

Programa Ensino Médio Inovador: uma análise dos impactos para a inovação curricular

Ramos, Claudia Alves Moreira ¹

Lopes, Betania Jacob Stange ²

Keller-Franco, Elize ³

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar os impactos do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) para a indução de mudanças curriculares a partir do aporte teórico-analítico do ciclo de políticas de Stephen Ball considerando os contextos de influência e da produção de texto. A pesquisa de abordagem qualitativa utilizou como instrumento a análise de documentos oficiais do ProEMI. Os resultados indicam que o ProEMI tem potencial para a indução de mudanças curriculares, constituindo-se em política com significância no cenário educacional nacional, reunindo no seu contexto de influência movimentos, políticas e programas voltados para a melhoria e inovação no ensino médio, bem como, contemplando no contexto da produção do texto um discurso que guarda afinidade com os princípios da Integração Curricular e das Teorias Curriculares Críticas, no entanto, não se pode desconsiderar o deslizamento e a hibridização dessas teorias mediante a matização de linhas distintas e das relações de poder.

Palavras-chave: currículo; ciclo de políticas; Ensino Médio; ProEMI.

Innovative High School Program: an analysis of the impacts on curricular innovation

ABSTRACT

This study aims to analyze the impacts of the Innovative High School Program (ProEMI) for inducing curricular changes based on the theoretical-analytical contribution of Stephen Ball's policy cycle considering the contexts of influence and text production. The qualitative approach research used the analysis of official ProEMI documents as an instrument. The results indicate that ProEMI has the potential to induce curricular changes, constituting a policy with significance in the national educational scenario, bringing together in its context of influence movements, policies and programs aimed at improvement and

¹ Centro Universitário Adventista São Paulo. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista São Paulo. Email: claudia.alves@adventistas.org. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4443247155402269>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9464-4215>.

² Centro Universitário Adventista São Paulo. Doutora em Educação do Indivíduo Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Email: lopesbjs@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9395659287804955>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6471-5791>.

³ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Email: elizekeller@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0227193374028987>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1795-8947>.

innovation in secondary education, as well as , contemplating in the context of text production a discourse that has affinity with the principles of Curricular Integration and Critical Curricular Theories, however, one cannot disregard the slippage and hybridization of these theories through the nuance of distinct lines and power relations.

Keywords: curriculum; policy cycle; High School; ProEMI.

Programa Inovador de Secundaria: un análisis de los impactos en la innovación curricular

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar los impactos del Programa de Educación Secundaria Innovadora (ProEMI) para inducir cambios curriculares a partir del aporte teórico-analítico del ciclo de políticas de Stephen Ball considerando los contextos de influencia y producción de textos. La investigación de enfoque cualitativo utilizó como instrumento el análisis de documentos oficiales del ProEMI. Los resultados indican que el ProEMI tiene el potencial de inducir cambios curriculares, constituyendo una política con trascendencia en el escenario educativo nacional, aglutinando en su contexto de influencia movimientos, políticas y programas orientados al mejoramiento y la innovación en la educación secundaria, así como, contemplando Sin embargo, en el contexto de la producción de textos, un discurso que tiene afinidad con los principios de la Integración Curricular y las Teorías Curriculares Críticas no puede ignorar el deslizamiento y la hibridación de estas teorías a través de los matices de líneas distintas y relaciones de poder.

Palabras clave: plan de estudios; ciclo de políticas; Escuela Secundaria; ProEMI.

INTRODUÇÃO

O ensino médio é visto na legislação como um direito social do indivíduo e um dever do Estado. Conforme declarado no Art. 35 da LDB 9394/96, o ensino médio, enquanto etapa final da Educação Básica, tem por finalidades o fortalecimento e o prosseguimento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento pessoal mediante a formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico e o domínio dos fundamentos científico-tecnológicos.

No entanto, o ensino médio enfrenta uma série de desafios, dentre os quais a questão identitária marcada pelo dualismo propedêutico e

profissionalizante, a universalização do acesso e atendimento dos jovens público-alvo desta etapa formativa e a inadequação das práticas pedagógicas.

Quando se faz uma análise do contexto do ensino médio no Brasil, considerando seu nível de complexidade enquanto etapa intermediária entre o ensino fundamental e o ensino superior e considerando todas suas particularidades e desafios, é clara a constatação da necessidade de uma política, não apenas para o acesso, mas para a permanência do aluno mediante um ensino de qualidade.

Diante desse cenário surgiu o ProEMI, instituído através da Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009, com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de ações com vista à criação de propostas curriculares inovadoras em escolas do Ensino Médio do País.

Pretende-se a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio (Brasil, 2009d, p. 7).

Novas formas de organização para o trabalho nas escolas bem como o incentivo a práticas inovadoras são alguns dos aspectos a que se propõe o ProEMI, configurando-se como possibilidade para o desenvolvimento de ações estruturais nessa etapa de ensino, uma vez que as práticas a serem criadas se referem a ações curriculares.

Assim, esse estudo tem como objetivo analisar o impacto do ProEMI para a indução de mudanças curriculares. Orienta-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, adotando como orientação metodológica “o ciclo de políticas” de Stephen Ball e Richard Bowe (Ball e Bowe, 1992). O referencial de análise de Ball vem sendo usado em diferentes países para analisar a trajetória de programas e políticas públicas educacionais. Segundo Mainardes (2006, p. 49), o ciclo “destaca a natureza complexa e controversa da política, enfatiza os processos micropolíticos e ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”.

O ciclo inicialmente composto de três dimensões: política proposta, política de fato e política em uso, passou por revisões constituindo-se na nova abordagem pelos seguintes contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto da estratégia política (Ball e Bowe, 1992; Mainardes, 2006; Santos e Oliveira, 2013).

Essa nova perspectiva proposta por Ball permite que a análise das políticas abranja desde a formação da política à interpretação que os profissionais atuantes no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à implementação, bem como seus resultados e efeitos. Embora a proposta de Ball permita a análise completa de uma política, cabe destacar com base em Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157) que os contextos “são intimamente ligados e interrelacionados, não têm dimensão temporal e não constituem etapas lineares”. Santos e Oliveira (2013) reforçam que não há nenhuma dimensão linear ou sequencial obrigatória entre eles. Dessa forma, a análise pode abranger o ciclo completo ou focar em alguns contextos.

Nesse estudo, a análise irá se concentrar nos contextos de influência e de produção do texto do ProEMI. Considerando o papel privilegiado que as instâncias governamentais possuem na produção das políticas, a baixa participação dos profissionais que atuam no contexto da prática nesse processo e a importância de que aqueles que deverão implementar a política tenham consciência dos meandros, das intencionalidades expressas ou ocultas nesses aportes legais para uma interpretação ativa e consciente na prática, julgou-se relevante compreender de que maneira se deu a concepção do ProEMI, bem como, o processo de produção do texto.

Análise do contexto de influência do Programa Ensino Médio Inovador

Uma das dimensões mencionadas por Ball e Bowe (1992) para a análise das políticas é o contexto de influência, pois entende-se que muito antes da política existir como texto, há interesses, grupos e até movimentos anteriores que influenciam diretamente na sua construção.

Para subsidiar a análise do contexto de influência priorizou-se como fonte os documentos disponibilizados pelo MEC sobre o ProEMI e demais publicações referentes ao Ensino Médio em diálogo com autores que têm estudado sobre o tema. Dentre os documentos estão: Constituição Federal (Brasil, 1998), Parâmetros Curriculares para o Novo Ensino Médio (Brasil, 2000a), Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), Programa Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Brasil, 2000 b), Programa Nacional de Inclusão dos Jovens – ProJovem (Brasil, 2005), Programa Nacional de Inclusão dos Jovens – ProJovem Urbano (Brasil, 2008), Parecer CNE/CEB nº 2/2005, Decreto nº 5.154/2004, Lei nº 10.172, institui o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), Decreto nº 7.083/2010, Parecer nº 11/2009 - Proposta de

experiência curricular inovadora do Ensino Médio (Brasil, 2009d) e Portaria nº 971/2009 – Institui o Programa Ensino Médio Inovador (Brasil, 2009b). Dentre os autores foram trazidos Mainardes (2006), Ball e Bowe (1992), Lopes (2002), Silva (2020), Santos e Oliveira (2013) e Simões (2011).

No âmbito do contexto de influência emergiram duas subcategorias: i) influências e discursos no Programa Ensino Médio Inovador; ii) movimentos, políticas e programas de influência no PROEMI.

Influências e discursos no Programa Ensino Médio Inovador

De acordo com Mainardes (2006) na elaboração de uma política acontecem disputas cujo objetivo é exercer influência nos rumos desta. Além dos indivíduos que estão diretamente envolvidos no processo, “há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência” (Mainardes, 2006, p. 51).

Nesse sentido, a análise de uma política demanda indagar sobre as influências e tendências que incidem sobre ela: há influências globais/internacionais, nacionais e locais? Como elas se relacionam? Na genealogia e desenvolvimento do discurso da política, é possível observar tendências e movimentos conservadores, progressistas, de resistência ou outros? É possível traçar a genealogia e as influências que operam antes mesmo da emergência da formulação da política (Mainardes, 2006)?

Tais questões podem ser transplantadas para análise do Programa do Ensino Médio Inovador. Seu contexto de influência em âmbito nacional pode ser situado, inicialmente, no marco legislativo da Constituição Federal de 1988, que determina diretrizes específicas para a educação no País e prevê, no seu artigo 7º, inciso IV, a educação como necessidade vital básica que deve ser assegurada a todo cidadão brasileiro estabelecendo duas metas essenciais: a democratização do ensino e a garantia de sua qualidade. A partir desta carta política, planos e projetos começaram a ser idealizados na tentativa de atingir os direitos educacionais assegurados por meio do texto constitucional.

Ter esses direitos assegurados na Constituição Federal foi um avanço, entretanto, no que diz respeito ao Ensino Médio essas intenções só se materializaram de forma mais efetiva na Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), quando se deu maior atenção a esse nível de ensino, inserindo-o como parte integrante da educação básica e as três etapas

(educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) passaram a ser chamadas conjuntamente de Educação Básica.

Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases, na sequência das normativas da Constituição para a educação, ao atribuir atenção equitativa a essa etapa do ensino, pode ser considerada um marco no contexto de influência para emergência e desenvolvimento da política do ProEMI.

Figuram ainda no Contexto de influência do ProEMI os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2000a) que foram organizados logo após a promulgação da LDB 9394/96. Contendo diretrizes para o currículo, o documento apontava que este deveria contribuir para a construção da cidadania democrática mediante conteúdos e procedimentos de aprendizagem que preparassem o ser humano para “a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (Brasil, 2000a, p. 16). Para tal, o currículo deveria “evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (Brasil, 2000a, p. 5).

A reforma curricular proposta pelos PCNEM estabeleceu a organização do conhecimento escolar em áreas do conhecimento, tendo como finalidade, “a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade” (Brasil, 2000a, p. 19, 20).

O PCNEM trouxe propostas de mudanças significativas no currículo brasileiro ao propor conceitos como interdisciplinaridade, contextualização, relação entre teoria e prática e organização por áreas de conhecimento, e, embora na prática tenha sido mantida a organização por disciplinas, foi a partir desse documento que começou a ganhar espaço o discurso do currículo por áreas numa perspectiva de integração curricular.

Não se pode também descurar do alerta de Lopes (2002) ao apontar que princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e integração curricular compõe o discurso normativo dos PCNEM, no entanto, esses conceitos passaram por deslizamentos dos significados e finalidades originais, expressando associação com os princípios do mundo produtivo e deslocados das finalidades educacionais críticas.

Assim, no contexto de influência da política do ProEMI, destaca-se, inicialmente, a Constituição Federal (Brasil, 1988), seguida da LDB (Brasil,

1996) e os PCNEM (Brasil, 2000a) que apresentam de forma mais acentuada conceitos que passam a figurar no ProEMI. Nesse contexto de influências, destacam-se, também, os desafios históricos que se fazem presentes para o ensino médio, como, por exemplo, a questão da universalização, o problema da reprovação e evasão, a falta de identidade dessa etapa e a qualidade das aprendizagens.

Movimentos, políticas e programas de influência

A partir da Constituição e da LDB, somados à permanência de alguns desafios específicos do Ensino Médio, um olhar mais atento foi dedicado a essa etapa de ensino, de forma que um conjunto de movimentos, programas e políticas foi se organizando no sentido de contribuir para o fortalecimento da educação média.

No bojo dos movimentos que contribuíram com o contexto de influência para a criação do ProEMI, encontra-se, dentre outros, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Brasil, 2000b), uma iniciativa da Secretaria de Ensino Médio Tecnológico do Ministério da Educação (MEC) que se destinava, basicamente, ao financiamento de políticas e implantação da reforma para a melhoria do atendimento e expansão da educação média no País.

Em linhas gerais, esse Projeto propunha o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, incluindo renovação curricular, utilização de novas tecnologias educacionais, novos modelos e práticas de organização e gestão das escolas e sistemas, projetos para alternativas de atendimentos aos juvenis, sem esquecer de fazer menção a valorização dos profissionais da educação e incentivo a formação inicial e continuada.

Na sequência localiza-se o Programa Nacional de inclusão dos Jovens – ProJovem, um programa emergencial em caráter experimental do Governo Federal, aprovado pela Resolução CNE/CEB nº 3/2006, tendo como objetivos executar ações através das quais os jovens brasileiros pudessem elevar seu nível de escolaridade desenvolvendo saberes e competências para concluir o ensino fundamental. O projeto visava contribuir especificamente na reinserção do jovem nas atividades escolares, na identificação de oportunidades de trabalho e no despertamento para ações intervencionistas na realidade local mediante uma proposta curricular diferenciada e significativa para o público alvo (Brasil, 2006).

O Programa assume, ao mesmo tempo, caráter emergencial, ao atender um segmento que tem necessidade de chegar ainda

jovem ao ensino médio, e caráter experimental, ao colocar em execução um curso fundamentado em novos paradigmas, com uma estrutura curricular que trata de forma integrada a educação geral, a qualificação profissional inicial e o engajamento cívico consubstanciado nas atividades de Ação Comunitária (Brasil, 2006, Art.6º, parágrafo único).

O ProJovem se organiza a partir de Núcleos ligados a uma Coordenação Municipal, que por sua vez se articula com a Coordenação Nacional. Cada Núcleo possui docentes que atuam em equipe e se responsabilizam conjuntamente pelo planejamento do processo ensino aprendizagem e formação integral dos estudantes. Não existe uma gestão hierárquica, e os docentes se revezam na coordenação do curso.

A organização das atividades pedagógicas é planejada em unidades formativas divididas em momentos presenciais teórico-práticos e em atividades não presenciais de autoestudo individual ou em grupo em espaços e tempos favoráveis aos estudantes, mediante uma organização curricular flexível com a previsão de itinerários formativos, com forte ênfase na comunidade como espaço formativo.

O Programa apresenta uma proposta para o desenho do currículo integrador contemplando a integração entre os componentes curriculares do ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação social. Para tal, o currículo não está organizado em disciplinas, mas em Unidades Formativas que contemplem o eixo estruturante, o instrumental conceitual. As ações curriculares sugeridas para esses eixos revelam atendimento a uma abordagem interdisciplinar e contextualizada do conhecimento. Observa-se, portanto, que o ProJovem avança em relação às políticas e programas educacionais, que geralmente assumem o discurso da integração, mas operacionalizam-se sob a estrutura curricular disciplinar.

Além desses movimentos e programas, podemos citar também o Plano Nacional da Educação - PNE (2001-2010), que foi elaborado atendendo ao imperativo constitucional de 1988. De modo geral, no tocante ao Ensino Médio, o PNE dedica atenção à questão da universalização dessa etapa mediante a melhoria das condições de acesso, renovação das práticas pedagógicas e curriculares, formação de professores, mecanismos de autonomia pedagógica e financeira nas escolas e processos de participação da comunidade e dos estudantes nos processos de gestão escolar (Brasil, 2001).

Apresenta-se ainda, o Programa Mais Educação, regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, envolvendo os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura, com a finalidade principal de contribuir para a melhoria da aprendizagem mediante a oferta da educação em tempo integral (Brasil, 2010).

O programa Mais Educação, além de promover uma educação de tempo integral, em seu Manual Operacional, defende princípios da educação integral traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. O documento propõe ainda, que a formação do estudante contemple a participação da escola, da família e da comunidade (Brasil, 2010).

Há, também, um incentivo para a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais, figurando a intencionalidade em propor atividades com maior diálogo e integração entre as disciplinas (Brasil, 2010).

Esses foram alguns dos movimentos que, a seu tempo e modo, exerceram influência na elaboração do ProEMI. Observa-se, portanto, que o contexto que influencia para o surgimento, inicialmente, desses movimentos, e posteriormente, do ProEMI, foi marcado pela histórica falta de identidade do ensino médio, quanto a ter definido se sua ênfase seria propedêutica, acadêmica ou profissionalizante integrado, somado às taxas de distorção série – idade, abandono e repetência que persistiam como graves problemas do ensino médio brasileiro.

Nesse processo, é importante considerar a existência das desigualdades sociais que foram, por sua vez, refletidas no cenário educacional, assim como é importante considerar a história de vida dos estudantes atendidos pelo ensino médio, que muitas vezes precisam escolher entre o estudo e o trabalho, aumentando ainda mais esses índices.

Os Programas analisados surgem nesse cenário revestidos de um discurso de positividade, utilizando conceitos defendidos e legitimados no meio pedagógico-acadêmico como importantes para promover mudanças na direção de uma educação de qualidade, tais como contextualização, integração curricular, interdisciplinaridade, educação integral.

Como mudanças divulgadas pelo MEC, essas políticas e programas têm encontrado público que as percebem como iniciativas para melhorar a qualidade e democratizar o acesso ao ensino, no entanto, também congrega críticos que denunciam as ideologias que subjazem ao discurso aparentemente inovador e que mantêm as coisas no estado que estão sob uma alegação de mudança.

Não se pode descurar a presença da visão neoliberal presente nas esferas da vida econômica, política, social e cultural e que tem influenciado as reformas curriculares em diferentes países ocidentais com repercussão na elaboração das políticas e programas educativos do Brasil.

Cabe ressaltar que muitos desses programas receberam fomento de agências externas que propagam finalidades educacionais voltadas ao mundo produtivo e que estamos inseridos em um projeto capitalista de sociedade, com um dualismo histórico no campo educacional, com uma escola diferente para as camadas populares e para as classes mais favorecidas.

Assim, é possível reconhecer no ProEMI e no conjunto de movimentos, programas e políticas que o influenciaram, diretrizes que convergem para o enfrentamento das problemáticas para viabilizar ações de melhoria da qualidade da educação e o incentivo para mudanças no currículo como essencial para trazer novas perspectivas para o Ensino Médio, no entanto, argumenta-se que é preciso estar atentos às finalidades educacionais que estão em disputa e os mecanismos de legitimação dos discursos como forma de superação da ação ingênua.

Análise do contexto da construção do texto do ProEMI

De acordo com Mainardes (2006) é no contexto da produção de texto que acontece a elaboração das políticas educacionais. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política, ou seja, a produção de um texto sempre trará embates e interesses de grupos e/ou pessoas que estão diretamente envolvidos nesse processo.

A compreensão do contexto de produção do texto de uma política implica a análise em torno de questões tais como: de que forma o texto (ou os textos) da política foram construídos? Quais as vozes “presentes” ou “ausentes”? Quais os discursos predominantes? Há contradições e

ambiguidades no texto? Os textos são acessíveis e compreensíveis ao público a que se destinam?

Para a análise do contexto da produção do texto do PROEMI utilizou-se os documentos divulgados pelo MEC, a saber, Parecer nº11/2009 (Brasil, 2009a), Portaria 971/2009 (Brasil, 2009b), versão preliminar do Documento Orientador do ProEMI (Brasil, 2009c), versões do Documento Orientador do ProEMI (Brasil, 2009d, Brasil, 2011, Brasil, 2013, Brasil, 2016 e Brasil, 2016a) e pesquisa bibliográfica com autores que discutem a temática.

A categoria Produção do Texto abarcou duas subcategorias: i) criação/construção/elaboração do texto da política; ii) discursos pedagógicos e curriculares predominantes.

Criação/construção/elaboração do texto da política

Pode-se dizer que o texto do ProEMI foi iniciado antes de sua escrita oficialmente enquanto política. Quando analisamos o processo de criação do ProEMI, podemos perceber a influência direta, não apenas de outros movimentos, mas também de outros textos que o antecederam.

Nesse processo, pode ser localizado em 2007 uma parceria firmada entre o MEC e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República Interministerial que resultou na criação de um Grupo de Trabalho (GT), composto por técnicos do Ministério da Educação e da Secretaria de Assuntos Estratégicos com o objetivo de discutir a expansão e reestruturação do Ensino Médio. Esse GT teve uma curta duração (dezembro/2007-julho/2008) e como resultado dos trabalhos, preparou um documento, denominado Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, no qual apresentou “a preocupação com o currículo desta etapa, com a formação dos sujeitos, com a valorização do trabalho docente, com a melhoria das escolas estaduais, dentre outros” (Isleb, 2016, p. 8).

Embora a proposta construída pelo GT interministerial não tenha avançado, sendo frustrada em sua implementação e na formulação de uma política pública, os princípios e objetivos norteadores do documento vieram a subsidiar as políticas subsequentes referentes ao Ensino Médio. Direccionamentos relevantes que se apresentam no documento dizem respeito ao conceito de integração como norteadores da proposta para o Ensino Médio e uma proposta curricular unitária e integrada com articulação entre os eixos:

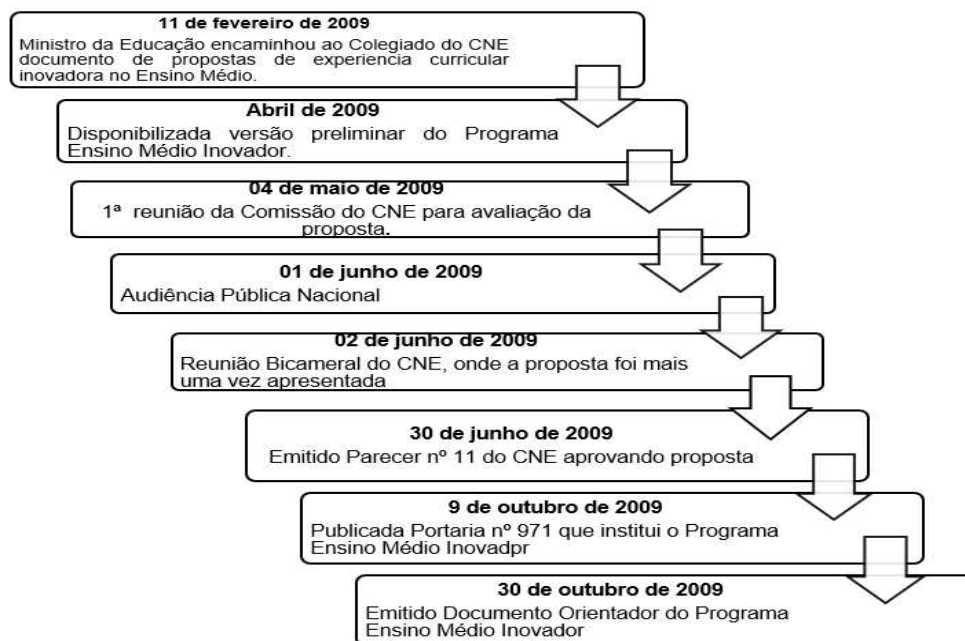
trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Conceitos esses que figuram na política do ProEMI.

A produção do texto do ProEMI teve início no ano de 2009 mediante a solicitação do Ministro Fernando Haddad para a construção de um novo programa para o ensino médio a ser enviado no prazo de 15 dias ao Colegiado do Conselho Nacional de Educação. Conforme Simões (2011), a exiguidade do tempo para a elaboração do referido Programa contingenciou o aproveitamento dos documentos anteriores, verificando-se significativas similaridades com os documentos que o antecederam, sendo que alguns destes nem sequer tinham sido publicados.

Em abril de 2009 foi disponibilizada uma versão preliminar ao CNE do Documento Orientador do ProEMI apresentando o Programa, seus objetivos, pressupostos e indicadores para a sua operacionalização em caráter consultivo.

A Figura 1, apresenta uma linha do tempo que marca datas e eventos importantes que caracterizam a escrita do texto oficial do ProEMI no ano de 2009.

Figura 1: Linha do Tempo para criação do ProEMI



Fonte: elaborado pelas autoras

As influências e articulações que atuam sobre o texto da política (Ball, 2001) se fizeram sentir no ProEMI, no qual o Documento Orientador que é oficialmente o texto da política do ProEMI, ao longo da existência do Programa foi passando por adaptações, a partir de contextos e demandas da sociedade e da educação de modo geral.

A partir do Documento Orientador inicial (Brasil, 2009d), que passou a ser a representação da política propriamente dita, foram publicadas novas edições deste Documento, a saber: Documento Orientador 2011 (Brasil, 2011), Documento Orientador 2013 (Brasil, 2013), Documento Orientador 2014 (Brasil, 2014). Em 2016, dois documentos foram elaborados, sendo eles: Documento Orientador 2016 – Adesão (Brasil, 2016a) e Documento Orientador – Elaboração de propostas de Redesenho Curricular (Brasil, 2016b).

O Documento Orientador prévio de abril (Brasil, 2009c), contém os aspectos essenciais da proposta do Programa Ensino Médio Inovador. O documento faz uma retomada histórica do ensino médio no Brasil apresentando alguns desafios que precisam ser superados, tais como, índices de matrículas, escolarização da população de 15 a 17 anos público-alvo do ProEMI, índices de evasão escolar e evolução das matrículas no ensino médio. Apresenta os pressupostos e dimensões do que se propõe a promover, a saber, o currículo inovador, visando “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. 16).

Tendo passado por revisões, foi produzido o Documento Orientador 2009 (BRASIL, 2009d), publicado em outubro, quando o Programa passou a existir oficialmente. Nesse documento constam, basicamente, as mesmas diretrizes já apresentadas no documento preliminar, com algumas alterações provenientes das apreciações de interessados no Programa. Diferentemente do Documento de abril, (Brasil, 2009c), que previa que um mínimo de 20% da carga horária total do curso deveria ser em atividades optativas e disciplinas eletivas escolhidas pelos estudantes, nessa versão de outubro, não há uma predeterminação de tempo para as atividades optativas.

O documento traz detalhamentos sobre como deve ser elaborado o PAP (Plano de Ação Pedagógica) e estabelece que o PAP, através de suas ações, deverá promover o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras como prioridade para melhoria da qualidade de ensino nesta(s) unidade(s), evidenciando que as ações desenvolvidas têm como fim o desenvolvimento de uma proposta curricular inovadora.

Na sequência, temos o Documento Orientador 2011 (Brasil, 2011), no qual há uma ênfase e especificação do que vem sendo chamado de Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) dedicando uma seção com diretrizes orientadoras para o redesenho curricular.

Os projetos de reestruturação curricular poderão apresentar ações em diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias atualizado, dentre outros) e poderão incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (Brasil, 2011, p. 13).

Além disso, é feita a inserção dos Macrocampos que, de acordo com o Documento Oficial (Brasil, 2011, p. 14) compreende “o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar”.

Outro aspecto que passa a existir no Documento Orientador 2011, é a figura do professor articulador que deve participar da reestruturação do currículo. Este deve ser escolhido pelo grupo de docentes, ter dedicação de 40 horas semanais, ser do quadro permanente e possuir formação pedagógica. (Brasil, 2011).

Em 2013 foi apresentada uma nova versão do Documento Orientador (Brasil, 2013), na qual o termo Reestruturação Curricular foi substituído por Redesenho Curricular. O Conceito de Integração Curricular recebe uma ênfase mais acentuada nesse documento, explicitando uma tendência de incentivo à integração curricular ao afirmar que:

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, 2013, p.15).

Na perspectiva da integração curricular, o documento propõe que o redesenho do currículo, bem como todas as ações devem se articular em torno do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia como dimensões

indissociáveis da formação humana, não de forma dissociada e desarticulada, mas como um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – a partir do qual estejam integrados os conhecimentos. Trata-se, portanto, de um currículo integrado em torno de um eixo, com foco nas áreas de conhecimento, com possibilidade de atribuir novos sentidos à escola, dinamizando as experiências ofertadas aos jovens, ressignificando, assim, seus saberes e experiências (Brasil, 2013).

Em relação aos macrocampos a serem contemplados no currículo, estende a obrigatoriedade para três macrocampos e pelo menos mais dois de escolha da escola, totalizando cinco. Essa versão apresenta, também, uma definição mais detalhada do conceito de macrocampo apresentando-o como “um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (Brasil, 2013, p. 15).

A partir dessa versão, o Programa passa a constar como uma das ações do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), cuja finalidade é prestar assistência financeira para as escolas a fim de contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com elevação do desempenho escolar (Brasil, 2013).

Em 2014 é apresentado um novo Documento Orientador (Brasil, 2014), que traz, basicamente, as mesmas proposições contidas no Documento Orientador anterior (Brasil, 2013). Um acréscimo nessa edição do documento foi a alusão ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, através do qual Estados e Distrito Federal, firmaram com o MEC o compromisso de garantir Formação Continuada para os professores de Ensino Médio, estando essa ação articulada ao redesenho curricular (Brasil, 2014).

Já em 2016, são expedidos dois documentos, sendo um deles o Documento Orientador (Brasil, 2016a) e o outro, denominado Documento para Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular (Brasil, 2016b), que trata, especificamente, dos aspectos relacionados ao redesenho dos currículos.

Nesse novo Documento Orientador (Brasil, 2016a), o que era denominado até então como Macrocampo, passa agora a ser designado como Campo de Integração Curricular e Áreas do Conhecimento (CIC), que segue com a prerrogativa de que suas ações, assim como nos Documentos Orientadores anteriores, continuem sendo:

[...] pensadas a partir das áreas de conhecimento, contemplando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais 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, 2016a, p. 9 e 10).

Por fim, é lançado o Documento Orientador – Elaboração de propostas de Redesenho Curricular (Brasil, 2016b), no qual foram apresentados os referenciais para a elaboração do redesenho curricular, mas que são, na verdade, um recorte do que já estava posto no Documento Orientador anterior, com um pouco mais de aprofundamento sobre como deve ser feito o redesenho do currículo.

Quando se analisa a produção do texto do ProEMI, evidencia-se o envolvimento de uma quantidade significativa de pessoas em torno do debate e diálogo com outros documentos e programas, bem como, várias versões do documento decorrentes de alterações oriundas da interlocução com a comunidade educacional.

As alterações nos textos de referência do ProEMI resultaram, em síntese, da influência de outros instrumentos e agentes normativos como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como da amplitude de seus interlocutores, que vai do Conselho Nacional de Educação aos sujeitos, que nas escolas interagem com as formulações presentes nos textos. Esse contexto de influência, pelo que indicam as proposições dos documentos analisados, foi marcado, dentre outros aspectos, pelas condições de exequibilidade das induções feitas pelo Programa (Jakimiu e Silva, 2016, p. 933-934).

Observa-se, que ao longo de sua trajetória, o Programa foi passando por adaptações e modificações no seu texto oficial à medida que as novas versões do ProEMI foram sendo formuladas e apresentadas. Esse processo de reconstrução representa, ao menos parcialmente, uma abertura para a participação dos segmentos envolvidos.

Discursos pedagógicos e curriculares predominantes



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e261995 [2024]
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.261995>

As reformas curriculares buscam institucionalizar certas identidades pedagógicas em um meio de disputas e lutas por hegemonia. Dessa forma indaga-se, quais as concepções e tendências curriculares impressas no ProEMI enquanto política educativa?

Uma vez que o ProEMI se propõe a repensar o currículo, torna-se relevante um resgate das distintas teorias curriculares a fim de situar as concepções de currículo que norteiam a referida política. Silva (2020), traz importantes subsídios para compreensão do desenvolvimento das teorias curriculares e apresenta três concepções dominantes sendo elas a tradicional, a crítica e pós-crítica.

A teoria curricular tradicional, cuja emergência pode ser situada na primeira metade do século XX nos Estados Unidos, caracteriza-se pela ênfase técnica, na qual a operacionalização do currículo era uma atividade meramente burocrática e desprovida de sentidos (Silva, 2020).

No âmbito da teoria curricular tradicional concorriam dois movimentos: o eficientismo social e o progressivismo (Lopes e Macedo, 2011). Segundo as autoras, o eficientismo social estava fortemente atrelado ao Taylorismo, situado na administração científica, preconizando uma lógica industrial, que se baseava em conceitos como eficácia, eficiência e economia.

Essa concepção tem como um de seus principais representantes Franklin Bobbit, para quem o currículo tinha a função de preparar o aluno para a ocupação profissional da vida adulta e socializar o jovem segundo os parâmetros da sociedade industrial.

Já o progressivismo, conforme afirmam Lopes e Macedo (2011) visava diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade industrial e tinha por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. Silva (2020), destaca que o principal representante desse movimento, John Dewey, valorizava as experiências e os interesses dos educandos e defendia que ambos deviam ser considerados no planejamento do currículo. Desse modo, Dewey traz como proposição a busca de um currículo com mais significado, focado nas demandas dos estudantes que irão experienciá-lo.

Sobre a abordagem progressivista proposta por Dewey, Keller-Franco (2014) afirma:

John Dewey estava preocupado com a educação de sua época que revelava um hiato entre a realidade vivida pelos alunos e o que era trabalhado na escola. Para ele, a escola deveria fazer parte da vida ao invés de ser uma preparação

para a vida. Daí decorrem alguns dos seus princípios educacionais tais como vincular a aprendizagem ao mundo exterior, valorizar métodos ativos dentre eles o método de projetos do qual foi idealizador, reconhecer os interesses e experiências das crianças e jovens e promover práticas educativas que favoreçam a vivência de princípios democráticos (Keller-Franc, 2014, p. 29).

De acordo com Keller-Franco (2014), o eficientismo social e o progressivismo, apesar de se distinguirem nas suas finalidades, têm sido enquadrados por alguns teóricos como teorias curriculares tradicionais ou conservadoras, a despeito do caráter avançado do progressivismo de Dewey, pelo fato de ambos não questionarem os valores da sociedade capitalista e por permanecerem presas ao ideário do capitalismo liberal democrático. A autora complementa que “pesa, ainda, sobre elas, para seu enquadramento como teorias tradicionais, o cunho estritamente pedagógico, esquecendo das inter-relações políticas, econômicas e sociais que se entrelaçam no desenvolvimento do currículo” (Keller-Franco, 2014, p. 32).

As teorias curriculares críticas surgem na década de 60, tendo como pano de fundo as profundas transformações ocorridas no mundo. No campo educacional começam a surgir teorias e ideias que questionavam a estrutura educacional tradicional, iniciando um movimento de renovação em relação aos arranjos curriculares educacionais existentes propondo uma verdadeira inversão nos fundamentos da teoria curricular tradicional (Silva, 2020).

Keller-Franco (2017) assim se refere às teorias curriculares críticas:

As teorias críticas defendem um currículo que integre conhecimento com conscientização; um currículo que revise e contextualize, os saberes criticamente; um currículo democrático que acolha as diferenças e dirija-se às diferentes camadas sociais, especialmente aos segmentos socialmente desfavorecidos (Keller-Franco, 2017, p. 239).

Para Keller-Franco (2014) a partir das teorias críticas se propõe um olhar mais profundo e abrangente das relações entre educação e sociedade. Um olhar que perceba e considere o que está para além dos aspectos pedagógicos simplesmente, mas que busca considerar as influências políticas e sociais que exercem influência no contexto educacional.

Em continuidade às teorias críticas surgem, as teorias curriculares pós-críticas. Silva (2020) defende que o currículo não pode ser plenamente

compreendido sem considerar as relações de poder nas quais ele está inserido e esclarece que as teorias pós-críticas ampliam a análise das relações de poder denunciadas pelas teorias críticas, uma vez que alertam sobre outras desigualdades além da classe social como por exemplo as de gênero, de etnia, dentre outras.

Outra tendência no campo do currículo são as abordagens integradas cuja concepção é atribuída a Basil Bernstein (1996) que propõe duas modalidades de currículo: o currículo coleção e o currículo integrado.

De acordo com Santomé (1998), o currículo coleção é composto de um conjunto de disciplinas justapostas que não mantêm comunicação entre si. Para o autor:

[...] o resultado desse tipo de proposta curricular são, entre outros, a incompreensão daquilo que é estudado à força, por coerção mais ou menos manifesta, pois, tal fragmentação do conhecimento causa dificuldade para compreender o que foi estudado-memorizado. Nesta situação ocorre um “conhecimento acadêmico”, no qual a realidade cotidiana aparece desfigurada, com base em informações e saberes aparentemente sem qualquer ideologia e descontextualizadas da realidade, percebidos pelos alunos e alunas com uma única finalidade, a de servir para superar as barreiras necessárias para passar de ano ou para a etapa posterior (Santomé, 1998, p. 104).

A integração curricular caracteriza-se por uma menor demarcação e isolamento entre as áreas do conhecimento, dessa forma, as disciplinas mantêm forte inter-relação e dialogam entre si.

Santomé (1998) assim se refere à abordagem curricular integrada:

As propostas integradoras favorecem tanto o desenvolvimento de processos como o conhecimento dos problemas mais graves da atualidade. Assim, facilitam o crescimento psicológico do indivíduo, o desenvolvimento cognitivo dos alunos e alunas, de suas dimensões afetivas e de relação social, de seu desenvolvimento físico, mas também permitem que sejam adquiridos aqueles marcos teóricos e conceituais, métodos de pesquisa, etc., que facultam para analisar, revisar e contribuir para o avanço e o crescimento das diferentes ciências e âmbitos do saber de uma sociedade concreta. Desse modo alunos e alunas preparam-se para enfrentar os problemas cotidianos nos quais estão envolvidos, bem como,



os que os aguardam em um futuro próximo, porém sem estar pensando se necessitarão de informação ou destreza matemática, física ou linguística (Santomé, 1998, p. 125).

Assim, a partir do resgate das teorias curriculares e considerando os princípios definidos nos documentos oficiais, pode-se considerar que o ProEMI apresenta um discurso que guarda afinidade com os princípios da Integração Curricular ao trazer como proposta a elaboração de um currículo mediante um processo dinâmico, participativo e contínuo, com vistas a “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, 2009d, p. 7).

No ProEMI uma das formas propostas para a viabilização dessa integração se dá a partir dos macrocampos, conceito introduzido no Documento Orientador de 2011 (Brasil, 2011) e reforçado no documento orientador de 2013 (Brasil, 2013).

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, 2013, p. 15).

Esse pensamento é reforçado por Salvino e Rocha (2019) ao afirmarem que através do macrocampo acontece uma dilatação das ações intra e extraescolares que através de uma flexibilização do tempo e dos espaços, esteja para além das disciplinas tradicionais.

A análise do discurso curricular predominante no ProEMI permite encontrar alinhamento com a integração curricular que por sua vez pode ser localizada no âmbito das teorias críticas. No entanto, não se pode estabelecer essa correspondência sem que se faça algumas considerações. Como afirma Lopes (2002) o discurso sobre a integração curricular vem se revestindo de positividade, com ampla aceitação na comunidade acadêmica, tanto por parte dos professores como dos pesquisadores, porém, nem sempre tratado, abordado e compreendido com o mesmo significado e alinhamento teórico.



Observa-se uma valorização da temática da integração curricular em cursos de formação, na produção científica, na apresentação de trabalhos em congressos e nos textos legais que estabelecem as políticas e diretrizes educacionais, porém nem sempre de forma questionadora. A valorização e representatividade que a integração curricular vem recebendo no marco legislativo não pode desconsiderar o alerta de Lopes (2002):

As propostas curriculares oficiais inseridas em uma dada reforma visam organizar um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, capaz portanto de institucionalizar determinadas relações de poder, bem como construir processos de controle ou de regulação social. Tão mais facilmente tais discursos se disseminam quanto mais estiverem sintonizados com significados previamente aceitos por diferentes grupos sociais (Lopes, 2002, p. 146).

Nesse sentido o conceito da Integração curricular pode estar sendo usado, em especial nas propostas oficiais, com o objetivo de legitimar uma política e atribuir-lhe um “suposto” caráter inovador, visto a sua ampla aceitação em diferentes grupos, porém nem sempre associado à sua matriz de origem. De acordo com Lopes (2002):

Propostas curriculares oficiais sempre estarão recontextualizando discursos de diferentes matrizes teóricas. Entretanto, a análise dessa recontextualização permite compreender as finalidades educacionais que estão postas em jogo e os mecanismos de construção da legitimidade do discurso. Dessa forma, é possível mais facilmente atuar na resistência aos processos de regulação estabelecidos para e pelo currículo (Lopes, 2002, p. 173).

O ProEMI se apresenta como uma política impulsionadora da integração curricular, no entanto não se pode desconsiderar a presença de híbridos mediante a matização de linhas distintas. O conceito de integração não é neutro, nem de caráter meramente pedagógico, nem é inerentemente inovador. A sua defesa deve estar submetida à questionamento sobre quais princípios integradores estão sendo considerados e com quais finalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, enfrenta desafios no que diz respeito ao acesso e permanência dos alunos, a distorção

idade/série, a qualidade do ensino, a questão identitária, entre outros pontos. Portanto, faz-se necessário que políticas, programas e ações sejam pensados com vistas à superação dos desafios desse segmento educacional.

Diante disso, o ProEMI, instituído pela Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009, surge como uma iniciativa do Governo Federal com a proposta de promover mudanças no Ensino Médio, direcionando o olhar para um elemento que incide diretamente sobre a inovação educacional: o currículo. “É um programa específico para inovações curriculares [...]” (Brasil, 2009d, p. 3).

Dessa forma, julgou-se relevante analisar o impacto do ProEMI para a indução de mudanças curriculares. Para tal, valeu-se do aporte teórico-analítico do ciclo de políticas de Stephen Ball considerando os contextos de influência e da produção de texto.

A análise permite perceber que o PROEMI é uma política de grande relevância no cenário educacional brasileiro, ainda pouco conhecida e estudada, fazendo parte de um dos primeiros movimentos voltados especificamente para essa última etapa da educação básica, bem como a contemplar a preocupação com a inovação curricular. Destaca-se também para sua relevância o caráter precursor sobre o atual movimento de reforma do Novo Ensino Médio.

Em seu contexto de influência estão o diagnóstico das dificuldades estruturais e históricas enfrentadas por esse segmento educacional, bem como, um conjunto de legislações dentre as quais, a Constituição Federal (Brasil, 1988), que trazia em sua redação um artigo voltado para a universalização progressiva da educação básica e posteriormente a LDB (Brasil, 1996) que tratava, dentre outras coisas, da universalização do ensino médio, dando-lhe atenção equitativa ao considerá-la como uma etapa integrante da educação básica e os PCNEM (Brasil, 2000 a) que apresentam conceitos que passam a figurar de forma mais acentuada no ProEMI.

A partir destes, outros movimentos, programas e políticas foram se organizando no sentido de contribuir para o fortalecimento da educação média, cujas proposições resultaram no contexto de influência do ProEMI. Dentre esses documentos e agentes normativos, destacam-se o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Brasil, 2000b); o Programa Nacional de inclusão dos Jovens – ProJovem (Brasil, 2005) e os programas que vieram na sua continuidade, ProJovem Urbano, ProJovem Adolescente-Serviço socioeducativo, o Plano Nacional da Educação - PNE/2001-2010 (BRASIL, 2001) e o Programa o Programa Mais Educação (Brasil, 2010).

No contexto da produção do texto, o Programa aponta para a necessidade de mudanças na organização curricular do ensino médio, o qual passa por uma série de desafios, entre os quais a necessidade de oferecer um currículo menos fragmentado e hierarquizado.

Para a reestruturação do currículo é proposto o Projeto de Redesenho Curricular (PRC), através do qual devem ser contemplados grandes eixos ou áreas do conhecimento e que, de forma interdisciplinar, busquem alcançar a formação integral dos estudantes, visando oferecer a estes um currículo mais dinâmico, flexível e significativo.

O direcionamento para a inovação curricular coloca forte ênfase na perspectiva da integração curricular. Toma-se um trecho do texto para sintetizar a direção proposta:

[...] o currículo, em todas suas dimensões e ações deverá ser elaborado de forma a garantir a flexibilização, o protagonismo juvenil, o direito à aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem, nessa perspectiva de integração curricular, a 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, 2016a, p. 11).

Conclui-se argumentando que é possível reconhecer nos movimentos, programas e políticas que influenciaram o ProEMI, diretrizes que convergem para viabilizar ações de melhoria da educação e o incentivo para mudanças no currículo como essencial para trazer novas perspectivas para o Ensino Médio, no entanto argumenta-se que é preciso estar atento às finalidades educacionais que estão em disputa e os mecanismos de legitimação dos discursos como forma de superação da ação ingênua.

REFERÊNCIAS

Ball, Stephen; Bowe, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v 24, n 2. p. 97-115, 1992.

Ball, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: **Currículo sem fronteiras**. V.1, n2. p. 99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Bernstein, Basil. **Estruturação do discurso pedagógico**: Classe, Códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1995.

Brasil. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

Brasil. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Institui o **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

Brasil. Constituição Federal, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

Brasil. Parecer nº 11/2009. **Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio**, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3905-02-parecer-n-11&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso: em 09 dez. 2019.

Brasil. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 out. 2009. Seção 1, p. 52. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3911-portaria971deinstituicao-ensinomedioinovador&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 mai. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**: documento orientador, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**, 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 dez. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-

doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 09 dez. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**, 2014. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 09 dez. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador**, 2016a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 dez. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador**. Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular, 2016b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 dez. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. **Programa Melhoria e Expansão do Ensino Médio—Projeto Escola Jovem**. 2000b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

Brasil. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o **Programa Mais Educação**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 23 set 2022.

Brasil. Resolução CNE/CEB Nº 3/2006 Aprova as Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem – **Programa Nacional de Inclusão de Jovens**. 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_06.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

Isleb, Vivian. O contexto histórico e o processo de criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). **Anais Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba, jul, 2016. Disponível em:
http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_VIVIAN-ISLEB_2.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

Jakimiu, Lara de Campos; Silva, Monica Ribeiro. **Do texto ao contexto**: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tZ73dYVSP8RRRpYNPr5MN5R/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2022.

Keler-Franco, Elize. **Movimentos de mudança**: Um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral. Tese. (Doutorado em Educação: Currículo) – PUCSP. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9770/1/Elize%20Keller%20Franco.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

Keller-Franco, Elize; Masseto, Marcos Tarcisio. Avanços curriculares na formação de professores. In. **Revista Contrapontos**. v. 17, n. 3 (2017). Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/9780>. Acesso em: 02 mar. 2021.

Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

Lopes, Alice Casimiro. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In. Lopes, Alice Cassimiro; Macedo, Elizabeth. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 144 –176.

Mainardes, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 29 set. 2019

Mainardes, Jeferson; Ferreira, Marcia dos Santos; Tello, César. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: Ball, Stephen; Mainardes, Jeferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

Salvino, Francisca Pereira; Rocha, Vagda Gutemberg. Macrocampos como proposta de integração e inovação curricular no programa ensino médio inovador. In. **Revista e-Curriculum**, vol. 12, núm. 3, out/dez, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904014.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

Santomé, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

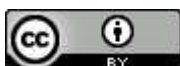
Santos, Jean Mac Cole Tavares; Oliveira, Marcia Betania de. Políticas curriculares no ensino médio: ressignificações no contexto escolar. In. **Revista Currículo sem fronteiras**, v.13, n. 3, p. 497 – 523, set./dez. 2013. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/santos-oliveira.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Silva, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Simões, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/51>. Acesso em: 03 mai. 2021.

Submissão em 08 de Março de 2024.
Aceite em 29 de Julho de 2024.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0

Internacional. Texto da Licença:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.10 N.19 e261995 [2024]
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.261995>