas áreas de conhecimento nesse PRC (2013) pode representar a ênfase dessa organização curricular em submeter a adequação do ensino às mudanças ocorridas na sociedade. Nesse contexto, a escola requer da Secretaria

Estadual de Educação e Cultura (SEEC/RN), assegurar condições de Trabalho adequadas para os profissionais da educação para “aplicar os seus conhecimentos”, apresentando como impeditivo para a “reconfiguração do currículo, a falta de estrutura física e tecnológica para que possamos nos ajustar às demandas educacionais da contemporaneidade” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013). Dentre as condições, oferecer “consultoria pedagógica para que a comunidade escolar se adapte aos desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013).

A análise depreende-se da ênfase em atender às demandas da contemporaneidade tendo em vista o padrão operacional da sociedade, essa Proposta Curricular, além de subtrair as condições do trabalho docente (planejar, pesquisar, ensinar, avaliar), pode distanciar o foco das áreas de conhecimento concernente à formação científica, ao desenvolvimento do pensamento crítico, investigativo do estudante. Tal apropriação que possibilite uma relação intrínseca entre os conhecimentos e os processos produtivos, à compreensão da ciência-tecnologia, cultural a parit do trabalho, o qual converte, ciência em potência material, sendo esse processo de produção, fruto do conhecimento humano. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35).

Dessa forma, equipar a escola de Ensino Médio com recursos tecnológicos, biblioteca e laboratórios, se torna importante para que o estudante se aproprie da cultura científica, reunindo “a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho industrial, que poderia encontrar sua raiz na escola única” (GRAMSCI, 1982, p. 155), constituindo-se na base do conhecimento, no processo investigativo de produção de um novo conhecimento, dominando a técnica. Permeada por essa relação da produção científica-tecnológica numa perspectiva crítica incluindo nessa discursão conceitual a “relação social que mede a produção da tecnologia, marcada, principalmente, por razões de ordem econômica” (SILVA, 2010, p. 19).

Verifica-se nesse PRC (2013) os rânços dos discursos oficiais que orientaram a reforma curricular da década de 1990 com base em competências, traduzindo por meio do trabalho com projetos nas áreas de conhecimento. Conforme apresentado na categorização (Quadro 11) o Trabalho no âmbito da área de Ciências Humanas e suas tecnologias enfatiza as diversas linguagens, tais como: literatura, quadrinhos, cinema, música, teatro e outras expressões culturais, no desenvolvimento dos projetos, por meio de temas e interesses dos alunos relacionado ao cotidiano.

Ainda percebe-se a intenção de relacionar o problema apresentado pela escola, de “como trabalhar a dificuldade de leitura e letramento nas situações de aprendizagens” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013), ao menos nesse documento, pouco integra-se aos conteúdos da área. Apresenta-se, de forma metodológica, como a interdisciplinaridade proposta nos projetos com

base na pedagogia das competências. Para essa, a organização do trabalho pedagógico é impelida “por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes do cotidiano” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 114).

De tal modo, a perspectiva metodológica de trabalho com projetos é linha de ação da pedagogia das competências, sendo essa, mais focada na aprendizagem que no ensino, sinaliza “proposições metodológicas [...] devido à promissora possibilidade de superar, no plano metodológico, a fragmentação disciplinar e o ensino transmissivo, levando a uma visão integradora do currículo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 114).

Conforme disposto anteriormente no Quadro 11, o trabalho interativo e com variados gêneros textuais, que deve ser orientado pelos projetos. Nesse sentido, trata-se do trabalho pedagógico, viabilizado por meio de recursos, considerando que o “computador oferece diversas possibilidades de ser utilizado como ferramenta pedagógica, através dos projetos de aprendizagem com ênfase na interdisciplinaridade em um ambiente de interação, interrelação e troca de ideias” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013). Essa visão de prática pedagógica, por meio de projetos, fundamentados em competências relaciona “a ocorrência de atribuição de um sentido pragmático ao conhecimento, valorizado principalmente em sua dimensão utilitária” (SILVA, 2010, p. 25).

Essa dimensão pedagógica não condiz com a perspectiva de integração proposta na organização curricular orientada por meio dos macrocampos, pelos quais as ações pensadas com base nas áreas de conhecimentos devem contemplar 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, 2013b, p. 14).

Nesse contexto de análises, conseguimos dialogar com o posicionamento de Silva (2016b), acerca de aproximações/descharacterização/concretizações entre os textos oficiais e as escolas uma vez que esse “processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se manifesta como um movimento de recontextualização por meio do qual são gerados procedimentos de seleção e de deslocamento de significados” (SILVA, 2016b, p. 91). A discussão da autora, a partir do conceito de recontextualização⁷⁵, relaciona-se à realidade da

⁷⁵ O conceito de recontextualização está relacionado ao pressuposto de que o(s) sujeito(s) leitor(es) desses textos se confrontam com os discursos e práticas já instituídos e/ou institucionalizados e que as condições individuais e coletivas, bem como as experiências acumuladas, embasam a interpretação e a resignificação dos dispositivos

escola frente às proposições curriculares introduzidas, o processo educativo em ação, o processo formativo dos professores e outros fatores que interferem no trabalho pedagógico.

Sob essa compreensão, o movimento de interrelações, mediações entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem cujas práticas, aludem adquirir novas configurações, a partir dos elementos sociais e culturais nos contextos, podem possibilitar atingir objetivos além do prescrito nos textos (documentos curriculares).

Nessa perspectiva, à luz do pensamento gramsciano, na elaboração de um planejamento as “premissas necessariamente se modificam, dado que, se é verdade que uma certa finalidade pressupõe certas premissas, é também verdade que, durante a elaboração real da atividade determinada, as premissas são necessariamente modificadas e transformadas” (GRAMSCI, 1982, p. 162), a própria consciência da finalidade, opera sobre as premissas. Modificando-as, as finalidades vão se (re)estabelecendo. Destarte, no processo formativo escolar, logo que as finalidades gradativamente começam a se concretizar “o fato mesmo desta realização, da efetibilidade alcançada, modifica necessariamente as premissas iniciais, que porém não são mais... iniciais e, conseqüentemente, modificam-se também as finalidades imagináveis, e assim por diante. (GRAMSCI, 1982, p. 162).

Fato é, as ações humanas assim como as práticas curriculares e pedagógicas podem se modificar no processo. A partir da consciência do trabalho como atividade fundante na vida humana, que se realiza orientado pelo conhecimento e pelas necessidades de sobrevivência e de realizações humanas.

Ante esse processo de planejamento entre as concepções/diretrizes do PRC (2013), os objetivos e ações/detalhamentos constitutivos do PRC (biênio 2013-2014) inseridos no Módulo do PDDE Interativo⁷⁶ e desdobramentos nos projetos dos professores, entende-se, que nessa relação, o cerne para à orientação do trabalho educativo, que vai além da formação acadêmica, científica, e incrusta sentidos ideológicos, políticos, éticos, críticos, porquanto:

instrucionais. Esse movimento configura-se como um processo de recontextualização a partir do qual torna-se comum o distanciamento de significados entre o que está escrito nos textos e os sentidos a eles atribuídos. Esse movimento é marcado, ainda, por posições que expressam maior adesão ou resistência em direção ao que está sendo proposto, e, com frequência, por um híbrido entre esses posicionamentos (SILVA, 2008, 2014); (apud SILVA, 2016a, p. 94).

⁷⁶ Nesse instrumento, a EEPAT descreveu os macrocampos, objetivos, as ações a serem implementadas, (nos dois anos, no caso 2013-2014), indicando as áreas de conhecimento e os componentes envolvidos em cada ação, assim como os recursos que serão utilizados, com base na tabela de itens financiáveis. Esse PRC é tramitado, pelo sistema, entre SEEC/RN/SEB/COEM/FNDE para avaliação e aprovação dos recursos. Esse PRC, tomou como base de cálculo o Censo Escolar 2012. De acordo com Planilha – Síntese do PRC (PDDE interativo), disponível em arquivos da SUEM/SEEC, consta as seguintes informações no PRC da EEPAT; CENSO 2012: Total alunos: 1674 matriculados no Ensino Médio; sendo Série: 1ª série: 632, 2ª série: 504, 3ª série: 538; Jornada: 5 Horas; Recursos ProEMI PREVISTOS: 1ª Parcela: R\$ 100.000,00 (Capital: R\$ 30.000,00, Custeio: R\$ 70.000,00) + 2ª Parcela R\$ 100.000,00 (Capital: R\$ 30.000,00, Custeio: R\$ 70.000,00).

[...] é possível dizer que, na escola, o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexu instrução-educação é relaxado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas de papel [...] ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico (GRAMSCI, 1982, p. 131).

Com base no pensamento gramsciano, é pertinente refletir acerca da relação instrução-educação, em outras palavras, trabalho-educação, no processo ensino-aprendizagem em uma sociedade cada vez mais, marcada pelas desigualdades econômicas e sociais, pela divisão social de classes, pela divisão social do trabalho, é urgente assumir o princípio educativo do trabalho, na formação do estudante, tendo na instrução-educação, o ato de produzir a existência humana como agente de transformação, com base em princípios de uma educação que liberta, que emancipa.

Nessa perspectiva, a escola como “uma das organizações da sociedade civil responsáveis pela elaboração e divulgação de ideologia, Gramsci lhe conferirá especial atenção, assim como o fez em relação ao partido político, à imprensa e à igreja” (FERRETTI, 2009, p. 120). É como instituição responsável em promover o acesso ao saber científico-histórico-cultural, que a escola exerce importante para mover a “reforma intelectual-moral da massa trabalhadora tendo por horizonte a superação da sociedade capitalista” (FERRETTI, 2009, p. 120), em um processo conjunto da consciência unitária.

Nesse contexto, são anunciadas práticas/ações que podem dialogar com esse pensamento como a “produção de textos jornalísticos, visando promover a comunicação verbal e a socialização de temas latentes na mídia internacional, nacional e local” (PDDE Interativo, 2013) alinhada à ação de dar “continuidade do jornal da escola e o lançamento da rádio Escola” (PDDE Interativo, 2013) indicadas no PRC.⁷⁷ Essa ação está vinculada ao projeto “Imagem, sustentabilidade e cidadania”⁷⁸ embora não expressando diretamente, o trabalho como princípio

⁷⁷ O macrocampo Participação Estudantil no PRC (2013-2014), o objetivo de promover atividades de locução e intermediação entre alunos, professores e comunidade favorecendo a divulgação de eventos dentro e fora da escola, que se materializa na ação de produção de textos jornalísticos, visando promover a comunicação verbal e a socialização de temas latentes na mídia internacional, nacional e local. Esse macrocampo integra-se ao proposto no macrocampo Cultura Digital e Uso de Mídias tem suas ações vinculada a oficina: imagens, sustentabilidade e cidadania.

⁷⁸ Nos estudos que envolve sociedade, cultura, ética, cidadania, dentre as atividade, a oficina aborda questões importantes (padrões de beleza, comportamento, sustentabilidade ambiental e social, interesses envolvidos nas imagens, desde a produção até a sua maneira de emissão; desenvolver o pensamento crítico; conteúdo de imagens).

educativo, anuncia a compreensão da construção histórica do conhecimento, a partir do estudo das imagens desde desenhos rupestres à história da fotografia. Considera que “A humanidade transforma a natureza para tirar o seu sustento [...] modifica e polui o ambiente” (RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 38). O projeto será “dinamizado” por meio de: aulas teóricas sobre textos que discutam os meios de produção e leitura de imagens; artigos de jornais, revistas, música, imagens, filmes, documentários, vídeos; aula de campo em visita a museus, a UFRN, jornais; produção de fotografias, vídeos e blogs.

Algumas práticas/atividades pontuam indicativos de concepções que podem sinalizar avanços e mudanças de paradigmas na perspectiva de aproximações/relações do trabalho como princípio educativo “da atividade teórico-prática do homem” (GRAMSCI, 1982, p. 130), também em seu sentido ontológico do trabalho na produção de conhecimento, o qual permitiu a mediação entre a realidade social e material dos estudantes.

No macrocampo Iniciação Científica o Projeto com o tema: iniciação científica e meio ambiente, envolvendo as disciplinas Biologia, Química e Física, embora se limite à área de Ciências da Natureza, se aproxima da compreensão de trabalho como princípio educativo, em buscar desenvolver “a participação social dos jovens como agentes de transformação de suas escolas e de suas capacidades” (RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 3) por meio de estudos que possibilitem articular teoria e prática “vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais” (RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 3).

O uso do método científico “aula de campo, aula experimental em laboratório, aula expositiva, gincanas temáticas” cujo Trabalho de pesquisa é acompanhado de relatório e pré-relatórios, orienta à avaliação da aprendizagem. O pensamento se aproxima de Gramsci, acerca da aprendizagem criativa na escola unitária, que se baseia no “método de investigação e de conhecimento, e não um ‘programa’ predeterminado” (GRAMSCI, 1982, p. 124). Nos processos da aprendizagem, potencializa-se mais a criatividade e autonomia do estudantes, que tem o apoio do professor como orientador, tendo em vista à condução [...] na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas” (GRAMSCI, 1982, p. 125). Considera-se o avanço na compreensão da pesquisa (comparando com a proposta 2010), com utilização de metodologia científica, no sentido de promover o “envolvimento pessoal, a curiosidade, o

Objetivo: Integrar os estudantes ao conhecimento globalizado, usando diversos acessos às informações para produzir o jornal da Escola; Ações: Promover atividades no laboratório de informática e acompanhar acontecimentos ao vivo, visando a continuidade do jornal e lançamento da rádio Escola; Motivar os alunos a buscar nas redes sociais acontecimentos do seu interesse, com o intuito de produzir textos em todos os gêneros que, possam ser selecionados para a composição do jornal da escola.

esforço intelectual, na formulação de questões e na busca de respostas” (RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 2).

Nesse contexto, de análises dos documentos, visualizamos possibilidades de alguns conceitos/temáticas/reflexões/práticas, introduzidos por meio de Projetos com os temas: **Sustentabilidade na mente, consumo consciente**⁷⁹; **A cor da cultura**⁸⁰; **Respeito a diversidade linguística, Libras para iniciantes; Aspecto fisiológico da atividade física**, possam promover nos estudantes aprendizagens, tal “o princípio da unidade entre pensamento e ação é correlato à busca intencional da convergência entre teoria e prática na ação humana” (BRASIL, 2013, 162), que se apropriando, possam orientá-los agir/intervir e transformar realidades. Assim também alguns conceitos/práticas sinalizam à reflexão da consciência de conhecer a si mesmo, seu corpo, a sua história, o seu espaço e a responsabilidade social na vida coletiva.

Destaca-se ainda nesse contexto, o trabalho educativo que pode ser viabilizado pelo acesso aos alunos ouvintes, a Língua Brasileira de Sinais, introduzindo no currículo o objetivo em “Proporcionar o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como segunda língua para os alunos ouvintes e primeira língua para alunos surdos” (PDDE Interativo, 2013),

⁷⁹ Esse projeto tem como objetivo de refletir sobre a temática, consumo e seus consequentes impactos socioeconômicos e ambientais; Na metodologia (RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 147), entre outros, trabalhar filmes para discutir o consumo desenfreado (a história das coisas, ilha das flores, a corporação, quanto vale ou é por quilo?); Trabalhar letras de músicas que levem a discussão do tema; Aula de Campo – Visita ao aterro sanitário de Mossoró – No RN. Confecção de material pratico (fanzine), que trate dos temas abordados ao longo do curso; p. 150; Produção de Feira Solidária: arrecadação de roupa, calçados, livros, materiais pessoais (troca de objetos para reutilização e doação para a comunidade).

⁸⁰ O projeto apresenta-se com o objetivo de promover conhecimento para despertar o respeito e a preservação da diversidade cultural, principalmente a cultura afro e indígena, resgatando a cidadania. Construir a autoestima dos afrodescendentes brasileiros e dos descendentes indígenas por meio de relações mais humanitárias, conscientizando-os de que cada etnia contribui para a formação de um povo único. Nos estudos propostos, inclui a discussão acerca do Trabalho, ao tratar de elementos definidores de salário, de admissão e exclusão do homem negro no mercado de trabalho; Identidade cultural; Memórias; Valorização das línguas e ciências dos povos indígenas; acesso aos conhecimentos e tecnologias; Respeito as diversidade culturais, elas existem e constituem a cultura brasileira, (RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 118). No Macrocampo Leitura e Letramento integra aos estudos história, Língua Portuguesa, sociologia. Propõe dentre as atividades, Visita aos quilombos do RN; Confecção de livro; Produção de objetos artesanais afroindígenas; Confecção de banner (riqueza das culturas negra e indígena); Pesquisa; Estudos de caráter histórico; ENEM; Organização e apresentação do 1º concurso de Beleza Negra (Semana da Consciência Negra); Se destacando o trabalho da produção de livro com histórias e relatos de ações preconceituosas com as etnias e afroindígenas; Enfatiza que os estudos nessa oficina podem “gerenciar novos conhecimentos e transforma-los em conceitos inovadores. Dessa forma, acredita-se que os mesmos possam tornar-se agentes transformadores do meio em que vivem (RN, 2014, p. 119); Foi possível relacionar os estudos propostos nessa atividade, por se tratar de conhecer a história e a cultura do nosso povo, ao que Gramsci discute do conteúdo na escola unitária, sendo “a fim de que as crianças se habituem a estudar de determinada maneira, a analisar um corpo histórico que pode ser tratado como um cadáver que continuamente volta à vida, a fim de habitua-las a raciocinar, a abstrair esquematicamente (mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediata), a fim de ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo. E, do ponto de vista educativo, o que não significara a constante comparação entre o latim e a língua que se fala?! A distinção e a identificação das palavras e dos conceitos, toda a lógica formal, com a contradição dos opostos e a análise dos distintos, com o movimento histórico do conjunto linguístico. (GRAMSCI, 1982, p. 134-135).

que será desenvolvido na oficina LIBRAS para iniciantes. De acordo com o planejamento, a oficina⁸¹ é uma iniciativa de “inclusão social e educacional, motivada pela necessidade de comunicação entre alunos surdos e ouvintes matriculados em 2014, no Ensino Médio Inovador” (RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 44), além de justificar-se pelo:

[...] impacto que promoverá na comunicação da comunidade escolar, sobretudo entre os alunos surdos e ouvintes obedecendo aos macrocampos: Comunicação e uso de Mídias e Leitura e Letramento; contribuindo na interação sócio-educacional que o Programa: Ensino Médio Inovador – ProEMI, se propõe para garantir a formação integral do aluno do Ensino Médio, inserindo-o em atividades que atendam as demandas da sociedade contemporânea (RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 45).

Apreende-se nessa análise, dada a importância de promover essa comunicação entre a comunidade escolar, no Ensino Médio, à perspectiva em que essa atividade possa se constituir trabalho educativo, coerente ao pensamento de Gramsci, caracterizada à “conexão psicofísica”, que se trata do fazer e do pensar juntos” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 288).

Assim, confere vincular o ensino e uso da língua a estudo e investigação da história das pessoas surdas, com vistas a promover conhecimento e reflexão crítica de todas as formas de exclusão e discriminação às pessoas, em virtude de alguma limitação ou diferença. De tal modo, para os estudantes se apropriarem de LIBRAS na escola, o trabalho educativo constitui-se uma ação humanizadora no processo de transformação da realidade das pessoas surdas, bem como o conhecimento se efetiva teoria-prática enquanto formas de comunicação, inclusão e de reflexão acerca dos desafios da vida de uma pessoa surda e ouvinte à margem da sociedade. Nesse sentido pelo trabalho e conhecimento:

o homem humaniza-se e é através desta unidade que o homem constitui-se. É este princípio unitário que vai dar vazão ao que Gramsci formula sobre a “escola unitária”, que trata-se tanto da escola enquanto instituição, quanto da luta social pela igualdade, superação dos antagonismos de classe, bem como contra a separação do que significa “trabalho industrial e trabalho intelectual” e “governantes e governados”. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 288, grifos das autoras).

Por esse caminho, o caráter da atividade de LIBRAS, bem como, questões inseridas na Oficina “A Cor da Cultura” no Macrocampo Leitura e Letramento e disciplina de Língua Portuguesa, aproxima-se a dialogar com perspectivas da cultura, pela formação da consciência sobre si e do reconhecimento do outro, como ser humano de igual natureza (abordado na

⁸¹ Consta no programa dessa oficina o estudo de vocabulários em Libras, atividades práticas com os sinais aprendidos, dentre outros conteúdos, o estudo da legislação referente a LIBRAS, o surdo e a surdez e a cultura e identidade surda. Também as aulas de campo com visitas a Associação de Surdos de Natal, Centro de Apoio ao Surdo/CAS Natal – Shopping Centre Midway (Natal) e Curso de Letras/Libras UFRN.

subseção 4.1), uma vez que a consciência humana não se desenvolve de forma instintiva, é fundamental o conhecimento histórico-cultural da humanidade, e a partir do outro, a sua história e a contribuição de todos, para criar a civilização e, “aprender tudo sem perder de vista o objetivo último que é o de conhecer-se melhor a si próprio através dos outros e os outros através de si próprio” (GRAMSCI, 1976, p. 85).

Esse processo de construção, fruto do trabalho dos homens na natureza para a “valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.” (GRAMSCI, 1982, p. 130-131). O autor articula essa relação de compromissos éticos da humanidade em seu processo de construção ao fundamento da escola elementar, de tal modo, esta fase tendo oferecido todos os seus frutos:

que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, é um outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente é tão somente uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda. (GRAMSCI, 1982, 131).

Nesses termos, a atuação docente na formação da consciência crítico-ética em todas as etapas da vida escolar, não é capaz de resolver o problema da sociedade, embora seja fundamental na construção do processo de transformação da realidade, sob o princípio do trabalho humano. A consciência civil de toda nação é constituída pela dimensão ontológica do trabalho de produzir a própria existência, o trabalho é uma atividade inerente à natureza humana, é o princípio dessa consciência que faz todos os autores e coautores de sua história, de sua vida e de toda sociedade. Por esse princípio, promove-se e recupera-se, à integração trabalho/educação/homem/sociedade.

Ainda acerca da análise dos documentos de orientação curricular da EEPAT, no tocante ao ano letivo 2014 (PRC 2013-2014) a temática enfatizada no planejamento dos projetos/oficinas foi **Sustentabilidade e Meio Ambiente**. Vale destacar que as DCNEM (2012) orientam como referencial legal e conceitual, para o ensino médio em todas as formas de oferta, basear-se, além de outros princípios, na sustentabilidade ambiental como meta universal, por considerar o envolvimento de questões de interesses dos jovens, pois perpassam todos os meios sociais, culturais, étnicos e econômicos, cuja diretriz sinaliza para uma cidadania responsável com a construção de um presente e um futuro sustentáveis, sadios e socialmente justos (BRASIL, 2013). Dessa forma, discutir essa problemática no currículo do ensino médio, pode sinalizar um avanço e um compromisso com a formação cidadã desses sujeitos.

Essa reflexão é basilar para a compreensão de integração sobre a qual toda a organização curricular do ProEMI se fundamenta nas dimensões da formação humana, trabalho, ciência, cultura e tecnologia, as quais constituem o eixo integrador no currículo do ProEMI. Para tanto, os documentos orientadores do programa, conduzem a uma devida articulação entre os objetivos e finalidades do PRC e PPP na escola, tendo em vista o alinhamento das ações formativas.

4.3 CONSONÂNCIA ENTRE O PRC E O PPP: PERSPECTIVAS DE DIRETRIZES PARA O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA ESCOLA

As diretrizes orientadoras do ProEMI (BRASIL, 2009b, 2009c, 2009d, 2011b e 2013b) definem que, uma das condições básicas para implantação do PRC é alinhar-se com os objetivos e ações do PPP, implementado com a participação efetiva da Comunidade Escolar. Assim, o PPP se constitui na expressão de valores, missão, princípios, concepções, finalidades e objetivos da ação educativa da escola, sendo todo esse processo, resultante do debate e reflexão dos sujeitos representativos destes espaços. Além disso, é um “instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade sua construção deverá permitir o encontro, a reflexão, a ação sobre a realidade numa práxis libertadora” (VASCONCELLOS, 2007)⁸².

Com base nessa reflexão, o PPP, deve situar as ações efetivas do currículo tendo em vista a concretização da proposta educativa da instituição de ensino, articulando os processos, às bases legais nacionais e regionais, assim como, ao contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes.

Nesse sentido, a EEPAT incluiu nas ações do PRC, no macrocampo Acompanhamento Pedagógico⁸³, o objetivo de “promover vivências de estudos na instituição escolar visando à formação continuada dos professores e equipe pedagógica” (PDDE Interativo, 2013). Para isso, estabeleceu como ação realizar “estudos que promovam elementos para a atualização do Projeto

⁸² VASCONCELLOS, Celso. Orientações para (Re) elaboração do Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais. Carta de Salvador - Cidade Educadora – 2007.

⁸³ As ações nesse macrocampo **Acompanhamento Pedagógico**, deverão fortalecer os componentes curriculares, tendo como referência os objetivos constantes no Projeto Político Pedagógico, elaborado a partir do diagnóstico realizado pela escola. As atividades propostas, portanto, 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, 2013b, p. 16)

Pedagógico da escola e contemplem o Projeto de Redesenho Curricular, estimulando a atividade docente em dedicação integral à escola” (PDDE Interativo, 2013).

Tivemos acesso ao PPP no qual identificamos atualização para o ano 2013, constando que:

O Projeto Político da EEPAT para o ano 2013 é uma das ações conjunta com a comunidade escolar – gestores, professores, funcionários, alunos e família do aluno e definirá de forma organizada as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem do ano em curso (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a, p. 2).

Para fins de atingir nossos objetivos, tratamos de analisar os aspectos indicadores de trabalho como princípio educativo no PPP articulado às ações e concepções curriculares do PRC. Na etapa de categorização, analisamos todo documento, o qual contém 26 (vinte e seis) páginas e diversos itens/subitens.⁸⁴ O termo Trabalho foi citado 23 vezes, a maioria como substantivo ou o trabalho pedagógico. Porém, como não trazia novos indicativos e contribuições às discussões, recortamos apenas a categorização do termo Trabalho, no âmbito do item 15. “Proposta Em Ação ENSINO MÉDIO INOVADOR” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a p. 22-23) na busca de colaborar com as análises dos indicativos e discursões acerca das aproximações e distanciamentos, definição e compreensão do trabalho como educativo desenvolvido pela escola enquanto proposição do ProEMI.

Quadro 12 - Categorização: Repetição, referência do termo no documento, contexto/relações (PPP)

CATEGORIA	QUANT.	ASSOCIAÇÃO TEMÁTICA	CONTEXTO
TRABALHO	01	Dimensões	ProEMI - Macrocampos
	01	Qualificar	Escola – Aluno

Fonte: Elaboração própria (2017) a partir do PPP da EEPAT (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a).

⁸⁴ Introdução, Histórico; Biografia do Patrono; Dimensão Física; Dimensão Política; Dimensão Pedagógica, Dimensão Administrativa, Missão; Objetivos; Clientela; Dos Fins e Objetivos da Educação Básica; Diagnóstico; Plano de Ação; Justificativa; Fundamentos Políticos, Pressupostos Teóricos; Matriz Curricular; Calendário; Proposta de Ação – ProEMI; Dimensão Profissional; Avaliação; Conclusão; Referencias.

O eixo integrador trabalho, ciência, cultura e tecnologia é mencionado, pela primeira no âmbito do PPP, mesmo assim de forma isolada, sem articular-se à fundamentação teórica e a relação dessa à compreensão de trabalho educativo na/para a formação do estudante. Dessa forma, é alegada à proposta do ProEMI, desenvolver projetos a partir de Macrocampos com base nesse “eixo comum sendo os mais significativos” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a, p. 22).

Percebe-se o esforço da escola em adotar o eixo integrador que tem o trabalho como princípio educativo, porém é notório a fragilidade de concepção epistemológica ao adaptar trabalho, ciência, cultura, tecnologia à temáticas para nortear a perspectiva formativa, sendo: “O conhecimento integrador e inovador; O desenvolvimento da autoestima/autoconhecimento; A formação do aluno empreendedor; A construção do aluno cidadão” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a, p. 22). Essas temáticas então, se constituem em “pilares que com o apoio das tecnologias, poderão tornar o processo ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a, p. 22).

De tal modo percebe-se o alinhamento do PPP às concepções discutidas no PRC (RIO GRANDE DO NORTE, 2013) em que a compreensão de inovação se configura atrelada às tecnologias, afastando-se da concepção de integração curricular com vistas ao enfrentamento da fragmentação e hierarquização dos saberes e organização dos conhecimentos no contexto das disciplinas. É preocupante também a forma como transpõe o eixo integrador (conforme citado anteriormente), às temáticas “autoconhecimento” e a formação do aluno “empreendedor”, as quais podem desviar o centro do processo ensino-aprendizagem do domínio científico-pedagógico do trabalho docente, confundindo desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante que tem como base a construção do pensamento teórico do estudante por meio da investigação.

Nessa perspectiva, dialogamos com Moura (2012) sobre os processos de elaboração e modificações do PPP da escola que assume a sua função social a partir das dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, instituídas como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio a qual exige mudanças de concepções de forma que:

[...] reflitam, discutam e estabeleçam novos consensos mínimos acerca de uma concepção de sociedade, de ciência, de tecnologia, de trabalho, de cultura, de ser humano e, em consequência, do ser humano que se deseja formar e, também, sobre como ocorrerá essa formação (MOURA, 2012, p. 6).

Essa reflexão acerca de fundamentos que substanciam a formação do sujeito articulada à organização curricular provoca reconfigurações no processo ensino-aprendizagem conjuntamente mobilizados ao processo de “assegurar que possa acontecer a práxis pedagógica no contexto escolar, em contraposição ao mero treinamento dos professores” (BRASIL, 2009b, p. 18).

Entretanto, o entendimento atribuído ao eixo integrador trabalho, cultura, ciência e tecnologia no PPP da escola, mesmo que empreenda a busca em considerar as orientações para promover a integração curricular, tornou-se representado pelos projetos e temáticas abordadas nas práticas curriculares. Foi possível verificar que “trabalho, ciência, cultura e tecnologia” são percebidos como elementos que devem estar inseridos nas atividades e nos projetos desenvolvidos” (SILVA, 2016, p. 106, aspas da autora).

Assim, no âmbito do PPP (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a), os projetos interdisciplinares se integram ao PRC “como propostas de conteúdos que poderão ser inseridos definitivamente num novo currículo, ampliando desta forma o tempo do aluno no ambiente escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a, p. 22).

Desse modo, o PPP (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a), sinaliza a concepção de integração no sentido de acréscimo de conteúdos ao currículo com a finalidade de atender à ampliação da jornada escolar na perspectiva de tempo integral. Enquanto que, pela proposta do ProEMI, integração e ampliação do tempo escolar, são tomados como trabalho educativo que se articulam para promover “abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes” (BRASIL, 2013b, p.16).

Mesmo assim, com fulcro em sua proposta formativa a partir do PPP (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a), a EEPAT assegura qualificar o aluno para o Trabalho ao possibilitar-lhe interagir “com o objeto de estudo através de laboratórios de Física, Química e Biologia; favorece meios de saber manejar instrumentos tecnológicos que evidencia a práxis como fator importante para adaptação ao mundo produtivo. (RN, 2013a, p. 22). O trabalho educativo na EEPAT cuja base orientadora são os pressupostos do ProEMI e das DCNEM (BRASIL, 2012), pode traduzir contradições conceituais acerca da relação teoria-prática inerente ao manejo ou a técnica, cujo sentido da práxis está relacionada ao “saber prático”. Conforme discutido em Gramsci (1982, 2001) uma tendência à formação imediata, interessada. Nesse caso, a práxis se associa à capacidade de aceitação e alienação do estudante ao/no mundo produtivo para atender às necessidades do mercado de trabalho, ou seja, do capital.

Embora se evidencie que o principal fundamento do PPP é sua construção coletiva com vistas à orientar a ação educativa da escola, desse modo, tomando como subsídios os pressupostos teóricos do ProEMI, deveria orientar a formação da práxis na perspectiva da formação unitária tendo o trabalho como princípio educativo, cujo fundamento é o desenvolvimento da cultura geral, humanista, formativa.

Nessa perspectiva de escola unitária (GRAMSCI, 1982), formar para o trabalho é possibilitar a compreensão dos conhecimentos e desenvolver as capacidades práticas do estudante, numa relação teórico-prático-concreto, favorecendo a capacidade ontocriativa, crítica-reflexiva e questionadora do estudante sobre a sua atuação/ação na construção e transformação de seu espaço e da sociedade, participando de movimentos e organizações sociais e políticas contrários a qualquer forma de opressão e subordinação do ser humano as quais se traduzem em negação aos princípios da **emancipação humana**.

Diante das discussões, reflexões e análises em que se tece aproximações e distanciamentos do trabalho educativo desenvolvido na EEPAT e as proposições do ProEMI que caracterizam o trabalho como princípio educativo com base nas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, evidencia-se a síntese apresentada pela escola nesse PPP acerca do seu trabalho educativo-formativo. Tendo em vista à necessidade de unir a teoria e a prática por meio das oficinas do Pro EMI cujas disciplinas passam a fazer parte do currículo, a escola define seus objetivos principais à preparação para o “ENEM e VESTIBULAR, buscando articular e interagir Inter disciplinadamente no ensino, nos eventos escolares, nas viagens de estudo e aula de campo, em torno de um princípio geral que se denomina: EDUCAÇÃO HUMANA” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a, p. 22, grifos do autor).

De acordo com o PPP, o desenvolvimento dessas atividades/práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de projetos, ensejam atender ao currículo do ProEMI, embora essas atividades se apresentem na perspectiva da integração de conteúdos para ampliar o tempo escolar ou de outro modo, o currículo prescrito.

Ademais, é perceptível que a integração curricular se constitui em um grande desafio para a EEPAT a ser alcançado de forma processual tendo em vista “práticas, curriculares e pedagógicas que levem à formação plena do educando e possibilitem construções intelectuais elevadas, mediante apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade” (BRASIL, 2009c, p. 18). Dessa forma, em conjunto aos sujeitos, planejem seus projetos em “coerência com as suas necessidades e para a consecução de finalidades universais postas para esta etapa de educação” (BRASIL, 2009c, p. 18).

Revela-se nesse processo de discussão sobre o Ensino Médio, desafios frente as problemáticas que permeiam esse ensino, dentre essas, a hierarquização e fragmentação dos conhecimentos no currículo, a dualidade entre a formação geral e formação técnica, as altas taxas de reprovação, de abandono, de distorção idade-série, a ausência de políticas de financiamentos efetivas, que atendam as carências materiais dessa etapa de ensino, além das constantes mudanças impostas, sem que haja uma avaliação séria, dialógica, processual, com uma ampla participação da sociedade sobretudo, dos estudantes. Embora, reconheça-se as transformações no campo da educação requerem o desencadeamento de ações de coordenação e cooperação entre as esferas públicas em vários níveis de atuação. Requer integração não só no âmbito do domínio científico-tecnológico, mas a integração de políticas públicas de ordem socioeconômicas, educacionais de combate às desigualdades sociais. Não é possível promover justiça social e equidade apenas pela via da educação escolar, mesmo considerando sua substancial contribuição para o exercício da cidadania.

Este posicionamento é motivado pela nossa trajetória profissional como educadora. Nesse processo, seja atuando como professora e/ou gestora de escolas públicas, Centro Municipal de Ensino Rural do Município de Jardim de Piranhas (RN), Secretária Municipal de Educação de Jardim de Piranhas – RN; seja atuando na Secretaria Estadual de Educação do RN (SEEC/RN), como técnica pedagógica na Subcoordenadora de Ensino Médio (SUEM) e posterior, como subcoordenadora na Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP). E, atualmente, na função de Pedagoga, no Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Desses diversos “lugares”, observo a escola em constante processos de mudanças, de transições de sujeitos, diretrizes, de políticas curriculares, normativas, orientações pedagógicas e formativas, às vezes, desvinculando-se de suas realidades, em busca de uma “eficiência”, mesmo utópica, aposta-se em novo paradigma que adentre à escola.

Assim, esses processos de transições podem se revelar pelos dados e indicadores da escola, que também modificam, conforme apresenta-se no Quadro 13 a seguir.

Quadro 13 – Número de matrícula, percentual de aprovação, reprovação e abandono da EEPAT 2009 a 2016

ANO	MATRICULA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2009	1.504			
2010	1.398	79,9	3,6	16,5
2011	1.577	77,0	6,1	16,9
2012	1.674	76,9	7,1	15,9
2013	1.564	72,4	26,4	1,2 ⁸⁵
2014	1.426	85,5	14,4	0,1
2015	1.531	88,0	9,7	1,5
2016	1.541	72,0	28,0	0,0

Fonte: Adaptado (2017) de Censo Escolar (MEC/INEP, 2016).

Os indicadores apresentados no Quadro 13 revelam os melhores resultados no ano letivo 2015, sendo o melhor índice de aprovação e, embora não seja a menor reprovação, somado ao índice de abandono, representa a menor retenção série/ano escolar. Ainda refletimos conjuntamente com esses resultados às ações formativas ocorridas no estado do RN, sendo em 2013, o I Fórum de Gestores das Escolas de Ensino Médio da rede estadual do RN, promovido pela SEEC.

O Fórum teve como objetivo discutir inovação e integração curricular à luz das DCNEM (BRASIL, 2012) na perspectiva de um redesenho curricular, assim como, no período de junho⁸⁶ de 2014 a outubro de 2015⁸⁷, as ações formativas no âmbito do PNFEM, desenvolvidas no espaço escolar, e, por sua vez, com o objetivo de criar uma nova cultura da formação docente, rediscutir e atualizar as práticas docentes na perspectiva de promover um redesenho curricular em conformidade com as DCNEM (2012).

Por sua vez, os resultados apresentados no Quadro 13, poderiam relacionar-se à essas ações de formação continuada desenvolvidas nas escolas e especificamente na EEPAT? A implementação das DCNEM, as quais define oficialmente a base do currículo de ensino médio, o eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia, refletem nesses resultados? As ações/práticas/experiências curriculares desenvolvidas no âmbito do ProEMI trouxeram melhores resultados para a EEPAT? Ainda, cabe indagar as contribuições do trabalho pedagógico desenvolvido nas atividades integradoras do ProEMI? Desse modo, mesmo que

⁸⁵ De acordo com o PPP da Escola, versão (2013), a taxa de abandono no turno noturno chega a 45%. A escola justifica que a maior parte desses estudantes abandonam pela necessidade de trabalhar. Esse índice não aparece nos dados finais, conforme Quadro 13.

⁸⁶ Realização do I Seminário Estadual de Mobilização Pelo Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

⁸⁷ No dia 06 de outubro de 2015 ocorreu o Seminário Final do PNFEM no estado do RN.

essa pesquisa não tenha essa finalidade, à reflexão aponta para novos estudos acerca desses questionamentos.

Como pesquisadora e profissional da educação que acompanhou parte das vivências, desafios, avanços e processos de mudanças ocorridas nas escolas da rede estadual de ensino do RN, principalmente, às 62 escolas que atuavam com o ProEMI, destaco algumas contribuições possibilitadas por esse programa, assim como, críticas sobre a sua implementação.

É importante mencionar o incentivo financeiro, diante das precárias condições materiais que assolam as escolas de ensino médio em todo Brasil, não obstante a realidade do RN. As escolas conseguiram equipar seus laboratórios, condições estruturais, o conforto dos alunos em sala de aula, assim como possibilitou o desenvolvimento de experiências curriculares com a ampliação dos espaço/tempo de aprendizagem, oportunizando aos estudantes conceber o processo de ensino-aprendizagem além dos muros da escola. De acordo com os documentos analisados, a escola adquiriu diversos equipamentos, tais como computadores, lousa digital, aparelhos de ar condicionado, impressoras, câmeras fotográficas, Datashow, tendo em vista o funcionamento de laboratórios e salas ambientes.

Dessa maneira, as discussões sobre o currículo do Ensino Médio pelas escolas, à participação dos diversos sujeitos nos processos de decisões das práticas escolares, os desafios enfrentados pelos gestores e professores em discutir a realidade da escola. Apesar de reconhecer as limitações de um processo ainda “embrionário”. Acredito, que poderia trazer melhores perspectivas para o Ensino Médio em longo prazo.

Além dos programas chegarem as escolas “de cima para baixo”, ou seja, desvinculado da realidade concreta da escola e de sua comunidade, mesmo assim, ao envolver-se, à escola começa a compreender os rumos, os objetivos, a conjuntura, os processos de trabalho pedagógico; logo, muda outra vez. Na maioria das vezes, a escola sequer participa das decisões sobre aderir ou não à essas mudanças, tendo a oportunidade de analisar à coerência com a sua realidade estrutural, social e educacional.

Nesse movimento de organizações em processos, interpretações e adequações de concepções, conceitos e práticas no sentido de orientar o trabalho educativo desenvolvido pela EEPAT aos estudantes, apresentaremos a seguir nossos pontos de tensionamentos, inquietações, questionamentos que foram suscitados no decorrer do estudo de investigação a partir de todo corpo documental que tivemos acesso.

5 CONSIDERAÇÕES

Imbuídos em alcançar os objetivos dessa pesquisa bibliográfica e documental, principalmente acerca de analisar o trabalho como princípio educativo (TCPE) nos pressupostos teóricos do ProEMI e como estes se materializaram na Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira (EEPAT), localizada em Natal (RN), tornou-se necessário analisar, discutir, refletir, confrontar concepções, ações, práticas, atividades indicadas/apresentadas nos documentos de orientações curriculares e apontamentos pedagógicos dos projetos dos professores à luz das orientações do ProEMI no que concerne as proposições desse programa.

Embora as proposições do ProEMI assumissem a integração curricular em seus pressupostos teóricos, fundamentando-se nos princípios da escola unitária, com base na existência da unidade entre pensamento-ação, no decorrer das análises, identificamos divergência na abordagem do TCPE nos documentos PAP, PRC, PPP e Projetos dos Professores, evidenciando-se desafios/distanciamentos acerca da compreensão teórica, epistemológica e pedagógica que orienta a integração curricular com base no eixo integrador, trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Fato que dificultou a materialização dos pressupostos do ProEMI.

Apesar dessas divergências, o TCPE se materializou, principalmente, na compreensão do trabalho pedagógico, compreendido como ação capaz de transformar a realidade. Assim também relacionando-se os conhecimentos nas atividades práticas, articulando-se o planejamento coletivo, tendo em vista a efetivação do trabalho interdisciplinar, sendo esse trabalho visto como possibilidade para atender as reais necessidades de vida dos estudantes. Assim, essa atividade ensino/planejamento/formação, trabalho intelectual e laboral de um coletivo, pode representar o trabalho pedagógico como princípio educativo, na ação-intelectualidade-transformação.

Também se constituiu indicativos de aproximações do TCPE no ProEMI da EEPAT, algumas práticas/atividades apontadas nos projetos dos professores (aula de campo, feiras de ciências, jornal, saraus,) pelo caráter teórico-prático dessas atividades. Nos apontamentos não eram descritas como trabalho, mas sim como atividade intelectual.

Considera-se ainda, de acordo com os documentos analisados, as aulas de campo, um ponto forte do ProEMI na EEPAT, podendo-se inferir como prioridade nas ações pedagógicas da escola. A realização dessas atividades (aula de campo), constituíram-se propostas em todos os projetos. Desse modo, refletimos, seria a inovação trazida pelo ProEMI para a EEPAT, a

realização dessas atividades? As aulas de campos também estavam diretamente ligadas a feira de ciências e cultura, considerada pela EEPAT como um de seus principais trabalho educativo.

Porém, observou-se nos documentos de orientação curricular da EEPAT distanciamentos do TCPE a partir da compreensão de interdisciplinaridade. Esses documentos enfatizam a interdisciplinaridade, apenas como artefato pedagógico na perspectiva de vincular/aproximar as disciplinas, por sua vez, desconsidera-se a tônica da compreensão do processo social, cultural e histórico da ciência e da tecnologia mediado pelo trabalho. Assim, distanciando-se dos pressupostos teóricos do ProEMI concernente à promover a integração com base no trabalho como princípio educativo.

Outrossim, como fator de distanciamento à materialização do TCPE as fragilidades conceituais sobre trabalho; TCPE; homem omnilateral; formação humana integral dificultando os processos de integração no sentido da totalidade do conhecimento. Tais limitações também podem se relacionar as dificuldades de carga horaria dos professores/organização dos espaço/tempo da formação na escola.

Esses pressupostos teóricos que fundamentam à perspectiva de superar a fragmentação dos conhecimentos, e, orientar um currículo de base unitária requer um processo formativo para os professores, de natureza coletiva, numa dimensão crítica, reflexiva e dialógica a partir de estudos sobre a função social da escola, e dessa forma, construindo/reconstruindo concepções fundantes nessa organização curricular integradora, cuja diretriz constitui-se a partir da compreensão de mundo, de homem/sociedade/educação, determinante à ação educativa, que permita centralidade ao ser humano.

Ainda, aponta para fatores de distanciamentos do TCPE a concepção de tecnologias reduzida aos recursos tecnológicos, atribuindo uma visão pragmática/tecnicista de tecnologia, principalmente no PRC (RIO GRANDE DO NORTE, 2013) e no PPP (RIO GRANDE DO NORTE, 2013a). Tal concepção, alinha-se a noção de competências, na primazia ao saber fazer, operar, dessa forma, não corresponde aos pressupostos do ProEMI, cujo TCPE, concebe a articulação/unificação da atividade intelectual e manual, na formação científica-tecnológica-cultural.

Assim também, sob essa lógica pragmática da tecnologia, a concepção interatividade, criatividade relaciona-se ao desenvolvimento de práticas com recursos audiovisual e tecnológico. Tais compreensões/concepções não coadunando com os princípios da escola unitária/formação humanística, enquanto processo de trabalho educativo, pelo envolvimento dos estudantes na atividade social, leva-los à criação intelectual possibilitando a utilização dos conhecimentos nas atividades práticas ainda na perspectiva “imediatamente desinteressada”.

Nesse mesma direção, o isolamento das dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, restringindo-as à temáticas, apresenta-se como distanciamento do TCPE no ProEMI da EEPAT. À medida que torna-se um entendimento contraditório à concepção de integração, na perspectiva teórico-prática dos conhecimentos, assim como, processo de formação e desenvolvimento (consciência) em movimento que dá sentido à vida e ao mundo pelo princípio educativo do trabalho.

Além disso, consideramos a importância dos recursos financeiros do ProEMI, como incentivo ao desenvolvimento dessas atividades diferenciadas, mesmo, não coadunem totalmente aos princípios do ProEMI, quanto a sua base conceitual. Ainda que essas atividades fossem desenvolvidas pela EEPAT antes do ProEMI, com o apoio desses recursos financeiros, realizam com melhores condições estruturais. Esses recursos também viabilizaram práticas pedagógicas que contribuíram para ampliar os espaços/tempos de aprendizagem, a relação professor-aluno, a promover maior inclusão social e incentivar os sujeitos do ensino médio, principalmente professores e estudantes, a ousarem em novas práticas, experiências, atividades pedagógicas.

Pondera-se também à ascendência aos recursos tecnológicos imbricada às questões estruturais, pode-se atribuir ao que resultou em um dos pontos mais forte do ProEMI nas EEPAT, que foram os investimentos financeiros. De certa forma, as escolas se “rendem” a burocratização dos processos organizacionais.

Essa tendência do trabalho educativo da EEPAT, com ênfase na tecnologia de acordo com os documentos (PRC e PPP), com vistas à oportunizar aos estudantes, saberes que permitam manusear e operar os recursos tecnológicos, seriam resquícios da função social da escola enquanto escola profissionalizante, estabelecida como missão inicial, a partir de sua fundação em 1973?

Consideramos que o processo educacional, como todo trabalho de formação humana, é histórico, social, cultural, perpassa questões econômicas, políticas, emocionais, e portanto é dinâmico, é efêmero. Avaliar a materialização de proposições curriculares, com base em pressupostos teóricos, no planejamento de práticas pedagógicas/atividades representa possibilidades, indicativos, estando em constante processos de transformação.

Ademais, não podemos desconsiderar o desenvolvimento dos projetos desenvolvidos pelos professores, os quais foram mencionados nas notas de rodapé, pela articulação de conceitos no processo ensino-aprendizagem, que sinalizam para uma reflexão crítica da formação da consciência. Um processo de consciência, de conhecer a si mesmo, seu corpo, a

sua história, o seu espaço, as responsabilidades sociais na vida coletiva, assim como, o conhecimento como meio de transformação da realidade social por meio da ação humana (trabalho), se aproximando da compreensão do trabalho como princípio educativo.

Embora, considere-se que os projetos desenvolvidos pelos professores da EEPAT, vislumbrem essa capacidade criativa/criadora e transformadora do estudante, se faz necessário ainda, que se efetivem conforme proposto pelo ProEMI, quanto estarem integrados aos diversos conhecimentos articulados nas disciplinas escolares. Os apontamentos curriculares dos professores, não deixam claro, se os projetos orientam o desenvolvimento dos conteúdos em suas disciplinas. Assim, transparece, que são desenvolvidos em momentos separados das aulas, embora envolvam conhecimentos científicos que perpassam o objeto de estudo das disciplinas escolares, nas atividades de iniciação científica, das aulas de campo, comunicação (jornal, rádio escola) em atividades culturais e desportivas.

Dentre os pontos de tensionamentos, além das questões já abordadas, constatamos um hibridismo de concepções no contexto das orientações curriculares da EEPAT; dimensões da formação humana (trabalho, ciência, cultura, tecnologia), competências, macrocampos, projetos/temáticas. Esse fato evidencia as fragilidades na compreensão dos fundamentos teóricos que embasam o trabalho pedagógico na perspectiva de promover a integração de conhecimentos que supere o pragmatismo científico.

Apesar das dificuldades, é notório os avanços na elaboração/proposições das atividades pedagógicas, que também se relacionam as melhores condições estruturais da escola, oferecendo insumos para a realização de práticas diversas. Além das aulas de campos, visita a museus, acesso a cinema, visita a laboratórios mais avançados de outras instituições, ou seja, diversas oportunidades que se constituem também, em ampliação de visões de mundo, de novas perspectivas culturais, de inclusão social, assim como refletir sobre o conhecimento dentro e fora da escola, portanto nos contextos e práticas sociais.

Perante essas considerações, sinalizamos a necessidade de continuidade de estudos e pesquisas tendo em vista esclarecer questionamentos suscitados nessa dissertação quanto ao trabalho como princípio educativo no processo formativo da EEPAT produzido pelo trabalho pedagógico, especialmente sobre as contribuições do PNFEM para criar uma nova cultura da formação docente, compreendendo a essência do trabalho coletivo, tendo em vista traduzir-se no trabalho pedagógico, alinhado à realidade dos estudantes e suas práticas sociais.

Nesse sentido, a formação docente desenvolvida no âmbito do PNFEM impactou na melhoria do processo ensino-aprendizagem da EEPAT? Que mudanças se efetivaram no trabalho pedagógico da escola? Como os docentes passaram a compreender o redesenho

curricular, a partir do PNFEM, tendo em vista que um de seus temas de estudos foi, o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral. O que os profissionais da EEPAT consideram basilar num redesenho curricular para o ensino médio? Que significados/sentidos os sujeitos do ensino médio ganharam no currículo da EEPAT com a formação do PNFEN?

Sinalizamos a importância dessa pesquisa não só como a comunidade acadêmica, mas para as escolas de Ensino Médio, em especial, as que trabalharam com o ProEMI. Para quem possam refletir acerca de suas práticas, em constante processos de transformação, mas sobretudo, reconhecer a realidade cultural, social, histórica das pessoas que constituem a escola, e, dessa forma, possam compreender o conhecimento vinculado aos sujeitos humanos que o produziram.

Evidenciamos à descontinuidade das políticas educacionais, cujas rupturas geram danos para as escolas com a fragmentação dos processos de organização do trabalho pedagógico, administrativo, da formação dos professores, assim como de suas práticas. Tendo em vista a recorrência dessas mudanças no contexto educacional, levantamos questões que possam suscitar pesquisas, no sentido de investigar: o que motiva a descontinuidade dessas políticas? Quais indicadores são preponderantes na avaliação de uma política educacional? Como avaliar os prejuízos financeiros das descontinuidades dessas políticas? Considerando-se que as políticas públicas educacionais em sua maioria, tem objetivos e metas exequíveis a longo prazo.

À exemplo do ProEMI, uma proposta de redesenho curricular no Ensino Médio que envolve processos formativos de professores, reorganização das concepções pedagógicas e curriculares, reorganização dos espaços/tempos de aprendizagem, mobilização da comunidade escolar, estrutura física das escolas, dentre outros, algumas escolas não concluíram nem mesmo a primeira turma, com esse currículo, considerando o ciclo de 3 anos. Como pode-se avaliar a efetividade/funcionalidade desse programa para as escolas?

REFERÊNCIAS

APLLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BARACHO, Maria das Graças Baracho et al. Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê?** Brasília. 2006. p. 17-40.

BERNARDIM, Márcio Luiz. SILVA, Mônica Ribeiro da. Políticas curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Jornal de Políticas Educacionais**. [S.I], n. 16, p. 23–35, jul.- dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/issue/view/1780>>. Acesso em: 11 out. 2016.

BORMANN, Aliete Cavalcante. O Programa Ensino Médio Inovador e a proposta de integração curricular para o Ensino Médio. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 3, n. 07, p. 21-31, jan.2017. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2146/1155>>. Acesso em: 8 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio do Brasil**. Brasília, DF, jul. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reestruturacao-e-expansao-do-ensino-medio-no-brasil>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino médio inovador**. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_inovador.pdf>. Acesso em 14 maio. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília: 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília: 2011; 2012; 2013; 2014; 2016/2017. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 14 maio. 2017

_____. Ministério da Educação/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação/SEB. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III**: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013c.

_____. Ministério da Educação/SEB. **Formação de professores do ensino médio, etapa II - caderno IV**: Linguagens/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Alexandro Dantas Trindade... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

_____. Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de ago. 1998. Seção 1, p. 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2005. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso: 12 out. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CBE nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 ago. 2009. (2009b). Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://www.refworld.org/pdfid/573c29304.pdf>>. Acesso em 31 out. 2016.

_____. Parecer CNE/CEB nº 5/2011, de 04 de maio de 2011. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 24 jan. 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), nº 195, p. 52, 13 out. 2009. Seção 1. (2009a). Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_3873975_PORTARIA_N_971_DE_9_DE_OUTUBRO_DE_2009.aspx>. Acesso em 04 maio. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1. p.1-7. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jul. 2004. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial República Federativa da União**, Brasília, n. 136, 17 jul. 2008. p. 5-6 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm>. Acesso: 12 out. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, (DF), 12 de nov. 2009, nº 216, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 05 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 28 out. 2009, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/lei/12061.htm>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio Inovador. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50331-ensino-medio-inovador-webconferancia-31102016-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 09.06.2017.

BRASIL. Comissão especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei nº 6.840, de 2013, da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a Reformulação do Ensino Médio, que "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências". [Relatório]. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2014/05/C%C3%A2mar_a_dos_deputados_Ensino_M%C3%A9dio_parecer_aprovado16122-14.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. Projeto de Lei nº 6.840-A, de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília (DF), 16 dez. 2014. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1295592.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília (DF), nº 191-A, p. 1-32, 05 out. 1988. ANO CXXXVI. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, p. 11-37, jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002>. Acesso em: 22 abr. 2017.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 124–139, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art9_22e.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FERRETI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, n. 32, v. 6. 2016, p. 71-91. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>>. Acesso em: 06 maio. 2017.

_____. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009. Acesso: 27 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/06.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 1

GRAMSCI. Caderno 18. Nicolau Maquiavel. II. In: _____. **Cadernos do cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**, volume 3. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 111-345.

_____. Socialismo e cultura. In: _____. **Escritos políticos**. Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976. p. 81-85.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014: Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica: nº 34**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015: Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica: nº 35**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em 04 ago. 2017.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: PNAD Contínua: Educação 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso: 02 mar. 2018.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: PNAD Contínua: Educação 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso: 02 mar. 2018.

INEP. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

QEDU. Use dados. Transforme a educação. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

ISLEB, Vivian. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de Fluxo Escolar**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

KUENZER. Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n70/a03v2170.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec. 2014.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Editora Massangana. 2010 (Coleção Educadores). Tradução e organização Paolo Nosella.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso: 12 jan. 2017.

MOURA. Algumas possibilidades de organização do Ensino Médio a partir de uma base unitária: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. In: **Seminário Nacional: Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>>. Acesso: 27 nov. 2016.

_____. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. **Revista LABOR**, nº7, v.1, 2012. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/1_A_organizacao_curricular_do_ensino_medio_integrado_-_trabalho_ciencia_tecnologia_e_cultura_DANTE_LABOR.pdf> Acesso em: 29 nov. 2017.

_____. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63, p. 1057-1080, out. - dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

NASCIMENTO. Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO. Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf>. Acesso: 02 nov. 2017.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: controvérsias à luz do pensamento de Gramsci**. São Paulo: Uninove e Ufscar, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes Modalidades: Concepções, Propostas e Problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

_____. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL. Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**; Porto Alegre: Artmed, 2010. p.42-57.

_____. **Pedagogia das Competências**. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>. Acesso em 06 nov. 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar. Subcoordenadoria de Ensino Médio. **Orientações Gerais ProEMI**. Currículo dinâmico e flexível compatível com as Bases Legais e com as exigências da sociedade. Natal: SEEC, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar. Subcoordenadoria de Ensino Médio. **Cartilha ProEMI: Indicativos e estratégias para o Redesenho Curricular no RN**. Natal: SEEC, 2014b.

_____. **Escolas ProEMI**. Natal: SEEC, 2013b.

_____. **Relatório I Fórum Virtual** – (Rede de Experiências Inovadoras – plataforma NING). Natal: SEEC, 2012.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador no Rio Grande do Norte**. Natal: SEEC, [2011 ou 2012].

_____. **Relatório Geral do Fórum de Gestores das Escolas do Ensino Médio da Rede Estadual do Rio Grande do Norte com Protocolo da Proposta de Redesenho Curricular**. Natal: SEEC, 2014a.

_____. E.E. Prof. Anísio Teixeira. **Plano de Ação Pedagógica Ensino Médio Inovador**. Natal: SEEC, 2009.

_____. E.E. Prof. Anísio Teixeira. **Projeto de Redesenho Curricular**. Natal: SEEC, 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Natal: SEEC, [2013a]

_____. **Relatório de Atividades Integradoras do ProEMI/2015**: Coordenador e Professor Articulador. Natal: SEEC, 2015.

_____. **Quadro Informativo – Matrícula 2014**. Natal: SEEC, 2014a.

_____. **Anexos – Projetos**. Natal: SEEC, 2014.

SAVIANI. Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 3, p. 155-180, jan. - abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso: 04 set. 2017.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>>. Acesso em 04 set. 2017.

SILVA. Mônica Ribeiro; COLONTONIO, Eloise Médice. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura

reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19, n. 58, p. 611-628. jul.-set. 2014.

_____. Mônica Ribeiro (Org). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas**. Estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016b.

SILVA. O programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: Da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 32, n. 02, p. 91-110, abr. - jun. 2016a.

_____. Mônica Ribeiro; JAKIMIU. Vanessa Campos de Lara. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 910-938, out. - dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n93/1809-4465-ensaio-24-93-0910.pdf>>. Acesso em: 14 maio. 2017.

_____. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo (RS), v. 14, n. 1, p. 17-26, jan.-abr. 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/148>>. Acesso em: 27 out. 2017.

SISTEMA INTEGRADO DE MONITORAMENTO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Matriz de Distribuição Orçamentária/Ação-Atividade: Práticas Pedagógicas e Avaliação. **Base de Dados**, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/emi/emi.php?modulo=principal/matriz&aca>>. Acesso em: 23 de nov. 2017.