



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Elisabete do Carmo Dal Piva

**ENSINO MÉDIO INOVADOR: A VIDA DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM
DIÁLOGO COM A PALAVRA DAS ESCOLAS DE SANTA CATARINA**

Chapecó – SC, 2018

ELISABETE DO CARMO DAL PIVA

**ENSINO MÉDIO INOVADOR: A VIDA DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM
DIÁLOGO COM A PALAVRA DAS ESCOLAS DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas, da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Adriana Maria Andreis

Piva, Elisabete do Carmo dal

Ensino médio inovador : a vida política educacional em diálogo com a palavra das escolas de Santa Catarina / Elisabete do Carmo dal Piva. -- 2018.

170 f. : il.

Orientadora: Adriana Maria Andreis.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Singularidades. 2. Ensino médio. 3. Ensino médio inovador. 4. Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio. I. Andreis, Adriana Maria, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Chapecó – UFFS

ELISABETE DO CARMO DAL PIVA

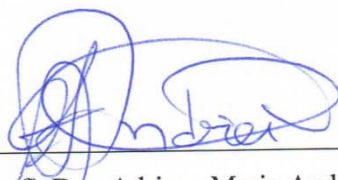
**O ENSINO MÉDIO INOVADOR EM SANTA CATARINA:
DA POLÍTICA EDUCACIONAL À SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó, para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 13/08/2018

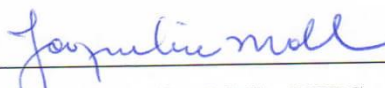
Orientadora: Prof^ª. Dra. Adriana Maria Andreis

Aprovado em: 13/08/2018


BANCA EXAMINADORA



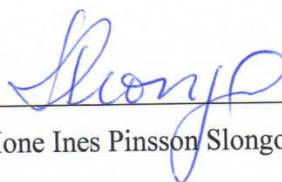
Prof^ª. Dra. Adriana Maria Andreis – UFFS



Prof^ª. Dra. Jaqueline Moll – UFRS



Prof. Dr. Claudecir dos Santos – UFFS



Prof^ª. Dra. Ione Ines Pinsson Slongo – UFFS

Chapecó – SC, agosto de 2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos recebidas e, também, por todas as adversidades e tempos difíceis pelos quais passei, pois foi por causa deles que me aproximei de Ti e passei a olhar a vida e as pessoas com mais amor e serenidade.

A meus pais, José e Lucilda Dal Piva (in memoriam), por me aceitarem como filha, me amarem incondicionalmente e me ensinarem os mais belos valores.

A minha família – irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, por ser presença constante em minha vida.

Aos meus filhos Mauricio, Ana Cristina e Keuri, pelo abandono involuntário dessa mãe-professora-estudante e por acreditarem tanto em mim, apesar de minha própria descrença. Eu amo vocês.

A minha querida orientadora, Adriana Maria Andreis, pelo amparo e apoio. Esteve permanentemente ao meu lado, participando desta trajetória, me incentivando e orientando, de maneira firme e terna. Sou imensamente grata à vida por ter a chance de conhecer uma pessoa tão especial.

Aos membros da Banca, Prof.^a Jaqueline Moll, minha mentora enquanto docente, desde que a conheci e passei a acreditar num projeto de Ensino Médio que vem ao encontro do que eu sempre busquei; Prof.^a Ione Inês Slongo, pelos comentários objetivos e claros, além das palavras de incentivo, que foram fundamentais para a continuação de minha caminhada; ao Prof. Claudedir dos Santos, pelos pertinentes apontamentos na qualificação e defesa, que muito contribuíram na pesquisa.

Aos meus colegas de Mestrado, pela partilha dos anseios, expectativas, momentos de preocupação e alegria: Greti Pavani, Aline Serpa, Tania Thomé, Isabel Luft, Alexandre Fassina, Franciele Ferrari, Jéssica Pauleti, Mauro Luiz Johann, Dionata Luis Plens, Luciana Salvi, Eliane Belani, Marzane Galvão, Marcelo Pertussatti, Magali Johann, Daiane Dill, Adriana Collig, Monalisa Paulino, Andréia Schiavini e Guilherme Siqueira. Sem dúvida, fomos a melhor turma do PPGE.

A UFFS- Universidade Federal da Fronteira Sul, ao PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, aos professores do Programa, meu maior agradecimento e reconhecimento pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Aos meus amigos, família que a vida me proporcionou, Kelli, Marcia Rita, Dilene, Lucas, Dannyele, Erli, Franciell, Jessé, Suziane, Richard, Rozangela, Hellen, pelo apoio, carinho, respeito e incentivo sempre.

Tocando em Frente
Almir Sater / Renato Teixeira

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei
Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs
É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

RESUMO

DAL PIVA, Elisabete do Carmo. **Ensino Médio Inovador: a vida da política educacional em diálogo com a palavra das escolas de Santa Catarina**. Chapecó, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul.

Considerando os desafios do Ensino Médio (EM), com ênfase em suas especificidades, trazemos como nosso problema de investigação a reflexão sistemática acerca das singularidades do Ensino Médio Inovador (EMI), pensada por meio dos textos nos cadernos elaborados pelos professores, participantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), em Santa Catarina. Assim, o objetivo de nossa pesquisa é estudar a política do EMI, em diálogo com as elaborações dos professores, nos textos dos cadernos do PNEM de (SC), com vistas a refletir acerca da contribuição da política do EMI, na configuração das singularidades do EM. O método de investigação compreende pesquisa bibliográfica e documental, apoiada em Morin, Moll, Nóvoa, Cuche, Enguita e Vygotsky, envolvendo as políticas do EMI, Mais Educação, PNEM e PRC. Esses aportes são tensionados em diálogo com os textos dos professores das escolas de EM de SC, elaborados no contexto do PNEM. A metodologia para a leitura dos documentos da política e dos textos elaborados é baseada na Análise de Conteúdo, estudada por Roque Moraes (1999). A dissertação da pesquisa está organizada apresentando a trajetória histórica do EM no Brasil, no intuito de entender esse complexo educativo, na relação com o EMI, em suas singularidades. Problematisa as políticas públicas para o EM e as políticas específicas para o EMI, em SC e no Brasil, para compor um panorama do contexto investigado. Também, conceitualiza e discute as noções destacadas pelos professores, nos textos dos cadernos do PNEM, refletindo sobre as singularidades do EM e nessa problemática, os desafios do EMI. Para tanto, toma *à priori* as noções de Interdisciplinaridade, Juventudes e Cultura, para tecer o percurso analítico. A partir da leitura dos documentos da política e dos textos dos professores, articulamos, *à posteriori*, as noções de Papel do Professor e Função Social da Escola. A pesquisa permite indicar que o EMI é uma política educacional que apreende singularidades do EM, no que se refere à educação integral e emancipatória.

Palavras-chave: Singularidades. Ensino Médio. Ensino Médio Inovador. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

ABSTRACT

DAL PIVA, Elisabete do Carmo. Innovative Middle Education: the life of educational policy in dialogue with the word of Santa Catarina schools. Chapecó, 2018. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Federal University of Southern Border. (Fronteira Sul)

Considering the challenges of High School, with an emphasis on its specificities, we bring as our research problem the systematic reflection about the singularities of the Innovative High School (EMI), thought through the texts in the notebooks prepared by the teachers, participants in the PNEM - National Pact by the Strengthening of Secondary Education, in Santa Catarina. Thus, the objective of our research is to study the EMI policy, in dialogue with the teachers' elaborations, in the texts of the PNEM (SC), with a view to reflect on the contribution of the EMI policy, in the configuration of the singularities of the High school. The research method comprises bibliographic and documentary research, supported by Morin, Moll, Nóvoa, Cuche, Enguita and Vigotsky, involving the policies of EMI, More Education, PNEM and PRC. These contributions are stressed in dialogue with the texts of the teachers of the MS schools of SC, elaborated in the context of the PNEM. The methodology for reading policy documents and texts is based on Content Analysis, studied by Roque Moraes (1999). The dissertation of the research is organized presenting the historical trajectory of the High School in Brazil, in order to understand this educational complex, in the relationship with the EMI, in its singularities. It problematizes the public policies for High School and the specific policies for the Innovative High School, in SC and Brazil, to compose a panorama of the investigated context. Also, it conceptualizes and discusses the notions highlighted by the teachers in the texts of the PNEM, reflecting on the singularities of the MS and in this problematic, the challenges of the EMI. To do so, it takes a priori the notions of Interdisciplinarity, Youth and Culture, to weave the analytical course. From the reading of the policy documents and the texts of the teachers, we articulate, a posteriori, the notions of Teacher's Role and Social Function of the School. The research allows to indicate that the EMI is an educational policy that apprehends singularities of the MS, in what refers to integral and emancipatory education.

Keywords: Singularities. High school. High School Innovative. PNEM.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Conceitual 1 – Pesquisa e sua configuração	26
Figura 2 – Sequência de critérios	33
Figura 3 – Mapa Conceitual 2 – GEREDs, relacionando Municípios de cada uma, escolas de EM e de EMI – 2016	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do número de escolas por etapa de ensino oferecida – Brasil 2008-2016	46
Gráfico 2 – Número de escolas de EM por rede de ensino – Brasil 2016.....	47
Gráfico 3 – Textos produzidos pelos professores do PNEM – EM e EMI	89
Gráfico 4 – Situação dos professores do EM no Brasil	91
Gráfico 5 – Textos produzidos pelos professores do PNEM Santa Catarina	94
Gráfico 6 – Textos que citam e que não citam o EMI.....	94
Gráfico 7 – Assuntos dos textos estudados	96
Gráfico 8 – Noção A – Adolescentes-jovens, quanto a participação e interesse.....	104
Gráfico 9 – Noção B, com as dimensões B 1, B 2, B 3 e B 4 – quanto a forma como acontece a interdisciplinaridade.....	110
Gráfico 10 – Noção C – Cultura e espaços culturais.....	116
Gráfico 11 – Noção D – Papel do Professor: quanto a atitude do professor em relação aos alunos, ao conhecimento e práticas educacionais.....	124
Gráfico 12 – Noção E – Função social da escola	132

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização do Brasil e Santa Catarina, na América do Sul e de Santa Catarina, no espaço brasileiro	83
Mapa 2 – Estado de Santa Catarina, com os municípios que possuíam EMI, 2016.....	84
Mapa 3 – Escolas de Ensino Médio Inovador e Ensino Médio Integral (2012).....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Leis e Normativas educacionais	22
Quadro 2 – Dissertações em SC e no Brasil.....	26
Quadro 3 – Dissertações – SC e Brasil.....	27
Quadro 4 – Dados para definição de critérios	32
Quadro 5 – Texto referência para o debate nacional – 2009.....	60
Quadro 6 – Macrocampos e suas funções – EMI 2009	72
Quadro 7 – Número de aulas de planejamento por professor EMI	75
Quadro 8 – Municípios, em cada GERED, com o número de escolas de EMI/2016.....	87
Quadro 9 – Indicadores gerais do Ensino Médio em SC e indicadores do curso.....	93
Quadro 10 - Documentos Orientadores e Textos dos Professores.....	141

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ADRs – Agências de Desenvolvimento Regional

ANPED – Associação Nacional em Defesa dos Direitos dos Passageiros

APP – Associação de Pais e Professores

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAIC – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEDES – Centros de Estudo de Direito Econômico e Social

CEDUP – Centros de Educação Profissional

CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança

CIEM – Centros Integrados de Educação Municipal

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DF – Distrito Federal

DIEB – Diretoria de Educação Básica e Profissional

DPC – Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Inovador / Integral

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GERED – Gerência Regional de Educação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEs – Instituições de Ensino

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAP – Plano de Ação Pedagógica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PR – Paraná

PRC – Plano de Reestruturação Curricular / Proposta de Redesenho Curricular

ProEMI – Programa do Ensino Médio Inovador

PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

RJ – Rio de Janeiro

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SED – Secretaria de Estado da Educação

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social de Transporte

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SINAJUVE – Sistema Nacional de Juventude

SISGESC – Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
MUITO PRAZER, SOU PROFESSORA: PROFESSORA-PESQUISADORA	16
ENSINO MÉDIO EM INVESTIGAÇÃO.....	18
1 UM CAMINHO DE PESQUISA.....	22
1.1 ÂMBITO INVESTIGADO	25
1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	29
2 ENSINO MÉDIO – ETAPA SINGULAR DA FORMAÇÃO ESCOLAR	34
2.1 PROCESSO HISTÓRICO.....	35
3 PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INOVADOR.....	53
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EMI	53
3.2 ENSINO MÉDIO INOVADOR: INOVADOR EM QUE?.....	62
3.3 DOS PROJETOS DE REDESENHO CURRICULAR A REARTICULAÇÃO DE CONHECIMENTOS	70
3.4 PNEM COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.....	76
4 O EMI NOS TEXTOS DO PNEM.....	81
4.1 NOÇÕES EM DIÁLOGO	92
4.1.1 Juventudes.....	97
4.1.1.1 Adolescentes-jovens	103
4.1.2 Interdisciplinaridade: ligação de saberes.....	108
4.1.2.1 Interdisciplinaridade como processo de integração.....	110
4.1.3 Cultura.....	114
4.1.3.1 Cultura – heterogeneidades coetâneas	115
4.1.4 Papel do professor	120
4.1.4.1 O ser professor – inquietude no educar	123
4.1.5 Função social da escola.....	129
4.1.5.1 Função social da escola – a democracia dentro do espaço escolar.....	131
APONTAMENTOS CONCLUSIVOS.....	139
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXO A – E-mail recebido da SED.....	160
ANEXO B – GEREDs, Escolas de EM e EMI, nº de textos, título do texto e outras informações.....	161
ANEXO C - Quanto ao número de vezes que é referida cada noção	167

INTRODUÇÃO

*“Viver é muito perigoso...
Porque aprender a viver é que é o viver mesmo...
Travessia perigosa, mas é a da vida.
Sertão que se alteia e abaixa...”*
João Guimarães Rosa¹

MUITO PRAZER, SOU PROFESSORA: PROFESSORA-PESQUISADORA

A oportunidade de pesquisar formalmente na pós-graduação me permitiu problematizar e sistematizar as emoções, paixões, angústias, inquietações, temores e fascínios da professora que atua há muitos anos em sala de aula.

Nessa contextura habita esta pesquisa, que é, também, o resultado de um processo de amadurecimento profissional, que experienciei enquanto professora do Ensino Médio (EM) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Um período marcado por diferentes e desafiadoras vivências, as quais se misturaram o prazer imenso em trabalhar com as juventudes, os embates teóricos e políticos que perpassaram minha carreira e todo o aprendizado oriundo dos debates e da convivência com os professores e colegas da universidade.

“Viver é muito perigoso... Porque aprender a viver é que é o viver mesmo”. A força da assertiva do enunciado de Guimarães Rosa expressa a vida implicada nesse aprender, pois fazer ciência e pesquisa inclui assumir esse aprendizado como parte integrante desse nosso existir. Para conseguir exprimir como este percurso se desenrolou é necessário pontuar aspectos da minha trajetória.

Quando finalizei o EM, o casamento e a vida familiar me afastaram de uma graduação imediata. Contudo, o curso de Magistério me permitiu atuar como professora Admitida em Caráter Temporário (ACT)², em diferentes disciplinas. Ingressei na Universidade em 1994, no curso de História, já sendo mãe, trabalhando de dia e estudando a noite.

Em 1998 concluí a graduação em História e fiz o concurso para provimento de professores na rede estadual de Santa Catarina. Em decorrência disso, me efetivei na escola estadual do município de Guatambu, de onde, em 2005, solicitei remoção para a Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves, localizada no bairro Efapi, em Chapecó/SC.

¹ Escritor, diplomata, romancista, contista e médico brasileiro, considerado um dos maiores escritores brasileiros de todos os tempos. Trecho de Grande Sertão: Veredas. Disponível em: <<https://aflora.art.br/tag/joao-guimaraes-rosa/>>. Acesso em: 11 set. 2017.

² Professor com contrato, com data final, por um período de um ano letivo.

Esta foi construída a partir de um projeto denominado escola jovem³, somente para EM. E ali ministrei aulas de História até 2011, quando, por escolha da comunidade escolar, assumi o cargo de assessora de direção. Como responsável pela área pedagógica, participei de um curso, no mesmo ano, em Florianópolis, com técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SED) e do Ministério da Educação (MEC), para implantação do Ensino Médio Inovador (EMI), na referida escola.

Essa minha caminhada profissional está entrecruzada com a docência e gestão no EM e, mais especificamente, com o EMI, como professora, assessora e, em 2013, como diretora da escola. Portanto, direta e indiretamente, atuei junto ao EMI desde sua implantação na mesma escola de atuação. E é com esse olhar, de quem foi integrante na efetivação desse programa governamental, que trago, como meu problema de pesquisa, a reflexão sistemática acerca das singularidades do EMI, pensada por meio dos textos nos cadernos elaborados pelos professores, participantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), em Santa Catarina.

Esse incômodo gestado enquanto professora, com postura e atitude investigativa, compreende a problemática geradora desta pesquisa. Interrogando-me acerca das singularidades do EM, questiono em que o EMI pode ser considerado inovador? Quais os indicativos de enfrentamento dos sentidos e significados historicamente definidos para esse período? Que noções estão se sobressaindo nos escritos dos professores do EM? Portanto, apresento as elaborações dos professores no âmbito das políticas educacionais e as estudo, em diálogo com diferentes pensadores educacionais.

O EM, historicamente, se apresenta como propedêutico, reforço da educação básica, terminalidade de ensino ou preparação para o emprego, sem uma especificidade que o defina. O EMI trouxe uma atrativa possibilidade de inovação nessa etapa de formação. Diante dessa perspectiva, quais as singularidades do EM, destacada nos textos dos cadernos elaborados pelos professores do EMI, participantes do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, em Santa Catarina? Em que essas elaborações podem contribuir para que possamos refletir sobre essa problemática que me aflige, acerca da contribuição do EMI à configuração do EM?

³ Também chamado Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, é uma iniciativa da Secretaria de Ensino Médio Tecnológico do MEC, com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), cujo objetivo é melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, garantir maior acesso, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do País. Criado em 1997, o Projeto Escola Jovem fornece recursos que se destinam à execução de projetos de ampliação e construção de escolas, capacitação de docentes e gestores educacionais, equipamentos para bibliotecas, laboratórios e adaptações para facilitar o acesso de portadores de necessidades especiais. Seu objetivo também é equipar progressivamente as escolas de ensino médio com kits tecnológicos para recepção da TV Escola (MENEZES; SANTOS, 2001).

Assim, esta pesquisa vai ao encontro de compreender quais são os significados que os professores expressam quanto ao EMI, salientando e contextualizando o leitor nas muitas vozes desses sujeitos, sobre essa modalidade de ensino. Busca, concomitantemente, responder as indagações que me angustiam, enquanto professora-pesquisadora, sobre as singularidades do EM, evidenciada nos enunciados dos docentes, nos cadernos do PNEM, para análise dessa perspectiva inovadora.

ENSINO MÉDIO EM INVESTIGAÇÃO

Considerando esse contexto, por meio da leitura das elaborações dos professores, nos textos dos cadernos do PNEM de Santa Catarina, o objetivo geral desta pesquisa é estudar a política educacional do EMI, com vistas a refletir acerca da contribuição da mesma na configuração do EM.

Ao encontro dessa intencionalidade de pesquisa, definimos como objetivos específicos pesquisar a trajetória histórica do EM no Brasil, no intuito de entender esse complexo educativo na relação com o EMI; problematizar as políticas públicas para o EM e as políticas específicas para o EMI, em Santa Catarina e no Brasil, para compor um panorama do contexto investigado; conceitualizar e problematizar as noções destacadas pelos professores, nos textos dos cadernos do PNEM, em Santa Catarina, visando refletir sobre as contribuições do EMI em diálogo com as noções por eles destacadas.

Essa problemática é pensada em interlocução com os escritos dos professores, que atuam em escolas de EMI, nos textos, cuja leitura terá como amparo a metodologia de Análise de Conteúdo, proposta por Roque Moraes. Esse caminho permite visualizar as singularidades do EMI, tendo como horizonte ao problema de pesquisa, ou seja, identificar seus elementos inovadores e sua contribuição ao EM.

Percebemos ser importante problematizar essa política educacional considerando a historicização, porque diferentes perspectivas vêm sendo construídas para essa etapa de ensino. E o EMI traz uma proposta significativa no que se refere ao modo de compreender o papel formativo do EM, com as especificidades que o mesmo possui, pois, desde seus primórdios, o EM subsiste com múltiplos sentidos, expressos em formatos e funções diversas.

Portanto, implica esta pesquisa em discussões acerca dos processos históricos em que se estruturou o EM brasileiro; o processo de formulação e implementação de políticas públicas educacionais dirigidos ao EM, especialmente o Programa Ensino Médio Inovador

(ProEMI)⁴; as significações dos professores, das escolas de Santa Catarina, ao EMI e o enfrentamento da configuração do EM pela política educacional do EMI.

Considerando esse contexto fazemos a análise empírica por meio dos escritos dos professores de EMI, nas noções advindas desses enunciados, relacionando com à pesquisa bibliográfica e documental, buscando entender as singularidades que se sobressaem e suas contribuições para o EM.

Além dessa análise empírica, buscamos elementos teóricos, nos quais nos apoiamos, para a análise das políticas públicas para o EM e EMI, considerando, também, os conceitos de inovação propostos por Graciela Messina, Jaume Carbonell e Antônio Nóvoa, em que o sentido de inovar acontece quando sujeitos e instituições são plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar.

Refletimos sobre interdisciplinaridade apoiando-nos nas ideias propostas por Edgar Morin e Juarez Thiesen, dialogando com Jaqueline Moll e Lígia Coelho, tendo em vista que a educação integral não se restringe à ampliação da jornada escolar, mas considerando o desenvolvimento dos educandos em sua totalidade.

Concomitantemente, estudamos sobre diversidades de juventudes como uma noção que tem sentido se analisada como uma construção histórica e social, permeada por todas as lutas e contradições que movem a sociedade, com Monica Ribeiro da Silva e Lev Vygotsky. Para refletir sobre o papel do professor retornamos a Antônio Nóvoa e Bernadete Gatti. Concebemos a cultura numa compreensão que considera as crenças, as leis, os costumes, a arte, os modos de vida, os valores e ideias de um grupo humano, com Denys Cuche e Claudécir dos Santos. Discutimos o papel da escola com Demerval Saviani e Anísio Teixeira. Problematicamos esse diálogo com os textos dos professores do PNEM-SC, com Juarez Thiesen.

Recorremos, para análise documental, como principais fontes, o processo histórico de implementação do Ensino Médio no Brasil, com Gimeno Sacristán, Bárbara Freitag e Otaíza de Oliveira Romanelli, em interlocução com outros autores; as leis, portarias, decretos e documentos que oficializam os programas – Mais Educação⁵, EMI, Proposta de Redesenho

⁴ O ProEMI 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), sendo a principal ação do Governo Federal para instigar a reorganização dos currículos do Ensino Médio, colocando em pauta a autonomia escolar, a flexibilização do currículo e a inovação de práticas pedagógicas (MEC, 2017a).

⁵ Mais Educação – programa criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino (MEC, 2017d).

Curricular (PRC), PNEM⁶, de Santa Catarina e, para o campo empírico, suas produções, ou seja, os textos formulados pelos professores participantes.

Utilizamos as bibliografias, escolhidas através do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), como um modo de reconhecer os avanços na reflexão, através de dissertações referentes ao Ensino Médio Integral.

Esse estudo se justifica, não só pela interlocução acadêmica que visamos, pelas configurações e reconfigurações feitas pelos professores, mas, também, porque queremos tensionar e refletir sobre as políticas educacionais, pois estas são processuais e é o momento de olhar sistematicamente ao que já está implementado, para avaliar limites e possibilidades.

Assim, nesta dissertação, a pesquisa tem a seguinte apresentação: Introdução que contempla nossa história pessoal, acadêmica e profissional, destacando o problema de pesquisa, os objetivos, a organização dos capítulos e a metodologia. O primeiro capítulo: Um caminho de pesquisa divide-se em Âmbito investigado, que envolve a localização, campo teórico e as pesquisas já realizadas, e Metodologia da pesquisa, que explica a metodologia utilizada.

O segundo capítulo destaca o Ensino Médio como etapa singular da formação escolar, apresentando o resgate histórico do EM e de como se construiu essa etapa educacional.

No terceiro capítulo, intitulado Percurso de construção do Ensino Médio, enfocamos as políticas educacionais, realizando um diálogo cujo complexo implica essa etapa de ensino. Nesse sentido, pesquisamos acerca da conceituação e da importância das políticas educacionais e singularizamos a política do EMI. Avançamos comentando o PRC, estudando seu formato enquanto proposta de um currículo diferenciado. Confluímos este capítulo configurando a política do PNEM, pois é o âmbito no qual habitam os textos, que tomamos para tensionar com o EMI.

A par do conjunto que abre a dissertação, apresentando-nos como professora-pesquisadora e a metodologia de pesquisa, do EM e do jovem nessa etapa educacional, e das políticas educacionais em geral, do EMI e do PNEM, no quarto capítulo nos dedicamos a contextualizar os enunciados dos professores, estudamos como o EMI é visibilizado nos textos elaborados no contexto do PNEM. Para tanto, tomamos as noções de Interdisciplinaridade, Juventudes, Cultura, Papel do Professor e Função Social da Escola, configuradas *à priori* e *à posteriori*.

⁶ O PNEM, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estadual e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito (BRASIL, 2017).

Portanto, a pesquisa compreende uma investigação que tensiona as singularidades do EM. Têm como assento os desafios da configuração dessa etapa de ensino em diálogo com as possibilidades do EMI, suas potencialidades e limites, pensando por meio dos enunciados dos professores participantes do PNEM. Traz como horizonte uma contribuição para a qualificação do EM.

E aí se desenha a relevância da pesquisa, bem colocada na força das palavras de Guimarães Rosa, como uma travessia perigosa, pois pesquisar, entender, aprender não é processo isento de sofrimento, mas repleto de viver.

1 UM CAMINHO DE PESQUISA

*“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.*
Cora Coralina⁷

Reportamo-nos a fala da poetisa Cora Coralina, na busca pelo caminho em nossa pesquisa, colocando como centro a reflexão sobre o EMI, em Santa Catarina. Essa questão é tensionada num diálogo entre as elaborações dos professores e as políticas educacionais, buscando entender as singularidades do EMI, suas potencialidades e limites. Para tanto, utilizamos uma metodologia pautada em pressupostos teóricos das ciências humanas. Considerando essa trajetória metodológica como a semente referida na palavra da poetisa, nossa colheita é o processo de pesquisa e a contribuição ao debate.

O quadro 1 apresenta as leis e normativas que pautam a discussão em todo o percurso da pesquisa.

Quadro 1 – Leis e Normativas Educacionais.

ENUNCIADO	DATA	LEI	IDEIA PRINCIPAL
Constituição da República Federativa do Brasil	Outubro de 1988		A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	20 de dezembro de 1996	Lei nº 9.394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	11 de setembro de 2001	Resolução CMNE/CEB nº 02	Estabelece a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	24 de abril de 2007	Decreto Lei nº 6.094.	Conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos.
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de Valorização dos	Janeiro de 2007 a 2020	Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e	Fundo de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos

⁷ Pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas. Poetisa e contista brasileira. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTA2Nw/>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

Profissionais da Educação		pelo Decreto nº 6.253/2007	estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal.
Programa Mais Educação	24 de abril de 2007 27 de janeiro de 2010	Portaria Normativa Interministerial nº 17 Decreto nº 7.083/2010	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
Emenda Constitucional	11 de novembro de 2009	Emenda Constitucional nº 59	Garantia da obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos.
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	14 de dezembro de 1998 27 de fevereiro de 2018	Medida Provisória nº 1784 Resolução nº 6	Dispõe das formas de prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar.
Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)	09 de outubro de 2009	Portaria nº 971	Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	30 de janeiro 2012	Resolução nº 2	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Plano Nacional de Educação (PNE)	25 de junho de 2014 a 2024	Lei nº 13.005	Estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nestes dez anos.
Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)	22 de novembro de 2013	Portaria nº 1.140	Garante a Formação Continuada aos professores de Ensino Médio.

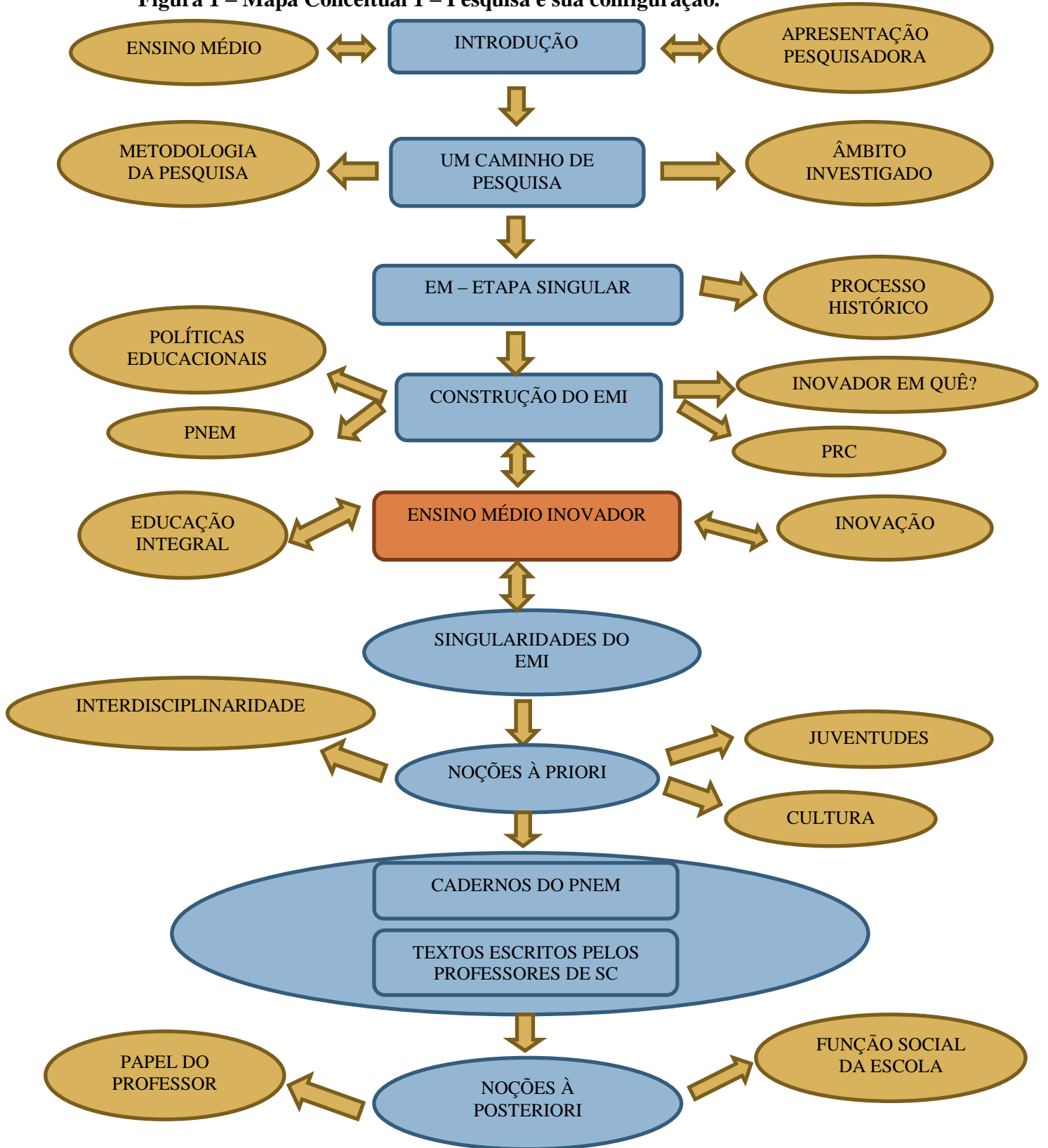
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Esse conjunto de leis e normativas educacionais traz elementos que permitem fundamentar a reflexão sobre as políticas públicas que tematizam o EM e, mais especificamente, ao EMI, nas últimas décadas. Notamos que essa etapa educacional tornou-se mais presente, nas proposições legais, desde a década de 90. Também podemos perceber um enfoque na especificação de sua finalidade.

Na sequência, apresentamos o Mapa Conceitual, que demonstra como está organizada a pesquisa, com suas direções e encaminhamentos, para maior compreensão do conjunto de

noções envolvidas e seus movimentos.

Figura 1 – Mapa Conceitual 1 – Pesquisa e sua configuração.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

O Mapa Conceitual expressa a configuração da pesquisa, que tem como base o EMI e seus principais indicadores: a Educação Integral e a intencionalidade da Inovação. Ele personifica toda a trajetória da pesquisa, explicitando as noções definidas *à priori* e *à posteriori*.

Partindo do EMI e da busca pelas suas singularidades, o Mapa Conceitual está representando o conjunto de noções construídas na pesquisa, Juventudes, Interdisciplinaridade e Cultura – *a priori*. E *a posteriori*, Papel do Professor e Função Social da Escola, demonstrando, graficamente, as relações entre elas. Considerando, também, que o campo empírico em estudo são os cadernos do PNEM, por meio dos textos escritos pelos professores de EM de SC.

O propósito da pesquisa não é discutir sobre o ProEMI. Não temos, também, a intencionalidade de questionar o PNEM, enquanto programa de formação continuada dos professores. Queremos refletir sobre as significações, o que do programa apareceu como características singulares, nos textos dos professores que fizeram a formação continuada do PNEM, considerando estas cinco noções.

Uma foi previamente definida, em razão do período formativo: Juventudes. Duas se delinearam numa primeira leitura informal nos textos: Interdisciplinaridade e Cultura, por terem se apresentado continuamente.

E duas outras, Papel do Professor e Função Social da Escola, tornaram-se perceptíveis na leitura mais atenta dos textos escritos pelos professores. Para tanto, na continuidade da dissertação, apresentamos o âmbito investigado.

1.1 ÂMBITO INVESTIGADO

*“A cada instante há na vida um novo conhecimento a encontrar,
uma nova lição despertando, uma situação nova,
que se deve resolver”.*
Raquel de Queiroz⁸

Reportamo-nos a poetisa Raquel de Queiroz, quando considera que temos lições a aprender, situações novas que desencadeiam nossa busca pelo conhecimento, o que traz a pretensão de nossa pesquisa, que compreende a problematização acerca das singularidades do Ensino Médio, no Brasil. Para essa empreitada, dialogamos com as elaborações dos

⁸ Tradutora, romancista, escritora, jornalista, cronista prolífica e importante dramaturga brasileira. Autora de destaque na ficção social nordestina. Primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <http://atelierveducadores.blogspot.com.br/p/frases_8.html>. Acesso em: 20 set. 2017.

professores das escolas que tem EMI, em Santa Catarina, e que escreveram seus enunciados na forma de textos, publicados e bibliograficamente referenciados, nos cadernos do PNEM, de SC.

Apoiamo-nos na pesquisa bibliográfica como enlace em argumentos científicos e acadêmicos para a investigação de uma problemática já apresentada, qual seja, compreender quais as singularidades do EM e as contribuições do EMI em diálogo com os escritos dos professores, nos cadernos do PNEM, além de refletir sobre os sentidos e significados que os mesmos expressam.

Ressaltamos que os procedimentos para o desenvolvimento deste estudo, iniciado no segundo semestre de 2016, envolveram o levantamento, a seleção e o estudo de diversas publicações, que configuram as legislações, artigos científicos, livros e dissertações relacionadas à temática em questão. O levantamento dos estudos acadêmicos realizados em torno do tema “Ensino Médio Inovador” foi um dos primeiros encaminhamentos da pesquisa.

Esta etapa da investigação envolveu a busca de produções acadêmicas na plataforma de teses e dissertações da BDTD (2016). Para identificar as dissertações produzidas sobre o assunto foi utilizado como descritor: “Ensino Médio Inovador”, no período de 2009 a 2016, espaço temporal de implantação desta modalidade de ensino no Brasil, através do MEC, até o término do PNEM.

Encontramos 934 dissertações sobre o EMI. O critério de inclusão utilizado foi a análise do título e palavras-chaves. Num segundo movimento, dentre todas as dissertações, destacamos dez para estudo, utilizando como descritores a definição de duas noções definidas *à priori*: interdisciplinaridade e juventudes, observadas nas palavras-chaves e resumos.

Quadro 2 – Dissertações em SC e no Brasil.

Ensino Médio Inovador	
Brasil	Santa Catarina
07 dissertações	03 dissertações

Fonte: BDTD (2016), organizado pela pesquisadora (2018)

No quadro 3 discriminamos as dissertações que nos serviram enquanto campo ao tensionamento acerca do EMI. Destacamos, a seguir, seus títulos, autores, ano de defesa, universidade e local no qual foi desenvolvida.

Quadro 3 – Dissertações – SC e Brasil.

Título	Autor	Ano	Universidade	Estado
Dos (des)caminhos percorridos pelo Ensino Médio ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)	ENGELMANN, Derli Adriano	2016	UTP	Curitiba/PR
O Ensino Médio Inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul: adaptações à política nacional e possibilidades à formação integral	ANTONIO, Celio	2016	UNISUL	Tubarão/SC
Currículo e Conhecimento Escolar no Programa Ensino Médio Inovador: um estudo na Microrregião de Chapecó	BUKOWSKI, Chaiane	2016	UFFS	Chapecó/SC
Programa Ensino Médio Inovador: um estudo sobre a política de flexibilização curricular	PICOLI, Elaine Sinhorini Arneiro	2013	UEM	Maringá/PR
Concepções de Interdisciplinaridade: O Programa Ensino Médio Inovador	GRIKE, Fabiane	2016	UTFPR	Pato Branco/PR
Ih!novador: O Olhar dos Professores sobre uma política do Ensino Médio	VIVEIROS JUNIOR, Antônio F. de	2013	UFRJ	Rio de Janeiro/RJ
Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: Uma Análise do Programa Ensino Médio Inovador	JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara	2014	UFPR	Curitiba/PR
Condições de Trabalho dos Professores do Programa Ensino Médio Inovador	CABRAL, Alcinei da Costa	2016	UNIVILLE	Joinville/SC
O Ensino Médio Integrado no IFRS enfrentando a dualidade	MARCAL, Fabio Azambuja	2015	UFRGS	Porto Alegre/RS
O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a formação política dos jovens na escola pública	ALMEIDA, Sandra Cristina Andrade	2016	UCB	Brasília/DF

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2018).

Desconsideramos as demais porque abordam temáticas enfocando apenas uma área do conhecimento, problemas de gestão, cursos profissionalizantes, metodologias, ensino de jovens e adultos ou uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que não fazem parte dessa pesquisa.

Também fazemos uma análise documental dos programas Mais Educação, EMI, PRC, Documentos Orientadores de Educação Integral e PNEM.

Ao encontro desse conjunto, estudamos o PDE, o PNE 2014/2024, a Portaria Interministerial nº 17/2007, o Decreto nº 7.083/2010, as publicações do MEC sobre o tema em questão: Salto para o futuro – Educação Integral (BRASIL, 2008) e Trilogia de Cadernos Série Mais Educação (BRASIL, 2009c).

Essas leituras nos auxiliam na compreensão sobre a caminhada da educação no Brasil, especialmente na formação do período compreendido como EM, que é pensado com Mônica

Ribeiro da Silva, dialogando com Otaíza Romanelli, Nora Krawczyk, Bárbara Freitag e outros historiadores.

Do mesmo modo, refletimos sobre as diversas reformas das políticas públicas ocorridas no campo educacional e na estruturação e fomento do Ensino Inovador no país e em nosso Estado, que são pensadas de acordo com Enrique Saravia, Eloisa Höfling e Celina Souza.

Incluimos a interlocução de Jaqueline Moll, Ligia Coelho e Anísio Teixeira, pela implantação do EMI, tendo em vista que a educação integral é mais do que ampliar o tempo escolar, mas pensar os adolescentes/jovens em sua complexidade.

Consideramos o conceito de inovação, com Jaume Carbonell, Graciela Messina, Arnaldo Nogaro e Cláudia Battestin. Ampliamos o debate com Gimeno Sacristán, sobre o papel da escola e Juares Thiesen, considerando o processo de organização e movimento do PNEM.

Refletimos sobre interdisciplinaridade com conceitos propostos por Edgar Morin, Mariano Fernández Enguita, Juares Thiesen e Odair Neitzel e Miguel da Silva Rossetto, que pensam a escola e a educação, em sua singularidade, mas, também como um todo.

A diversidade de juventudes é considerada com argumentos de Monica Ribeiro da Silva, Claudécir dos Santos, Alberto Melucci e Lev Vygotsky, enfatizando a compreensão que juventude não existe no singular e que é no plural, juventudes, onde podemos reconhecer os sujeitos em face da sua heterogeneidade.

Assim como pensamos as culturas, com Denys Cuche, salientando que as populações humanas se diferenciam por suas escolhas culturais, não pela sua carga genética e Mariano Fernández Enguita, caracterizando que a escola prima pela diversidade cultural inerente à agilização da mobilidade das pessoas e dos bens.

Estudamos sobre o papel do professor apoiados em escritos de Bernadete Gatti, Selma Garrido Pimenta, Paulo Freire e Antônio Nóvoa, buscando entender o processo de se “tornar professor”. Demerval Saviani e Anísio Teixeira são a base para compreendermos a função social da escola, neste momento de angústias e incertezas do EM.

Para nosso campo empírico pesquisamos os textos dos cadernos do PNEM, de SC, e definimos como recorte a análise daqueles referentes ao EMI, nas escolas que possuem este modelo de ensino, buscando apreender o sentido dado pelos professores a esse período formativo.

E, trazendo a epígrafe de Raquel de Queiroz, nossa pesquisa está tentando encontrar novos conhecimentos, despertar novas lições e situações a resolver.

1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

*“Nunca tenha certeza de nada,
por que a sabedoria começa com a dúvida”.*
Sigmund Freud⁹

Parafrazeando Sigmund Freud, com relação às incertezas que permeiam nossa busca, explicitamos a trajetória metodológica utilizada no intuito de facilitar a compreensão do caminho percorrido e quais foram os documentos utilizados, o método e toda a relação com os referenciais teóricos.

O tempo da pesquisa é o período de estudo do PNEM e o lugar é o estado de Santa Catarina. O objeto em pauta são os textos elaborados pelos professores do EMI, pois estes são os sujeitos-autores dos mesmos, passíveis de responder sobre a proposta de educação integral, sendo capazes de identificar as especificidades do EM e problematizar potencialidades e eventuais limites dessa política.

Moraes (1999, p. 03) sintetiza esse processo de construção da pesquisa:

Numa abordagem qualitativa, [...] esta construção, ao menos em parte, pode ocorrer ao longo do processo. Nesta abordagem, assim como as categorias poderão ir emergindo ao longo do estudo, também a orientação mais específica do trabalho, os objetivos, no seu sentido mais preciso, poderão ir se delineando à medida que a investigação avança.

A pesquisa, portanto, se configura ao longo do processo. O mesmo explicita como acontece a análise do material de pesquisa.

Também é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão (MORAES, 1999, p. 06).

Para conseguirmos compreender os dados encontrados, utilizamos uma metodologia, que, basicamente, é um modo de apoio para estabelecer rigorosidade à singularidade da autoria e a generalidade do tema em pesquisa.

Moraes (1999, p. 07) reitera que a análise de conteúdo se constitui numa metodologia de análise de dados qualitativos, que pode ser usada para descrever e interpretar o conteúdo de

⁹Médico neurologista criador da psicanálise. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTM4NjMzNg/>>. Acesso em: 18 set. 2017.

toda classe de documentos e textos.

Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (MORAES, 1999, p. 02).

O método de análise de conteúdo como técnica de análise de dados vem tendo destaque entre os métodos qualitativos, ganhando essa legitimidade. A importância da análise de conteúdo se deve a preocupação com o rigor científico e a profundidade da pesquisa.

Bardin (2016, p. 37) sistematiza o que é análise de conteúdo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Análise de conteúdo, portanto, são as etapas usadas para entender os dados coletados. Minayo (2012, p. 21) complementa que, por meio da análise de conteúdo podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além da aparência do que está sendo comunicado. Como método de investigação, a análise de conteúdo depreende procedimentos específicos para o processamento dos dados científicos e empíricos.

Portanto, ainda que diferentes autores proponham diversificadas descrições do processo da análise de conteúdo, na presente pesquisa apoiamo-nos em Moraes (1999, p. 04-09), para definir as cinco etapas:

- 1) Preparação das informações – ainda que os documentos a serem examinados já existam, eles necessitam ser preparados e transformados para constituírem as informações a serem submetidas à análise de conteúdo;
- 2) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades – releitura cuidadosa dos materiais com a finalidade de definir a unidade de análise;
- 3) Categorização ou classificação das unidades em categorias – agrupamento dos dados, considerando a parte comum existente entre eles;
- 4) Descrição – produção de um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise;
- 5) Interpretação – movimento de procura de compreensão.

Apesar de Moraes (1999) utilizar o termo categorias, usamos “noções”, baseando-nos em Maffesoli (2008, p. 07), ao justificar por que não usa conceito “[...] Quero, no entanto, dar

uma dimensão mais aberta, e, por isso, em O conhecimento comum, procuro usar o termo noção, a fim de buscar uma instrumentação congruente com o momento vital. É preciso encontrar noções menos verdadeiras possíveis”.

Por isso, a pesquisa usa noções, considerando que categoria, assim como conceito, tem uma taxinomia que também é excludente, pois há generalidades que isolam o objeto como um produto finito e acabado. Dessa forma, assumimos o termo noção, pois como argumenta Maffesolli (2008, p. 07) “O conceito busca a verdade. A noção busca a semelhança: olhar longe para trás para olhar longe para frente. Insisto na ideia de superação do conceito pela humildade da noção”.

As noções representam o resultado de uma tentativa de síntese do problema e dos objetivos da pesquisa, destacando, neste processo, seus aspectos mais importantes. Portanto, a noção permite aproximar ideias que contenham um universo, que conflui em uma compreensão chave.

Assim sendo, nesta pesquisa realizamos uma aproximação metodológica e a adequamos aos nossos propósitos investigativos. Isso porque entendemos que o termo noções permite atribuir maior abrangência contextual e dinamicidade à apreensão e leitura dos dados objetos da análise. Ainda assim, mantendo o rigor acadêmico, característico da pesquisa.

As noções precisam de ancoragem no que foi inferido nos textos dos professores em diálogo com a fundamentação teórica utilizada e os documentos analisados. O recorte é feito ao restringir a pesquisa aos textos coletivos, desconsiderando os de autorias individuais, visto que não contemplam a ideia grupal, na qual se baseia o EMI. O EMI é o aporte da pesquisa, de onde partem ramificações que definem sua configuração, enquanto educação integral e inovação, no EM.

No meio deste contexto situa-se a busca pelas singularidades do EMI, analisadas no objeto da pesquisa, seu campo empírico, que são as elaborações dos professores de SC. Nesses escritos buscamos reconhecer e particularizar as noções de Interdisciplinaridade, Cultura, Juventudes, Papel do Professor e Função Social da Escola, através da análise de conteúdo.

A primeira noção definida foi Juventudes, pois a consideramos pertinente devido ao período escolar dos estudantes. Com uma leitura sumária dos escritos dos professores identificamos mais duas: Interdisciplinaridade e Cultura, que consideramos significativas. Outras afloraram em análise mais aprofundada dos mesmos: Papel do Professor e Função Social da Escola.

Ao iniciarmos o estudo, inferimos que 222 textos (número de textos escritos pelos

professores de EMI), nos cadernos do PNEM, seriam de difícil análise pela amplitude da amostra. Por conseguinte, definimos estudar por representatividade das regiões do estado de Santa Catarina. Isso atribui um sistema sustentado na confluência, ou seja, escolhemos um escrito de cada uma das 36 Gerências Regionais.

Após a leitura destes escritos percebemos que os municípios de duas Gerências não possuíam EMI, em 2016: Jaraguá do Sul (24^a) e Ituporanga (13^a). Assim sendo, os textos dos professores de EM dessas gerências não foram incluídos no presente estudo, reduzindo-se, assim, a amostra há 34 textos estudados.

No quadro 4, explicitamos com mais acuidade os dados anteriormente dispostos.

Quadro 4 – Dados para definição de critérios.

Número de Gerências Regionais em SC	36
Cadernos do PNEM, com textos dos professores	36
Número de Gerências Regionais com escolas com EMI	34
Textos referindo EMI	222

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Os dados inferidos do quadro 4 explicitam que, das 36 Gerências Regionais, duas não tem municípios com escolas que tenham sido contempladas com essa modalidade de formação educacional em nível médio. Nas 34 Gerências Regionais com EMI foram elaborados 222 textos.

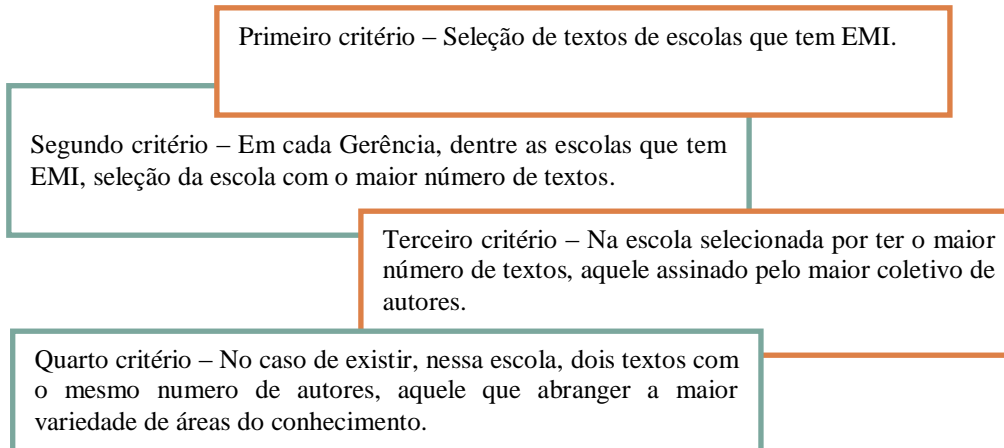
Para essa seleção, de um texto por Gerência, estabelecemos como critérios hierárquicos sequenciais:

- Primeiro critério – Seleção de textos de escolas que tem EMI;
- Segundo critério – Em cada Gerência, dentre as escolas que tem EMI, seleção da escola com o maior número de textos;
- Terceiro critério – Na escola selecionada pelo segundo critério, optamos por aquele assinado pelo maior coletivo de autores, pois entendemos que deve ter havido um maior envolvimento dos professores/autores, não se configurando um escrito individualizado;
- Quarto critério – elencamos, como quarto critério, no caso de existir nessa escola dois textos com o mesmo numero de autores, é analisado aquele que representar e abranger a maior variedade de áreas do conhecimento, visto que configura a interdisciplinaridade. Se algum autor estiver fora de sala de aula, em cargos diretivos ou de orientação, computamos os

professores efetivamente atuando em aula¹⁰.

Em seguida, demonstramos, na figura 2, a sequência de critérios adotados na pesquisa.

Figura 2 – Sequência de critérios.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Salientamos que são dados de 2016 quando, em SC, existia uma organização estrutural em 36 gerências regionais, ano em que foram elaborados os cadernos do PNEM. A partir de 2017 houve mudanças no sistema, que transformou a 18ª Gerência da Grande Florianópolis em Coordenadoria (abrangendo os municípios de Anitápolis, Biguaçu, Florianópolis, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio e São José).

Portanto, o número total de Gerências passou a ser 35, com uma Coordenadoria, bem como se alterou o numeral de identificação de cada uma delas. Em 21/02/2018 outra alteração, com a extinção de 15 Secretarias Regionais ou Agências de Desenvolvimento Regional (ADRs): Itapiranga, Dionísio Cerqueira, Palmitos, Quilombo, Seara, Caçador, Ituporanga, Taió, Ibirama, Timbó, Brusque, Laguna, Braço do Norte, Canoinhas e São Joaquim (G1 SC, 2018).

Assim, essas informações e essa trajetória metodológica nos traz Freud, referido na epígrafe, quando considera a dúvida como fonte de sabedoria e conhecimento. É por meio dela que fazemos a reflexão sobre as repercussões decorrentes do ProEMI e as singularidades do EM, colocadas nos textos dos cadernos do PNEM.

¹⁰ Para verificar o cargo, a função e a área de atuação de cada um dos autores, realizamos buscas no Currículo Lattes, enviamos e-mails e telefonamos para as escolas, solicitando essas informações.

2 ENSINO MÉDIO – ETAPA SINGULAR DA FORMAÇÃO ESCOLAR

*“O passado é que veio até mim, como uma nuvem,
vem para ser reconhecido;
apenas não estou sabendo decifrá-lo”.*
João Guimarães Rosa¹¹

Em resposta a questão de pesquisa, que é refletir sobre as singularidades do EMI e a configuração do EM, dialogando a partir dos textos dos cadernos elaborados pelos professores, participantes do PNEM, em SC, no capítulo anterior apresentamos o contorno metodológico, compreendido pela expressão do âmbito da pesquisa e da metodologia escolhida e acolhida como percurso investigativo. Ao encontro desse conjunto apresentado, trazemos, neste segundo capítulo, a historicidade do EM no Brasil.

Pesquisamos a história educacional brasileira, especialmente o EM, para que possamos reconhecê-lo e, quiçá decifrá-lo, como coloca Guimarães Rosa, mas num sentido de contribuir para a configuração de suas singularidades.

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro é reiterada a percepção de que o EM é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos problemas do acesso e da permanência, seja pela condição do ensino oferecido ou pela discussão sobre a suas singularidades.

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando.

Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Notamos que são constantes as justificativas para as problemáticas do EM. E que há divergências referentes as motivações para essas incertezas. Mas os grupos sociais nos quais os estudantes estão inseridos podem explicar parte dessas particularidades.

Ao encontro dessa discussão, neste segundo capítulo trazemos uma reflexão acerca da configuração histórica do EM no Brasil, sua construção e singularidades e como a escola se

¹¹ Escritor, diplomata, novelista, contista e médico brasileiro, considerado um dos maiores escritores brasileiros de todos os tempos. Disponível em: <<https://aflora.art.br/tag/joao-guimaraes-rosa/>>. Acesso em: 11 set. 2017.

coloca na sociedade, buscando depreender sua trajetória.

2.1 PROCESSO HISTÓRICO

*“Quién les dio la verdad absoluta?
Nada hay absoluto, todo se cambia, todo se mueve,
todo revoluciona, todo vuela y se va...”.*
Frida Kahlo¹²

A escola é uma instituição criada pela sociedade. E é a confluência das alterações que ocorreram, especialmente, nos séculos XVIII, XIX e XX. Transformações que compreendem as indagações e as respostas que nos movem. “Nada é absoluto, tudo muda, tudo se move, tudo revoluciona, tudo voa e vai...”. A escola faz parte de um processo com uma historicidade, ou seja, constrói-se e é construída em interlocução com o contexto social e econômico. Não se pode, no entanto, naturalizar as mudanças, em se tratando de política educacional, como se toda e qualquer deliberação seja aceitável.

A mudança mais significativa da escola, nas últimas décadas, resultou em uma massificação do ensino, que levou para seu interior quase que a totalidade das crianças e um número considerável de adolescentes-jovens, a fim de atender a legislação vigente. Considerando, sempre, que a universalização do ensino não foi graças às benesses do Estado, mas como resultado de lutas históricas dos movimentos sociais.

Moll (2008, p. 12) relaciona situações críticas da escola, a partir dos anos 1990, nesse momento de expansão do EM:

Diferentes situações apontam aspectos da crise da instituição escolar: a não aprendizagem ou a saída extemporânea dos alunos, especialmente jovens de classes populares, o adoecimento e licenciamento expressivo dos professores de suas funções docentes, a altura dos muros que separam a escola da comunidade, a ausência de diálogo entre pais e professores, entre outros.

Porém, conjuntamente ao direito à educação escolar e ampliação das matrículas, não houve as necessárias e indispensáveis reformas, quer nas estruturas físicas, quer nas estruturas pedagógicas das escolas. E surgiu, no espaço escolar, concomitantemente a essa inserção de um maior número de alunos, uma nova dinâmica, traduzida em diversidade. A escola está preparada para ensinar e viver com essa diversidade, desvinculando-se de séculos de

¹² Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderon é uma das personagens mais marcantes da história do México. Patriota declarada, comunista e revolucionária Frida Kahlo, como ficou conhecida, teve uma vida de superações e sofrimentos que refletidos, em sua obra, a tornaram uma das maiores pintoras do século. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/frida-kahlo/>> Acesso em: 14 set. 2017.

padronização e homogeneização?

A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante. Tem sofrido processos de taylorização progressiva que dificultam a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização que caracteriza o conhecimento que transmite e à conduta que exige dos alunos (SACRISTÁN, 1995, p. 84).

Sacristán (1995) assevera a continuidade de uma escola excludente. Essa problemática se relaciona com tantas outras como infraestrutura deficiente ou total falta da mesma e condições de trabalho dos docentes, sem valorização em qualificação, ascensão na carreira ou remuneração compensatória. Além de uma relação professor/aluno conflituosa e divergente de interesses. São questões atuais, que vão além de apenas garantir o acesso e permanência dos estudantes na escola, mas sim na oferta de um ensino que tenha uma função e meta em si.

O EM faz parte dessa escola e desse contexto social. E apresenta desafios consideráveis, especialmente hoje, em relação a sua própria identidade, com um currículo que não se adequa as necessidades e possibilidades dos jovens. O EM não é transição. Não é continuidade do Ensino Fundamental. Não é um “rito de passagem” para o Ensino Superior. Não é preparar para o mercado de trabalho.

Mas, para entender os diferentes formatos de EM, precisamos conhecer como se construiu, historicamente, esse período formativo.

Nunes (2000) explica como foi o advento do Ensino Médio, conhecido como colegial, em colégios abertos pelos Jesuítas¹³, em 1549, retratando que tais institutos formativos se voltavam para a formação de clérigos, bem como para a preparação dos filhos da elite para o Ensino Superior.

O momento de implantação dos colégios no Brasil é um momento de verdadeira revolução do espaço mundial, mediante a expansão marítima, comercial e cultural da Europa. [...] Nasceram da política de separação instaurada pela ordem jesuítica entre o ensino de humanidades destinado aos filhos dos colonos mais abastados e o ensino destinado aos indígenas, voltado preponderantemente para a catequese e oferecido nas casas de ensino (NUNES, 2000, p. 14).

E esse modo de educar se perpetuou durante séculos, adentrando o período Monárquico (1822 a 1889) até a República Velha (1889 a 1930), em que a política educacional precisa ser analisada através da organização da economia e da formação social

¹³ A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

brasileira: modelo agroexportador, monocultor, em que se considerava a educação estatal dispensável e, portanto, inexistente. Freitag (1980, p. 48) explica esse período histórico:

Apesar da expulsão transitória dos jesuítas do Brasil no fim do Século XVIII, a Igreja preservou sua força na sociedade civil ainda nas fases do Império e da I República. É ela que, basicamente, continuava a controlar as instituições de ensino, encarregando-se ainda por muito tempo da função de reprodução da ideologia. A economia continuava sendo agroexportadora. Da monocultura açucareira passava-se para a cafeeira. A força de trabalho escrava era substituída parcialmente pela força de trabalho dos imigrantes. [...] Mas a estrutura social de dominadores e dominados permanece, em sua composição básica, a mesma. Não há necessidade de qualificação da força de trabalho imigrante pela escola brasileira, pois ela já vem qualificada para o tipo de tarefas que a esperam.

Com o Estado Novo (1937 a 1946), a Igreja tem influência cada vez menor. A jurisdição estatal passa a controlar diretamente o sistema educacional, que se transforma, gradualmente, num “aparelho ideológico do Estado” – o instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Freitag (1980, p. 52) refere que:

A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma chance. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes (“para as classes menos favorecidas”). A verdadeira razão dessa abertura se encontra, porém, nas mutações ocorridas na infraestrutura econômica, com a diversificação da produção [...] O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam.

Um modelo de escola baseado na capacidade individual, em que poucos chegavam a uma escolaridade mais longa. Basicamente, no contexto das classes de trabalhadores, estes eram levados a acreditar que o Ensino Fundamental era o ponto final da trajetória de estudos, já que a continuidade era para aqueles que poderiam sustentar esse período como estudante e, somente após sua conclusão, iniciarem a vida de trabalho.

Para o Ensino Médio foi criada a rede de ensino técnico, no que se convencionou chamar Sistema S¹⁴, resultante do regime de colaboração entre a iniciativa privada e o poder público, explicado por Krawczyk (2011, p. 758):

¹⁴ A maioria das instituições tem sigla iniciada pela letra “S” sendo este o motivo do nome Sistema S. Sete delas foram criadas na década de 1940: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC); Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha (DPC) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). As quatro restantes, criadas após a Constituição Federal de 1988, foram: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Social de Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) (KRAWCZYK, 2011, p. 758).

[...] A Constituição promulgada na época estabelece um regime de colaboração entre indústria e Estado para a criação de sistemas nacionais de formação de mão de obra para as novas ocupações abertas pelo mercado. Foi assim que o empresariado assumiu gradativamente maior responsabilidade de formação de mão de obra qualificada com a contribuição do governo federal nos diferentes níveis de escolarização.

Em 11 de abril de 1931, com o Decreto 19.851, o Ministro da Educação Francisco Campos traçou novos rumos para o Ensino Secundário¹⁵.

Nos termos do Decreto 19.851, o ensino secundário é organizado em dois segmentos. O primeiro deles, com a duração de cinco anos, corresponde ao ensino ginasial, ao qual se segue o curso complementar com a duração de dois anos, com caráter de especialização, subdividido em três segmentos: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico. Essa organização [...] continuava percebendo o ensino secundário como preparatório para o curso superior. Acrescente-se, ainda, o fato de que o conteúdo curricular continuava a serviço de uma elite intelectual, que se pretendia formar¹⁶ (PALMA FILHO, 2005, p. 63).

Assim sendo, o Ensino Secundário, especificamente o curso complementar, tinha um caráter de preparação para o Ensino Superior, o que afastava as classes menos favorecidas deste período de ensino.

Quando Gustavo Capanema assume como Ministro da Educação, em 1942, dá início à publicação de quatro decretos-lei, que modificariam a estrutura do Ensino Médio: Decreto-lei 4.073, janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Decreto-lei 4.048, janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Decreto-lei 4.244, abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e Decreto-lei 6.141, dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial).

Segundo Palma Filho (2005), com essas leis Getúlio Vargas, Presidente do Brasil de 1930 a 1945, mostra sua intenção de estruturar o ensino técnico profissional e, quando concebe o SENAI, convoca o empresariado nacional a participar desse movimento. O Ensino Secundário não se modifica e continua sendo um curso preparatório para o ingresso no Ensino Superior, embora o discurso oficial maquiasses essa intenção. Pronunciamento do Ministro Gustavo Capanema confirma:

¹⁵ O Ensino Secundário correspondia ao que hoje se denomina Ensino Médio. À época, tinha a finalidade de preparar para o ingresso no Ensino Superior.

¹⁶ O currículo escolar era organizado em torno das seguintes matérias: Português, Francês, Inglês Alemão, Latim, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Física, Química, História Natural e Desenho (PALMA FILHO, 2005, p. 64).

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e seu destino (NUNES, 1999, p. 102).

O que sobressai em suas palavras é o papel político, ideológico e social atribuído à educação. E o Ensino Secundário passa a ter dois níveis: ginásio, com a duração de quatro anos, ao qual se seguia o Colegial, com a duração de três anos. Este dividido em duas especificidades: Científico e Clássico.

Freitag (1980, p. 58) explicita que a política usa o sistema educacional para assegurar o controle. A educação está a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessárias a sua reformulação. Isso fica patente nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do governo.

Nesse período fortalecem-se, também, os Cursos Normais, ou seja, cursos que formavam professores para atuar no magistério de Ensino Primário (anos iniciais do Ensino Fundamental) e era oferecido em escolas públicas de nível secundário (hoje Ensino Médio). O primeiro foi fundado em 1835. Em 1995 eram em número de 540.

Segundo Romanelli (1984), as Escolas Normais vieram para titularizar os novos professores de Ensino Primário, numa outro molde de ensino profissionalizante. O Decreto-lei nº 8.530 (BRASIL, 1946) estabelecia as normas dos Cursos Normais em todo o território nacional. O Ensino Normal passava a ter as seguintes finalidades: “Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (ROMANELLI, 1984, p. 164).

As reformas educacionais dos anos 1960, 1970 e 1980 alteraram o nome dado a esta etapa da educação básica, até então conhecida como “Colegial” ou “Ensino Secundário”, que passou a denominar-se Ensino de Segundo Grau. As primeiras diretrizes foram fixadas no início do governo Castello Branco: a Educação seria um instrumento de controle e disciplina sobre estudantes e operários. Mas a escassez de vagas e a necessidade de trabalho obrigavam muitos jovens a se inserirem nos cursos noturnos.

As primeiras diretrizes formuladas por este governo, norteadoras da futura política educacional, já foram fixadas no início do Governo Castelo Branco. Estão contidas nas declarações feitas pelo Presidente aos Secretários de Educação de todos os Estados, em meados de 64: o objetivo do seu governo seria restabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares. Excluindo o grupo dos militares podemos dizer que com a nova legislação, promulgada pelo governo militar, visa-se de fato criar um instrumento de controle e de disciplina sobre estudantes e operários (FREITAG, 1980, p. 77-78).

O projeto posto em prática buscava legitimar a estrutura educacional do regime político militar, controlar os movimentos estudantis e convencer a sociedade que o fazia pela restauração da ordem e da segurança da população.

Em 1970, o governo nomeia nove especialistas para elaborar uma reforma, que ficou pronta em dois meses, chegando ao Congresso em junho de 1971. Segundo Beltrão (2017), a reforma proposta implicava “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º Graus voltado às necessidades do desenvolvimento”, dizia a mensagem do Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enviada conjuntamente à Lei 5.692, que profissionalizou e reestruturou do funcionamento do Ensino Médio, no modelo de escola integrada, definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas, de escolha do aluno.

Essa profissionalização de técnicos de nível médio se referia a uma terminalidade de estudos e significava que o aluno, ao se qualificar como técnico ou auxiliar, poderia dar por encerrados os estudos e estava apto para o mercado de trabalho, no modelo de desenvolvimento exigido pelas empresas privadas.

Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. A Lei nº 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil. O 2º Grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização e as escolas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º Grau, um certificado de habilitação profissional (BRASIL, 1971).

Ainda em 1971, a Lei nº 5.692 fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, como no art. 4º, que define que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971).

E, para complementar a intencionalidade da profissionalização do Ensino de 2º Grau,

no art. 6º expressa que “as habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas” (BRASIL, 1971).

A formação geral ou secundária (Clássico ou Científico) perdia espaço. Freitag (1980, p. 128) expõe a situação da educação brasileira no final da ditadura militar:

A tendência tecnicista marcou a educação durante o período militar, por conta disso, iniciaram-se fortes críticas por parte dos educadores que se faziam representar por diversas entidades, como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos de Direito Econômico e Social (CEDES), etc. Os resultados das pressões exercidas por essas entidades foram as chamadas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), ocorridas entre 1980 e 1991. Toda essa movimentação dá-se concomitantemente ao processo de abertura democrática que vinha sendo conquistado pela sociedade brasileira.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) ocorreu uma grande expansão e, praticamente, a massificação do ensino.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (BRASIL, 1996).

Portanto, o Estado passou a ter o dever e o compromisso com a escolarização da criança e do jovem, até o Ensino Médio. Silva (2012, p. 41-42 apud SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 12) complementam, explicando como essa reforma aconteceu, numa lógica pautada em atender o mercado de trabalho:

[...] a reforma educacional implementada nos anos 1990 definiu um currículo por competências como modelo para a formação humana, bem como atrelou essa formação à lógica colocada pela economia e pelo mercado, ao situar a escola como instância privilegiada para atender às demandas de formação solicitadas pelo mercado de trabalho.

Consideramos competência como a capacidade de resolver um problema, envolvendo habilidade e aptidão. A questão é que o modelo por competências não permite explorar um potencial crítico, pois parte da premissa “de aprender a aprender”, com enfoque voltado para atender às demandas do mercado de trabalho. A LDB (BRASIL, 1996), no art. 35, incisos I a IV, preconiza o sentido de terminalidade para o Ensino Médio, situando-o como etapa final da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a “etapa final da educação básica” (Art. 36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (BRASIL, 1996).

De acordo com Viveiros Júnior (2013, p. 25) a LDBEM/9.394 é sancionada em 1996, num consenso entre várias forças em disputa, trazendo nela inseridas as demandas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Nessa concepção, a Lei nº 9.394/96 muda na essência a identidade estabelecida para o EM, contida na Lei nº 5.692/71, em que o 2º Grau se caracterizava por ter dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

O EM, portanto, é assumido como etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a construção de capacidades básicas, que situam o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do emprego, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão.

A Lei nº 5.692/71 se caracterizava numa dualidade, como propedêutica ou de preparação para o emprego. A Lei nº 9.394/96 se delineava como terminalidade, a etapa final da Educação Básica. Nossa perspectiva, na pesquisa, é incompatível com estas posições, mesmo que legais. Consideramos o EM como um novo momento, em que o adolescente-jovem passa a configurar relações diferentes consigo mesmo e com a sociedade.

Conforme explica Krawczyk (2011, p. 754), “a inclusão do Ensino Médio no âmbito da Educação Básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui”.

Para se ter uma ideia do impacto causado pela legislação, no início dos anos 90, nada menos do que 39% dos brasileiros com mais de dez anos tinham menos de três anos de instrução e 14% tinham estudado por mais de 11 anos. Passadas duas décadas, a situação se inverteu. 39% têm mais de 11 anos de estudo e menos de 19% ficaram menos de três anos na escola (SOARES; BERNARDO, 2016).

Essas duas décadas da LDB, na prática, tornando como obrigatória e gratuita a

Educação Básica e especificando as etapas aí compreendidas como Pré-Escola, Ensino Fundamental e EM, ocasionou a expansão do número de adolescentes-jovens na escola.

A obrigatoriedade em cursar o EM trouxe uma ampliação de matrículas, o que exigiu atualização nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em virtude das novas demandas para essa etapa de ensino.

As DCNEMs são normas obrigatórias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que visam orientar as escolas na organização, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Elas são concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNEM, de 1998 preconizam:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998, p. 01).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1997, funcionaram como referenciais para a elaboração e renovação da proposta curricular de cada escola, para o Ensino Fundamental, sendo distintos por disciplinas e não obrigatórios por lei. Eles visavam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular. Já as DCNEMs, de 1998, são normas obrigatórias, que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteados seus currículos e conteúdos mínimos, definindo competências e diretrizes, também, para o EM.

As DCNEM se apoiam nos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, considerados como integralizadores, o que é questionado por Dantas (2017, p. 297):

Ora, ainda que a categoria trabalho seja compreendida nas DCNEM como princípio educativo na esfera de reorganização curricular do Ensino Médio, isto não garante uma compreensão conceitual efetivamente totalizadora, especialmente acalcanhada numa perspectiva marxista. A escolarização de nível médio, compreendida como um processo de formação social e profissional deve preparar a juventude para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho.

A questão que se coloca é que a categoria trabalho deve ser tratada como princípio educativo e não como formação de uma massa a ser explorada, visto que é através dele que o homem produz a resposta às suas necessidades básicas, enquanto espécie, mas conjuntamente às suas necessidades sociais, intelectuais e afetivas.

Concomitantemente a essa discussão de mudanças na educação, em 2000 são formulados os PCN's do EM, que tem como objetivo estabelecer parâmetros nacionais de currículo para as escolas públicas federais, estaduais, municipais e privadas, numa premissa de que nosso país é continental, com enorme extensão territorial e, por conseguinte, o MEC definiu orientações para todas as escolas, de forma similar (BRASIL, 1997).

Cury (2002, p. 192) assim os descrevem: “[...] os PCNs são propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias, articulados em temas que se vinculam às várias dimensões da cidadania”.

Os PCNs são diretrizes separadas por disciplinas, elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Silva (2010, p. 18) justifica a necessidade de reformas educacionais:

Este conjunto de ações, no âmbito do processo de reforma educacional, teve suas justificativas anunciadas como decorrentes da necessidade de adequar a educação brasileira às mudanças ocorridas no cenário econômico mundial e local, as quais trariam como imperativo a extensão da escolaridade obrigatória. Em muitos dos dispositivos legais, em particular no que se refere às proposições curriculares para o Ensino Médio, constata-se o atrelamento das propostas às exigências postas pelo mundo do trabalho.

Novamente, as mudanças nas leis educacionais vêm vinculadas as exigências do mercado de trabalho, obrigando a expansão da escolarização dos adolescentes-jovens.

Silva e Jakimiu (2016, p. 15) nos mostram que, em 2003, o novo governo traz outro olhar para a educação:

Com a mudança de governo no ano de 2003 observam-se tentativas de provocar mudanças nos rumos da educação nacional. É o que demonstram ações tais como o Decreto nº 5.154/2004 que altera as regras para oferta da Educação Profissional permitindo a oferta do Ensino Médio Integrado e as Orientações Curriculares que, se não lograram mudanças substantivas na base legal instituída no período anterior, posto que os fundamentos normativos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio não se alteraram, tiveram o mérito de anunciar novas perspectivas e programas, como o debate em torno da atualização das DCNEM e as ações que dão origem ao Programa Ensino Médio Inovador, que visa à reestruturação curricular.

Segundo Silva e Jakimiu (2016), promoveu-se um amplo debate, iniciado com oficinas preparatórias, que gestaram o Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”,

realizado em Brasília nos dias 19 a 21 de maio de 2003, com a participação de representantes do Governo Federal, das Secretarias Estaduais de Educação, de Pesquisadores e de entidades científicas. O resultado foi publicado em livro, em 2004. Basicamente, o Seminário Nacional sobre EM apresentou como eixo para o debate a concepção de EM, o conhecimento, o trabalho e a cultura (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 16).

Passou-se a pensar um EMI à Educação Profissional, conjugados a ideia do EM como período único da Educação Básica, resultando num documento intitulado “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”. O Grupo de Trabalho teve duração de seis meses, de dezembro/2007 a julho/2008 e utilizou como base para seus estudos e para a elaboração de sua proposta um documento anterior, “Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 17).

A partir daí foi elaborado outro documento, denominado “Ensino Médio Nacional” Estes formam as bases para a criação do ProEMI, a partir de 2009.

De acordo com Silva e Jakimiu (2016, p. 19), fica claro que havia uma intencionalidade diferenciada quando se pensava EM:

Analisando este período foi possível perceber várias iniciativas no sentido de dar sustentação e uma nova identidade para o Ensino Médio. Há um avanço quando se coloca como centrais as questões 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.

Neste período, 2009, percebemos educadores pensando e formalizando ações e programas para essa etapa do ensino, num novo formato, induzindo o fomento de propostas curriculares inovadoras, buscando minimizar a fragmentação e a hierarquização das disciplinas, tão presente no currículo do Ensino Médio. Silva e Jakimiu (2016, p. 19) complementam esta ideia:

Destaca-se, portanto, uma formação para além das perspectivas de mercado, ou seja, uma formação que possibilite o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. Observa-se, neste sentido, um movimento em busca de uma formação integral que encontra seus fundamentos no eixo estruturante do Ensino Médio: “trabalho, ciência, cultura e tecnologia” (os quais, inclusive, repercutiram nas ações e políticas posteriores para o Ensino Médio, como por exemplo, na produção dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador e na elaboração das DCNEM que seriam publicadas em 2012).

Fica manifesta a disposição e intencionalidade de um EM numa formação integral dos adolescentes-jovens, fundada na cultura e no movimento corporal. A base legal para essas

alterações se deu por meio da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do § 3º, do art. 60, da Constituição Federal, ao promulgar a seguinte Emenda ao texto constitucional:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

I - 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; [...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009a).

A responsabilização do Estado, para suprir e dar condições ao andamento do novo programa, além da obrigatoriedade da escolarização até os dezessete anos, dão o suporte necessário a essas mudanças, que já faziam parte das discussões de, praticamente, todos os segmentos educacionais e políticos.

Do mesmo modo já se percebia, através das estatísticas, que o número de estudantes a ingressarem no EM teve acentuado aumento, seja pela lei que os obrigava, pela imposição do mercado de trabalho ou por escolha pessoal.

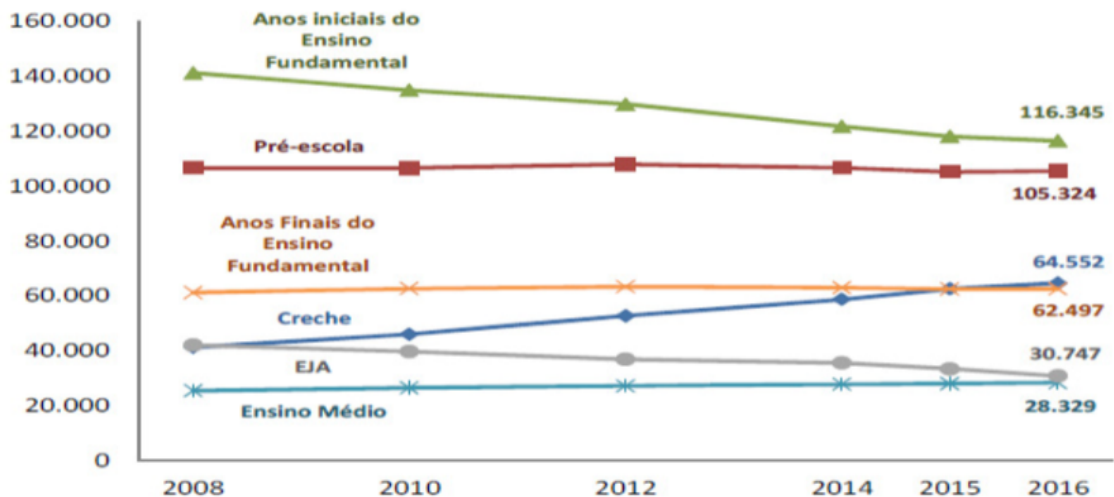


Gráfico 1 – Evolução do número de escolas por etapa de ensino oferecida – Brasil 2008-2016. Fonte: INEP (2016).

O gráfico 1, com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP, 2016)¹⁷, nos últimos oito anos, demonstra que cresceu 11,6% a procura pelo EM, sendo a maior parcela oferecida nas redes estaduais de educação, correspondendo a uma das etapas educacionais que mais aumentou. Ampliou-se, também, o interesse pelo EMI, no qual as matrículas avançaram 8,6% no mesmo período. Entretanto segue pequena a participação dessa modalidade de ensino na Educação Básica. O percentual de alunos do Ensino Médio em tempo integral passou de 5,9%, em 2015, para 6,4% em 2016.

Atualmente são 8,1 milhões de matrículas no EM, sendo que 22,4% dos matriculados (1,8 milhões) estudam no período noturno; 12,5% dos matriculados estão em escolas privadas. A rede privada cresceu 4,5% em oito anos. Com 6,9 milhões de matrículas, a rede estadual tem uma participação de 84,8% no total do EM e concentra 96,9% das matrículas da rede pública, segundo dados do INEP (2016).

O gráfico 1 expressa a rede de ensino ao qual pertencem as 28,3 mil escolas brasileiras que oferecem EM. Sendo que 68,1% dessas escolas são da rede estadual e 29,2% privadas. A União e os municípios participam com 1,8% e 0,9%, respectivamente (INEP, 2016), como está evidenciado no gráfico 2.

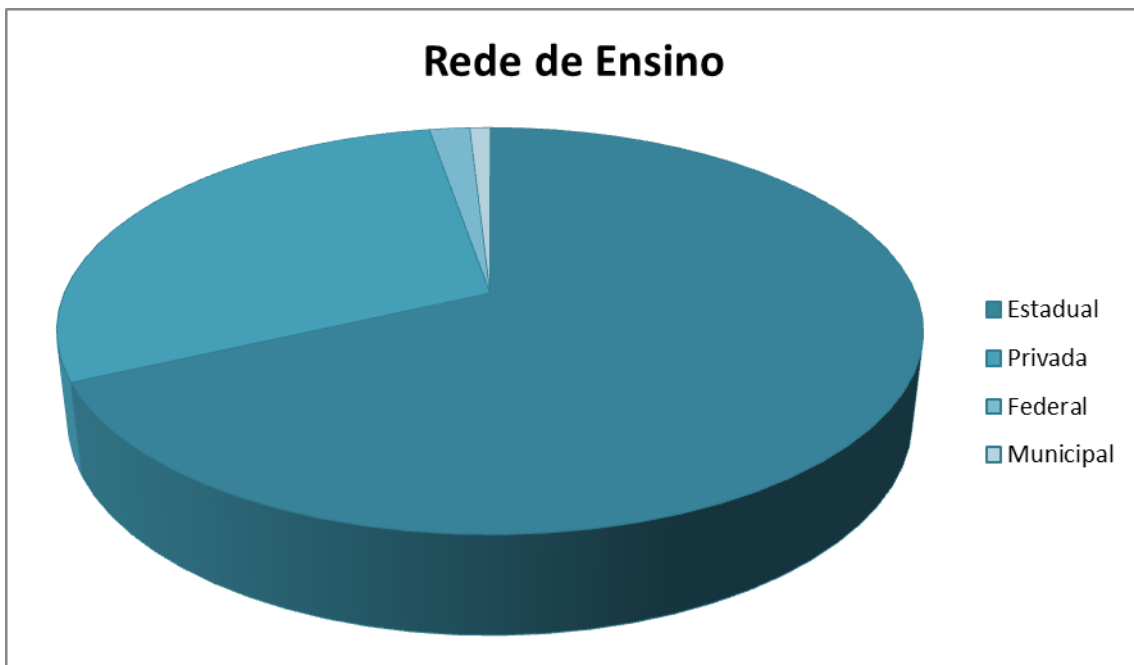


Gráfico 2 – Número de escolas de EM por rede de ensino – Brasil 2016.

Fonte: INEP (2016).

O gráfico 2 expressa o contexto do programa que desencadeou apoio técnico e

¹⁷ Optamos pelo uso de dados de 2016 por ser o ano de publicação dos escritos dos professores de SC, por meio do PNEM.

financeiro com vistas à reestruturação pedagógica e à organização curricular das escolas públicas de EM não profissional. Após audiências públicas, realizadas pelo CNE e entidades representativas do campo educacional, são definidas as novas DCNEM, por meio da Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012)¹⁸.

Ao encontro desse cenário, se origina o ProEMI, que “engloba a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 2013a).

O ProEMI, planejado como um Programa de discussão, debate e propostas que levassem à inovação curricular, busca modificar o quadro atual do EM por meio de uma mudança no currículo escolar, especialmente nas redes estaduais de ensino, que respondem pelo maior número de matrículas desse período de ensino. E nossa pesquisa demanda compreender qual a identidade dessa proposta de EM.

O EMI traz uma concepção diferente de ensinar/aprender. Tem peculiaridades, como a possibilidade de projetos interdisciplinares, a jornada ampliada, a cultura como a argamassa que integra e imbrica as disciplinas e conteúdos. Portanto, segundo Moll (2008, p. 12), “Educação Integral pressupõe escola pública de qualidade e para todos em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública”.

Segundo dados do INEP (2016), dos matriculados no EM, 6,4% permanecem 7h diárias ou mais em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral, em função do tempo na escola. Em 2015, esse percentual era de 5,9%, o que demonstra estar havendo ampliação de alunos nesse formato de ensino.

Moll (2010, p. 01) faz a diferenciação entre educação em tempo integral e educação integral:

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – nos quais a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

Nota-se que essa discussão já havia acontecido com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. Mas este consolidava a visão de um segmento da sociedade mais

¹⁸ O ensino noturno e profissionalizante não está sendo discutido em nossa pesquisa.

intelectualizada, de diferentes posições ideológicas, mas com o intuito de interferir na organização educacional brasileira. O texto foi assinado por 26 intelectuais, destacando-se Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

Moll (2008, p. 14) explicita a perspectiva de Educação Integral em tempo integral, desde a criança até o jovem, na percepção de Anísio Teixeira (1997, p. 243), um dos expoentes do Manifesto dos Pioneiros:

[...] Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis.

O documento critica fortemente as instituições de educação e propõe um projeto de renovação educacional no país. Além de constatar a desorganização do modelo de escola vigente, sugeria que o Estado organizasse um plano geral de educação, com uma escola pública laica, obrigatória e gratuita. O movimento tornou-se alvo de crítica ferrenha da Igreja Católica, a mais forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população.

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, foi que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nesses últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições, criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. [...] Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição incrustada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio de influência e de ação? (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 35-36).

Portanto, há várias décadas vem ocorrendo discussões e importantes experiências relacionadas à escola pública de tempo integral, no Brasil, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, organizado nos anos 50, por Anísio Teixeira (1959) e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), construídos nos anos 80, por Darcy Ribeiro, numa perspectiva de implantação de educação integral com jornada escolar ampliada.

Segundo Coelho (2009, p. 91), a proposta, consubstanciada por Anísio Teixeira, “não estava descolada de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas

no que hoje denominamos de contra turno”, isto é, havia um horário específico para as atividades ditas escolares – que aconteciam em um turno – e as atividades diversificadas, que ocorriam no turno contrário.

Aparentemente, a proposta de Anísio Teixeira centrou-se na ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, diferenciando as atividades e o turno a serem desenvolvidas.

De acordo com Coelho (2009, p. 82), Darcy Ribeiro propôs a educação integral em tempo integral de maneira agregada e, diferentemente de Anísio Teixeira, buscou ofertar as atividades diferenciadas e as atividades escolares de forma articulada nos dois turnos e num mesmo espaço escolar.

Reconhecendo explicitamente as dificuldades do Brasil com uma agenda pública de benefícios sociais, Darcy Ribeiro – inspirado em Anísio Teixeira – colocou na escola pública de tempo integral a expectativa de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance desse modelo de escolarização a um número mais expressivo de crianças e jovens.

Na primeira metade dos anos 80, durante o primeiro governo Leonel Brizola e sob a orientação de Darcy Ribeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) invadiram com suas estruturas pré-moldadas, idealizadas por Oscar Niemeyer, a capital e o interior do Rio de Janeiro. Sintetizam uma dada concepção de educação que despertou fascínio, perplexidade e rejeição (MIGNOT, 2001).

Ribeiro (1986) pensava uma escola que seria capaz de promover um salto de qualidade na educação. Sua proposta articulava uma profunda reformulação no ensino, propiciando a reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social. Considerava necessário o turno único, com ações específicas nas áreas pedagógicas, de saúde e cultura, que colaborariam na formação de uma escola democrática, exercendo um papel social ampliado, trazendo desafios, buscando soluções e criando expectativas aos alunos.

Ribeiro (1986) complementa o pensamento anterior, fundamentando sua compreensão de que educação é mais que conteúdos historicamente acumulados, mas corresponde a uma total interação com a cultura.

[...] no cotidiano dos CIEPs não é mais possível pensar em educação como um momento pré-fixado na vida de cada pessoa: é necessário admiti-la como um processo dinâmico que acompanha os indivíduos por toda a vida, sendo impossível concebê-la dissociada de seu contexto cultural. Educação e cultura se interpenetram para compor uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que, por sua vez, é um excelente meio de transmissão de cultura (RIBEIRO, 1986, p. 25).

A década de 1980 foi o período de implantação dos CIEPs, gestões dos governos de

Leonel Brizola, anos 1983 e 1986 e 1991 a 1994, no Rio de Janeiro, sob o comando de Darcy Ribeiro. Ainda nos anos 1980, destacam-se a Jornada Única do Ciclo Básico, em São Paulo (1988) e os Centros Integrados de Educação Municipal (CIEM), em Porto Alegre, no ano de 1989.

Em 1991, o presidente Collor lançou o Projeto Minha Gente, que objetivava a implantação de escolas de ensino fundamental com atendimento em horário integral pelo Brasil inteiro, cujas atividades seriam realizadas em prédios especialmente construídos para esse fim, os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC). O primeiro foi inaugurado em Brasília e o segundo e último no Rio de Janeiro.

O Ministério da Educação assumiu o projeto, em 1993, com o nome de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), no intuito de dar continuidade à implantação e desenvolvimento da educação de tempo integral no país, cujas atividades seriam desenvolvidas nos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

Mas, os projetos Minha Gente, CIAC e PRONAICA tiveram caráter assistencialista e não se sustentaram devido à fragilidade da proposta e a indefinição na gestão dos recursos, especialmente porque as responsabilidades foram divididas entre as esferas públicas municipais, estaduais e federal.

Após a década de 90, a ideia de educação integral, evoluída a partir da superação de grandes obstáculos desde os anos 30, sofre um retrocesso, que praticamente extingue aquelas inovadoras experiências da escola de tempo integral, em termos de projeto nacional.

Contudo, a legislação educacional brasileira tem se modificado, nos últimos anos, com o intuito de tornar a educação integral um direito de todos os adolescentes e jovens. Tensionamentos são constantes na formulação dessas leis. As alianças ideológicas formuladas durante essas discussões se evidenciam. Romanelli (1984, p. 190) destaca que as ideologias conflitantes:

Provinham de correntes conservadoras e correntes progressistas, aquelas, favoráveis à manutenção da educação, como privilégio de classe, e estas, a favor da democratização do ensino. Aquelas propugnando pela não intervenção do Estado nos negócios da educação, e estas proclamando a necessidade de o Estado exercer sua função educadora como base de garantia e de sobrevivência do regime democrático.

Numa sociedade calcada na desigualdade social, os direitos educacionais não são naturalizados. A história do EM, no Brasil, tem sido marcada pelas dificuldades inerentes de

um período de ensino que precisa dar respostas à ambivalência de ser, ao mesmo tempo, terminal, voltada para o emprego e propedêutica. Diversas concepções foram se sucedendo ao longo do tempo, refletindo a correlação de forças dominantes em cada época. Retornando a premissa de Frida Kahlo, “nada hay absoluto, todo se cambia, todo se mueve”, especialmente pelos incômodos e desconfortos gestados, em razão dos interesses determinantes em cada política pública, desenvolvida por cada mandatário.

Percebemos, nessa caminhada histórica e de legislação, como a educação se construiu e como o EM se configurou num ensino enciclopédico, seletivo e excludente, ora voltado para uma revisão de Ensino Fundamental e passagem ao Ensino Superior, ora como preparação para o emprego ou com sentido de terminalidade. Sem uma especificidade que o defina, uma peculiaridade que o represente.

É importante entender que a política pública do EMI tem um diferencial em relação ao que já havia sido proposto, como a ampliação do tempo escolar e uma formação que englobe as diferentes ciências, a cultura, as artes, o mundo do trabalho (não do emprego), por meio de uma educação que agregue as áreas do conhecimento aos aspectos físico, humanístico, político, afetivo e de superação dos preconceitos e das desigualdades sociais.

3 PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INOVADOR

“Quem vive num labirinto, tem fome de caminhos”.
Mia Couto¹⁹

No capítulo anterior estudamos a caminhada histórica da educação brasileira, especialmente no que diz respeito a implantação do EM e suas mais diversas leis e configurações pedagógicas, com objetivos variados e dependentes da política governamental de cada momento.

Um EM que já foi profissionalizante, propedêutico, com sentido de terminalidade, passagem para o Ensino Superior, ampliação de conteúdos do Ensino Fundamental ou preparação para o mundo do emprego. E sem uma especificidade que o defina. Percebemos que neste complexo configurou-se uma política diferente, que foi denominada EMI.

Aqui, analisamos as políticas públicas do EMI: ProEMI, PRC, PNEM e a constituição de um EM com características diferenciadas, dentro de uma dimensão inovadora, com uma pretensão real de mudança. E, nesse labirinto em que se movem os programas, leis e políticas educacionais, buscamos saciar a fome de desvendar caminhos, como provoca Mia Couto.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EMI

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo”.*
Paulo Freire²⁰

Reportando-nos a Paulo Freire, quando diz que a Educação não transforma o mundo. A Educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo. E é para refletir sobre essa educação integral e humanizadora, solidária e crítica que estamos buscando entender como acontece a inserção do EMI, enquanto política pública. Começamos com a pergunta essencial: o que é uma política pública? E a resposta nos é dada por Saravia (2006, p. 28):

¹⁹ Pseudônimo de António Emílio Leite Couto, é um escritor e biólogo moçambicano. Dentre os muitos prêmios literários com os quais foi galardoado está o Prêmio Neustadt. Disponível em: <<https://www.pensador.com>>. Acesso em: 15 set. 2017.

²⁰ Paulo Reglus Neves Freire. Educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTY2Nzi4Ng/>>. Acesso em: 14 set. 2017.

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório.

E, como Costa e Oliveira (2011, p. 728) salientam “as políticas têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos”.

Souza (2006, p. 26) traz mais uma interpretação de política pública:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Höfling (2001) diferencia Estado e Governo. Estado é o conjunto de instituições permanentes (órgãos legislativos, tribunais, exército e outras), que possibilitam a ação do governo; e Governo é o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo. E explica o que são políticas públicas: “Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação”, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Parada (2006, p. 09), descreve os interesses nas políticas públicas:

Tanto la política como las políticas públicas tienen que ver con el poder social, pero mientras la política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos.

Não estamos apenas contextualizando as políticas públicas em geral, mas especificamente as políticas voltadas a resolver problemas do entorno escolar, da educação. As leis e políticas públicas vinculadas a educação, no Brasil, ainda tendem a ser desassociadas da realidade escolar, com difícil operacionalização, o que pode criar impasses para gestores e profissionais da educação. Frigotto (2004, p. 06) salienta que as políticas públicas educacionais precisam proporcionar as condições para que os adolescentes-jovens tornem-se cidadãos:

Esta direção de política pública, levando-se em conta as particularidades dos diferentes grupos de jovens, pode garantir uma educação básica que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitem analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico. Formação de um jovem “técnico-dirigente”, sujeito autônomo e protagonista de cidadania ativa e não reduzido a um “cidadão-produtivo” explorado, obediente, despolitizado e que faça “bem feito” o que o mercado determina.

As políticas educacionais não podem ser elitistas ou servirem apenas aos interesses de determinadas classes sociais, mas na contramão desses modelos, garantindo a equidade e o direito de cidadania para todos.

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada” (HÖFLING, 2001, p. 40).

E, enquanto pesquisamos o processo histórico da educação, percebemos que as políticas para o EM, enquanto espaço de interesses governamentais variados, perseguiram uma dimensão identitária e uma significação das singularidades definidas a esse período formativo.

A par do que estudamos sobre políticas públicas e políticas públicas educacionais, em 1988, é sancionada a Constituição Federal, fortalecendo o papel do governo federal, enquanto indutor das políticas públicas no âmbito estadual e municipal, preconizando à elaboração, financiamento e acompanhamento destas, descentralizando para estados e municípios a função de elaborar e executar suas próprias políticas educacionais.

Estabelece, em seu Capítulo III (Seção I, Da Educação, da Cultura e do Desporto, nos art. 211, §§ 1º, 2º e 3º):

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

Portanto, a educação, como um direito de todos e dever do Estado, visa ao pleno desenvolvimento do estudante e seu preparo para o exercício da cidadania. A partir daí, a proposição de uma política pública para a educação integral torna-se mais concreta e fica clara baseada na análise do PDE, implantado em 2007, pelo MEC, e apresentado como um

plano coletivo de médio e longo prazo, sistêmico, cujo objetivo é melhorar a educação no País, com foco prioritário na Educação Básica²¹.

Abreu (2010, p. 134 apud PIO, 2014, p. 65), esclarece que o PDE, em seu lançamento, “[...] foi muito bem recebido, por sinalizar a priorização da educação no segundo mandato do governo Lula, já indicando um conjunto de ações a serem implementadas, mas também despertou algumas críticas”. Ainda com base no autor, as críticas foram motivadas pela insuficiência de recursos para o desenvolvimento dos programas propostos e pelo fato de o PDE ser amparado pelo Decreto 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, plano que conclamava a participação de toda a comunidade e educadores nas decisões educacionais, marcado pela ação e “[...] organização da sociedade civil conduzida em sua maioria por empresários e fundações empresariais” (PIO, 2014, p. 65).

Mas, geralmente, ao serem implantadas, as políticas educacionais esbarravam na dificuldade de custear as mesmas. Com intuito de resolver a problemática das despesas com a educação, em 2006 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), assegurando o financiamento do EM, dentre outros, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. Entretanto, as discussões sobre a insuficiência de recursos persistem.

Aprovado em 2007, o FUNDEB tem como objetivo destinar recursos pra todas as etapas da Educação Básica Pública, o que compreende creches, Pré-Escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. O fundo é um complemento das verbas direcionadas à educação vindas da União. Após a aprovação do decreto que criou o FUNDEB, em 1º de julho de 2010 foi aprovada, também, uma portaria prevendo financiamento para a implantação da educação integral. De acordo com Faria (2012, p. 210):

O FUNDEB atende a toda educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e também as modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação indígena e quilombola, educação especial e ensino profissionalizante). Representa, portanto, um avanço no resgate da concepção de educação básica. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

²¹ O PDE é um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do MEC. A prioridade do plano é a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Segundo Viveiros Júnior (2013), o FUNDEB, criado em 2006, convertido na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, propiciou uma fonte estável de recursos para essa faixa de escolaridade. Ou seja, criou-se no Brasil uma fonte objetiva e clara de financiamento do EM – fato inédito, tendo em vista as inconstâncias que se colocavam, ora dependendo dos recursos oriundos do Ensino Fundamental, ora dos empréstimos internacionais.

O FUNDEB pode significar a ampliação das matrículas, bem como pode proporcionar espectro qualitativo a esse nível de ensino. [...] No Governo Lula houve um incremento nas políticas de avaliação, assim como se procedeu a uma continuidade nas políticas implantadas nos anos 1990, ora aprofundando, ora estendendo o raio de abrangência de alguns programas de inovação curricular que envolveu, também, a formação continuada de professores (VIVEIROS JÚNIOR, 2013, p. 32).

Outra política pública voltada para a educação é a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE. Este deveria vigorar entre 2011 a 2020, mas foi aprovado somente em julho de 2014. O PNE 2014-2024 determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.²² O PNE, da década passada, teve muitas críticas. Calcula-se que o texto do PNE anterior, que vigorou entre 2001-2010, alcançou atender 20% das suas metas.

A Lei nº 13.005, que aprova o PNE, teve suas discussões iniciadas em 2009, com as conferências municipais, estaduais e distritais de educação. Este plano reforça a proposta de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola: “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 03).

O intento é que a educação em tempo integral, isto é, com maior permanência do estudante na escola, atinja a metade das instituições públicas de Educação Básica, no espaço temporal desses dez anos. A partir da meta 6, o plano estabelece estratégias de ação, como a 6.1, que trata do processo pedagógico para a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, estabelecendo o desenvolvimento de atividades pedagógicas, multidisciplinares, culturais e esportivas.

²² O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em: 08 set. 2017.

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, p. 04).

Estratégias incentivam a parceria entre a escola, a comunidade e as entidades privadas de serviço social. Para esta parceria, prevê-se a utilização de espaços diversificados, como estabelecido na estratégia 6.4, que busca fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. A estratégia 6.9 corrobora o propósito de alternar os estudos das disciplinas com atividades culturais e esportivas, de forma análoga ao EMI, implantado em 2009.

“6.9 - adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014, p. 04).

A meta 20 também dispõe sobre a educação integral e como esta será custeada:

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014, p. 06).

Havia um entendimento que um dos grandes problemas das políticas públicas educacionais era a inexistência de como subsidiar os programas educacionais. O PNE 2014-2024 traz em seu bojo a resposta para esta problemática. Contudo, é importante lembrar que o PNE reiterou as metas já estabelecidas na Portaria Interministerial nº 17/2007, complementadas pelo Decreto nº 7.083/2010, em que foi criado o Programa Mais Educação.

Art. 1º - O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

Segundo a Portaria Interministerial nº 17/2007, o Programa Mais Educação tem como objetivo:

Art. 1º [...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, p. 02).

Com a finalidade de favorecer mudanças no currículo das escolas de EM, as Secretarias Estaduais de Educação e Distrital foram convidadas a aderirem ao Programa. No intuito de construir uma identidade para o EM foi instituído o ProEMI, conforme Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, a qual “integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio” (BRASIL, 2011, p. 10).

Com isso, as escolas de EMI podem receber apoio técnico e financeiro, através do PDDE, considerando o objetivo de elaboração e desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

Na Educação Integral em tempo integral as ações do governo, de 2003 a 2011, vão ao encontro das metas que se estabeleceram no PNE (2014-2024), buscando ampliar a matrícula de alunos em jornada ampliada, nas escolas.

A comunidade escolar, nos últimos anos, vem experimentando um processo de ampliação dos tempos escolares, reconhecendo que as quatro horas e vinte minutos de trabalho escolar são insuficientes para a multiplicidade de conhecimentos necessários para a formação exigida pelo mundo contemporâneo. Por isso, tem investido em projetos que ampliaram o tempo de participação dos estudantes tanto num currículo diversificado quanto em novas formas de aprender (MOLL, 2004, p. 22).

Entende-se por “tempo integral” as matrículas em turno escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias, como fica claro no Texto Referência para o Debate Nacional – Educação Integral:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009c, p. 18).

O Texto Referência para o Debate Nacional, de 2009, é uma trilogia de cadernos com o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação.

Quadro 5 – Texto referência para o debate nacional – 2009.

Caderno	Título	
1º CADERNO	Gestão Intersetorial no Território	- Marcos legais do Programa Mais Educação - Temáticas da Educação Integral e Gestão Intersetorial - Estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação - Projetos e programas ministeriais que o compõem – sugestões para procedimentos de gestão nos territórios.
2º CADERNO	Educação Integral	Texto referência sobre Educação Integral
3º CADERNO	Rede de Saberes Mais Educação	Sugestão de caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2018).

O Decreto nº 7.083/2010 apresenta o conceito de educação integral, as atividades a serem desenvolvidas durante o período ampliado, os espaços a serem utilizados, os princípios e objetivos, a responsabilidade de cada ente federado no desenvolvimento do programa, e, ainda, as dotações orçamentárias das suas despesas.

Em 2011, o novo governo prometeu dar continuidade às políticas educacionais iniciadas no governo anterior. O Programa Mais Educação não apenas teve continuidade, mas também recebeu altos investimentos, com novas configurações e prometendo ampliar seu espaço de atuação.

Após a instituição do Programa Mais Educação, foi lançada a trilogia de cadernos Série Mais Educação e que teve por objetivo “[...] contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação” (BRASIL, 2009d, p. 06).

A partir do Documento Base de 2011 (BRASIL, 2011, p. 14), o ProEMI se projeta como reestruturação curricular, indicando as condições básicas e definindo macrocampos como “conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar”.

Em 2012, a mudança de “reestruturação” para “redesenho” (Documento Orientador do ProEMI/MEC), orientando para um PRC que reafirma a importância dos conteúdos

específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 45 minutos” (BRASIL, 2012-2014, p. 15). É a intenção de um currículo flexível e dinâmico na perspectiva de uma integração curricular, sem fragmentação e hierarquização dos saberes.

Não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora ligadas à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que se está propondo é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2012-2014, p. 16).

Em 2013 o MEC publica mais um Documento Orientador. Nele permanece o apoio técnico e financeiro às escolas de Ensino Médio e o Redesenho Curricular. A diferença está nas ações de formação continuada de professores. Com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, “os Estados e o Distrito Federal firmaram compromisso com o MEC para garantir a oferta de Formação Continuada aos professores de Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI” (BRASIL, 2013c, p. 03)²³.

O PNEM, em seu Documento Orientador, propõe esse curso com o objetivo de promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no EM público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012). E expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais.

O EMI e PNEM são programas educacionais que expressam uma mudança no entendimento da educação e do Estado, ao estabelecer políticas consistentes para a garantia do direito ao EM para todos, por meio da universalização gradativa de atendimento as juventudes de 15 a 17 anos, com vistas ao compromisso com um EM identitário, interdisciplinar e numa formação integral de cidadão.

²³No final de 2016, outro Documento Orientador foi publicado. Não o estudamos, pois não faz parte do período estabelecido na pesquisa.

3.2 ENSINO MÉDIO INOVADOR: INOVADOR EM QUE?

*“Todo jardim começa com uma história de amor,
antes que qualquer árvore seja plantada ou um lago construído
é preciso que eles tenham nascido dentro da alma.
Quem não planta jardim por dentro,
não planta jardins por fora e nem passeia por eles”.*
Rubem Alves²⁴

Rubem Alves situa com maestria um elemento importante, o sonho, a ser usado com responsabilidade, como uma utopia, que nos permite acreditar, buscar, modificar o espaço vivido.

A maioria dos jovens vê a escola como um local de socialização, visto que sociabilidade é questão primordial em suas vidas. Mas, também, um local para estudar, concluir o EM, o que está vinculado a uma consequente mobilidade social.

Muitas vezes não conseguem estabelecer uma conexão entre os conteúdos e suas vidas. Jovens de classes populares, cujos pais não foram escolarizados, podem perceber, também, um desinteresse de seu grupo social pela vida escolar. Que educação a escola está propiciando ao adolescente-jovem? Como questiona Savater (2000, p. 18):

A educação deve preparar gente apta a competir no mercado de trabalho ou formar homens completos? Deve dar ênfase à autonomia de cada indivíduo, com frequência crítica e dissidente, ou à coesão social? [...] Reproduzirá a ordem existente ou instruirá os rebeldes que possam derrubá-la? Manterá uma neutralidade escrupulosa, diante da pluralidade de opções ideológicas, religiosas, sexuais e outras formas diferentes de vida (drogas, televisão, polimorfismo estético,...), ou se inclinará por discorrer sobre o preferível e propor modelos de excelência?

O ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009, tem como objetivo primeiro o debate sobre o EM, ponto nevrálgico do ensino brasileiro, incrementando propostas curriculares diferenciadas, inovadoras, nas escolas de EM. Em seguida, outro propósito apontado é disponibilizar apoio técnico e financeiro, conforme a propagação de uma ideia de currículos dinâmicos, flexíveis, atendendo as demandas da sociedade contemporânea. Tal como está apresentado pelo MEC, o ProEMI trata-se de um Programa que visa:

²⁴ Psicanalista, educador, teólogo, escritor brasileiro. Autor de vários livros. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?ei=G41FW_7_GMrr5gLkuKuIBg&q=+Rubem+Alves+&oq=+Rubem+Alves+&gs>. Acesso em: 19 ago. 2017.

Apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

Cabe às Secretarias Estaduais de Educação selecionar as escolas, contempladas com o Programa, a partir de alguns critérios, tais como “estabelecer ações conjuntas para melhoria do processo ensino-aprendizagem das escolas que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem” (MEC, 2017a).

Com a intencionalidade de melhorias, essencialmente no processo de ensino e aprendizagem dos adolescentes e jovens, são escolhidas escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁵, além de, “contemplar as escolas de forma regionalizada, considerando a estrutura curricular e a estrutura física para ampliação do tempo integral”. O texto dos professores de Seara explicita os objetivos do EMI.

O Ensino Médio Inovador tem em seus objetivos induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes dessa etapa de ensino e as demandas da sociedade contemporânea (SANTA CATARINA - SEARA, 2016, p. 44).

As escolas foram contempladas avaliando sua estrutura física e curricular, observando a possibilidade real de ampliação de tempo para cada turma de alunos e disponibilidade de espaço, visto que os adolescentes-jovens permanecem de sete a nove horas/dias no ambiente escolar.

Outro foco é a necessidade de articulação com universidades, espaços comunitários e municipais, com o propósito de ter aulas diferenciadas, assim como a capacidade de aprimoramento no atendimento escolar as especificidades do turno noturno (BRASIL, 2011, p. 11).

O Ensino Noturno tem um perfil totalmente diferenciado do Diurno. São duas alternativas pedagógicas e curriculares. Perceber as especificidades do Ensino Noturno não está em questão nesta pesquisa.

O Documento Orientador, produzido pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pode ser considerado um dos principais amparos legais do ProEMI. Afinal, ele foi apresentado

²⁵ Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente (MEC, 2017b).

como política para o EM. Desde a sua instituição (2009) até o ano de 2017, o Documento Orientador do ProEMI foi modificado 6 (seis) vezes. O primeiro foi elaborado em 2009 e 2010, executado pelas escolas nos dois anos citados; o segundo, em 2011; o terceiro e o quarto, em 2012 e 2013, respectivamente; o quinto, em 2014 e o sexto e último, em 2016.

Os Documentos Orientadores, bases legais de sustentação do ProEMI, trazem os desafios da universalização desse nível de ensino, os pressupostos curriculares do programa, como este será financiado, a estrutura operacional, explicações sobre a Coordenação Geral, o Comitê Gestor, o Comitê Técnico e suas respectivas atribuições. Juntamente, trazem temáticas a serem trabalhadas relacionadas às estratégias de institucionalização do programa, bem como as articulações com os demais entes que constituem o pacto federativo. Os Documentos também sugerem um cronograma de implantação e as disposições legais que fundamentam a criação dessa política.

Moll (2009, p. 42) ao debater sobre a educação integral e ampliação de tempo na escola, sistematiza: “[...] De nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e os espaços escolares”.

A intenção não é somente mais tempo na escola, pois isso seria fazer “mais do mesmo”, como expressa o adágio popular. Ter as mesmas práticas, utilizar as metodologias tão repetitivas, não perceber o aluno como um ser completo, com cultura, corporeidade, movimento. Desta forma, só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar se considerarmos uma concepção de educação integral, com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Portanto, formação integral do sujeito exige que sejam oportunizadas novas possibilidades educativas, como o acesso ao esporte, a cultura, a uma alimentação de qualidade, enfim, à cidadania. Conjuntamente, a escola deve (res) significar o tempo e os espaços de aprendizagem. O tempo precisa ser repensado, distanciando-se do que Arroyo (2012, p. 33) salientou “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças [...] condenados a opressivas reprovações, [...] mais uma dose do mesmo será insuportável”. Então, à ampliação do tempo escolar deve oportunizar aos adolescentes-jovens uma aprendizagem diferenciada e significativa que valorize direitos, resgate valores e ofereça um digno viver (ARROYO, 2012).

É importante ter clara a proposta de EMI, que é o direito a um justo e digno processo de aprendizagem, com aulas diferenciadas, desnaturalizando o cotidiano escolar, suas

vivências neste espaço tão familiar e por isso mesmo tão naturalizado. Buscar a inclusão social, através da promoção do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. Formar para a cidadania e democratização do acesso à cultura e ao esporte, visando à melhoria da autoestima, solidariedade, coletividade e respeito mútuo.

Outro aspecto que encaminha para pensar qual a inovação do EMI diz respeito a educação integral, como referido no texto do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009d, p. 18):

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional.

Quando se coloca a garantia de proteção não se está falando somente do adolescente-jovem em situação de vulnerabilidade social, mas de todos os estudantes, que, através de atividades desenvolvidas (esportivas, recreativas, educativas) desenvolvem atitudes de solidariedade, coletividade, respeito e se percebem como cidadãos, autores, não meros atores.

Para que essas ações e atividades aconteçam, o MEC assume como órgão responsável por oferecer apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e escolas, que se tornam incumbidas da organização dos tempos e dos espaços escolares. Todas as ações propostas pelas escolas devem ser planejadas coletivamente pela comunidade escolar, com atividades pedagógicas pensadas com os jovens, a partir de suas perspectivas e demandas.

Outra fonte legal é a Resolução nº 63/2011, que autorizou a destinação de recursos financeiros, em 2012, nos moldes e sob a égide normativa do PDDE²⁶, para as escolas públicas estaduais e distritais de Ensino Médio, selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderiram ao ProEMI, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino.

Os recursos repassados às escolas para execução dos projetos são enviados pelo MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁷, variando de acordo

²⁶ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse (MEC, 2017c).

²⁷ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, que possui como objetivo o investimento de recursos financeiros em alguns programas e projetos ligados ao ensino fundamental. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

com a realidade/necessidade e o solicitado no PRC de cada escola, em seus macrocampos. Podemos citar, como exemplos, as atividades culturais, saídas de campo, visitas a comunidades indígenas, quilombolas, museus, feiras de livros, participação em festivais literários, eventos científicos, capacitações para professores e equipe pedagógica, aulas práticas em laboratórios e oficinas interdisciplinares, entre outros itens que podem ser financiados.

Para Moll (2010), a educação de tempo integral refere-se à jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias. Já a educação integral não se restringe à ampliação da jornada escolar, mas permite o desenvolvimento dos educandos em sua totalidade. Assim, a educação de tempo integral configura-se como uma importante estratégia para o desenvolvimento de atividades formativas do estudante em sua integralidade.

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – nos quais a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010, p. 01).

A formação integral tem assumido papel central no debate sobre os pressupostos e finalidades do EM. Como concepção de formação e como projeto educacional, ela forma parte da histórica luta pela emancipação humana. Moll (2008) explicita que, quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de inserção plena destes, em termos de cidadania, cultura, ciência e humanidade. “Portanto, Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade e para todos em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública” (MOLL, 2008, p. 12).

Em Santa Catarina, a Proposta Curricular, reformulada em 2014, reitera a discussão sobre a formação humana integral como base para a escolarização:

A luta por processos de formação humana integral definitivamente não é algo novo, faz parte da experiência de sobrevivência de mulheres e homens que historicamente buscaram ampliar sua compreensão de mundo, seus conhecimentos e saberes. A busca pela Formação Integral é, portanto, parte da experiência humana na qual a escolarização vai ocupando lugar central, e a educação é, nesse sentido, expressão do desejo e do direito humano fundamental (SANTA CATARINA, 2014, p. 25).

Coelho (2009, p. 143) salienta que a escola de tempo integral exige mais do que a

mera ampliação do tempo na escola:

[...] uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, artes em geral; que experimenta metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

E, a partir dessas definições de formação integral, nos questionamos. Mas que é uma formação humana integral? O que é inovação na educação? O que realmente deve ocorrer de diferente na escola, na sala de aula, com o professor, com o processo de ensino e aprendizagem para podermos afirmar que há inovação? Utilizar novas Tecnologias de Informação e Comunicação na prática docente? Munir os alunos com computadores para suas aulas e pesquisas? Disponibilizar laboratórios de informática com acesso a internet? Aulas dialogadas, com trabalhos em grupo, em outros espaços? Novas metodologias? Objetivos educacionais mais amplos, abrangendo não somente os aspectos cognitivos e habilidades profissionais, mas também atitudes, como ética, política, criticidade, participação social? Uma avaliação formativa, que motive o aluno para aprender, colabore para o seu desenvolvimento integral, o acompanhe em seu processo de aprendizagem de forma contínua?

O conceito “inovação” já foi usado com diferentes sentidos e, em alguns casos, sem uma preocupação em precisá-lo na área da educação. Alguns textos trazem como sinônimo de práticas ou processos educacionais com aspectos ou conteúdos que se opõem a posições conservadoras. Ou como estratégia de marketing, para “vender” uma legislação ou destacar uma instituição escolar em detrimento de outras.

As inovações foram classificadas em pedagógicas ou institucionais, em micro e macro, impostas ou voluntárias. Entretanto, a diferença que conta é aquela relacionada com o sentido, se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar ou, ao contrário, os submete a uma lógica única, aceita como natural (MESSINA, 2001, p. 227-228).

Messina (2001) destaca que a inovação foi assumida como solução para problemas educacionais estruturais e complexos. Conseqüentemente, em nome da inovação, têm-se legitimado propostas conservadoras, homogêneas políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais. Carbonell (2002, p. 19) amplia a gama de possibilidades e define inovação como um conjunto de:

[...] intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Nóvoa (1989, p. 08) contribui com o diálogo quando argumenta que inovação é mais do que projetos e programas novos, dando outro enfoque a discussão:

A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador.

O caráter pedagógico de uma inovação, segundo Leite, Genro e Braga (2011) está na sua capacidade de mobilizar, reconstruir, reorganizar a realidade, produzindo efeitos e rearranjos entre os saberes e os poderes.

Uma inovação é pedagógica porque reconfigura ou favorece disputa entre saberes e poderes na sala de aula, porque convive e dá guarida às descontinuidades e incertezas do conhecimento, porque entra em conflito com os paradigmas tradicionais e acolhe o pensar e o fazer democrático (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 38).

Moll (2008, p. 13) amplia o debate quando elucida como compreende a inovação na educação integral:

O debate da Educação Integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo.

Senge (1996 apud MASETTO, 2004, p. 200) chama atenção para uma atitude fundamental em qualquer transformação que se busque: o compromisso entre os que estão envolvidos no projeto de mudança, pois inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes não comuns, para repensar a cultura pessoal e organizacional vivida até aquele momento, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir.

Santos (2016, p. 86) pondera que os adolescentes-jovens são os sujeitos principais e o essencial é:

[...] perceber as juventudes e seus movimentos no grande tempo da história significa olhar o passado, presente e o futuro dos jovens do Brasil. Aliás, a eles, sobre eles e para eles, muito já foi dito, feito e sonhado. Mas por eles e, principalmente, com eles, ainda há muito a fazer.

Nogaro e Battestin (2016, p. 370) elencam alguns pontos pertinentes que possibilitam analisar e perceber a contribuição da inovação para a prática pedagógica e para o contexto educacional brasileiro:

- Possibilitar uma educação criativa. Onde seja possível desenvolver um processo educativo que desenvolva e aprimore a capacidade criativa no contexto sócio educacional brasileiro [...].
- Repensar os valores e a democracia. [...] A inovação não deve satisfazer uma minoria, deve ser democrática, com uma perspectiva essencialmente social e não comercial. À inovação cabe implementar a noção de prática social, incluindo representações, grupos, conhecimentos, sempre através de práticas realizadas no coletivo.
- Reunir esforços para conservar e valorizar o patrimônio cultural, pois a inovação sem memória, sem resgate, se tornará vazia, é preciso cultivar e manter os costumes, as tradições e a história de cada sociedade.
- Mudar mentalidades, práticas, fundamentos teórico-metodológicos, formas de pensar e conduzir os processos pedagógicos. Trabalhar para que seja instalada uma “cultura da inovação” na escola e na educação.
- Instituir um novo dinamismo no campo da educação. [...] A complexidade e a dinâmica do conhecimento de nosso século demandam que o professor seja agente dinamizador e mediador para novas aprendizagens, abrindo espaço para uma educação que prepare o ser humano para ser ator nesse processo.
- Conceber a inovação como um processo de evolução humana.

A vista disso, pensar inovação na educação é considerar a criatividade como base educacional, é ter consciência que esta inovação não pode ser seletiva, mas sim coletiva. É valorizar o patrimônio cultural, pois não existe inovação sem memória, sem história. É trabalhar para que haja mudanças na teoria e na prática dos processos pedagógicos. É ser um professor mediador do conhecimento. E, finalmente, é pensar a inovação como um processo, que acontece gradativamente e nos torna mais humanos, “plantando nossos jardins dentro da alma”, como na epígrafe de Rubem Alves.

O Ensino Inovador tem como finalidade que o estudante se coloque efetivamente como cidadão, com direitos e deveres, porém, também, como agente transformador da sociedade onde vive, explorando suas potencialidades individuais, em todas as dimensões: físicas, mentais, psicológicas, emocionais, tornando-se o protagonista de sua história e construindo esse conhecimento de forma coletiva.

3.3 DOS PROJETOS DE REDESENHO CURRICULAR À REARTICULAÇÃO DE CONHECIMENTOS

“É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une”.
Edgar Morin²⁸

No percurso de construção do EMI, dialogamos com as políticas educacionais que o configuraram, questionamos sobre a inovação em educação e, aqui, nos dedicamos a pensar sobre o redesenho dos currículos escolares como uma reorganização dos conhecimentos. O Projeto deve apresentar ações relacionadas ao currículo, que podem ser estruturadas em diferentes formatos: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campos e demais ações interdisciplinares, que envolvam o coletivo da escola.

A escola que queremos é aquela que valoriza a centralidade da cultura, como elemento chave no modo de configuração do cotidiano. Nela, as identidades se entrecruzam em conflitos e diálogos constantes, mediados pela reflexão. Os conteúdos são pensados interdisciplinarmente, num coletivo de professores, que planejam aulas que se complementam e se entrelaçam. Isso nos reporta a Morin, pois a fragmentação dos saberes contribui para a criação de especialistas do conhecimento. Esquecem que sem partilhar, aquilo que sabemos não tem valor algum.

Portanto, o patamar a partir do qual se organiza uma escola que pensa e propõe Educação Integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento (MOLL, 2008, p. 15).

E essa relação precisa estar respaldada numa articulação dos conhecimentos. A Proposta Curricular de Santa Catarina explicita como pode ocorrer a interdisciplinaridade e articulação das diversas áreas do conhecimento:

²⁸ Pseudônimo de Edgar Nahoum. É antropólogo, sociólogo e filósofo francês. Pesquisador emérito do CNRS. Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anais_Evento/arquivos/CI-463-04.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

[...] A articulação entre as áreas do conhecimento torna-se fundamental. Os currículos organizados sob a perspectiva dessa articulação podem constituir significativa estratégia de superação de processos pedagógicos fragmentários que tendem a tornar o percurso formativo um acúmulo de etapas e fases. A articulação das diferentes áreas do conhecimento contribui na formação mais completa dos sujeitos na medida em que sugerem a organização de trabalhos pedagógicos nos quais diferentes componentes curriculares possam dialogar e compartilhar conhecimentos. Compreende-se que a produção de experiências curriculares articuladas não significa a perda da identidade e das conquistas das trajetórias teórico-epistemológicas desses componentes elas (SANTA CATARINA, 2014, p. 27).

Portanto, na perspectiva da formação integral, todas as áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática devem se inter-relacionar cotidianamente, mas mantendo a singularidade de cada uma.

Segundo o Documento Orientador (BRASIL, 2013a, p. 13), os PRCs podem apresentar ações em diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do guia de tecnologias) e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades.

O ProEMI define que cada escola elabore seu PRC a partir de um conjunto de macrocampos. O Documento Orientador (BRASIL, 2013a, p. 15) define macrocampo 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. 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.

Dos oito macrocampos, os três primeiros são de caráter obrigatório, enquanto os outros são definidos, por grau de prioridade da escola: 1) Acompanhamento Pedagógico; 2) Iniciação Científica e Pesquisa; 3) Leitura e Letramento; 4) Línguas Estrangeiras; 5) Cultura Corporal; 6) Produção e Fruição das Artes; 7) Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias, e; 8) Participação Estudantil.

Quadro 6 – Macrocâmpo e suas funções – EMI 2009.

MACROCÂMPOS	FUNÇÕES
Acompanhamento Pedagógico	Este macrocampo poderá contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos. Ações interdisciplinares da escola ou com outros programas e projetos.
Iniciação Científica e Pesquisa	Aproximação com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada. Integração entre teoria e prática, entre cultura e trabalho, entre ciência e tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos.
Leitura e Letramento	Intrinsecamente relacionada a todas as áreas de conhecimento do currículo (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática). É fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros.
Línguas Estrangeiras	As ações propostas deverão, por meio do estudo de língua adicional/estrangeira (espanhol, inglês e outras), contemplar atividades que possibilitem experiências de uso da língua com foco no desenvolvimento linguístico-comunicativo-discursivo.
Cultura Corporal	As ações deverão propiciar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento; a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo.
Produção e Fruição das Artes	As ações deverão desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística nas diversas linguagens.
Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias	As atividades deverão desenvolver processos relacionados à educomunicação, para a criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos.
Participação Estudantil	Ações de incentivo à atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política.

Fonte: Documento Orientador (BRASIL, 2009e) – Elaborado pela pesquisadora (2018).

O Acompanhamento Pedagógico contempla todos os outros macrocâmpo e todas as atividades e áreas de conhecimento, além da formação dos professores. É amplo e abarca as ações interdisciplinares.

A Iniciação Científica e Pesquisa abrange os projetos de estudo e de pesquisas de campo, envolvendo conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento que contemplem o desenvolvimento de metodologias por meio da experimentação, da vivência e da observação dos fatos e fenômenos, da coleta e análise de dados e informações e a reflexão sobre os resultados alcançados, utilizando laboratórios e outros espaços.

O macrocampo Leitura e Letramento busca a criação de alternativas de leitura e produção de textos, nos mais diferentes gêneros, que possibilitem ao estudante desenvolver e apreender estratégias para a compreensão da leitura e a organização da escrita em formas mais complexas.

Línguas Estrangeiras pretende desenvolver o ensino e o estudo de línguas estrangeiras de forma articulada a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola.

Cultura Corporal se centraliza em atividades que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento, a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, com atitudes saudáveis.

Práticas nas diversas formas de expressão artística, como atividades relacionadas à pintura, dança, música, reciclagem e ecotécnicas, cinema, teatro e contação de história, dentre outras, ampliando o desenvolvimento do estudante em aspectos relacionados ao senso estético, à relação entre cultura, arte, relações sociais, entre outras sintetizam o macrocampo de Produção e Fruição das Artes.

Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias contempla os projetos e as ações orientadas para vivências em espaços de atuação que permitam ao jovem acesso às diferentes mídias e tecnologias da informação e da comunicação, ampliando a compreensão de métodos, dinâmicas e técnicas, com interações que permitam utilizar o ambiente digital em diferentes espaços da vida.

A Participação Estudantil – este macrocampo deve desenvolver ações de incentivo à atuação e organização das juventudes nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política.

Esses macrocampos são orientadores porque neles habitam as ações discutidas no coletivo da escola. São campos de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos e espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Cada eixo possibilita a integração curricular com o objetivo de superar a fragmentação e a hierarquização dos saberes. Os macrocampos dos PRCs têm o objetivo de dar movimento às disciplinas, superando a forma fragmentada e a falta de diálogo entre as disciplinas ou áreas do conhecimento.

Ao PRC é acrescentado, posteriormente, o Plano de Ação Pedagógica (PAP) aprovado pela Secretaria de Educação Básica do Estado (SEB/MEC). O projeto apresenta procedimentos de adesão e habilitação. Na sequência, a escola tem direito ao PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola Programa Dinheiro Direto na Escola). Existe uma tabela de referência do valor a ser recebido. A escola envia um projeto orientador ao Ministério da Educação, juntamente com os custos das atividades planejadas.

O processo realizado pela escola permite maior autonomia para o planejamento e execução das ações e atividades, com possibilidade de parcerias tanto com empresas privadas como na esfera pública. Constata-se, desse modo, o estabelecimento de uma forma para

destinar recursos financeiros relacionados a mudanças pedagógico-curriculares no EM.

As ações e atividades podem ser discutidas coletivamente e inseridas no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC)²⁹, de forma a descrever as ações pedagógicas, de aquisição de materiais e instrumentos ou de melhorias estruturais, além de definir quem será beneficiado, conforme a necessidade e o interesse da comunidade escolar, as quais serão analisadas pelo MEC para, em seguida, serem aprovadas, garantindo-se os recursos para a sua execução.

Após essa aprovação, as ações e atividades do PRC devem ser alinhadas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e ao PDE, visando à ampliação tanto dos espaços educativos como dos ambientes educacionais. Cabe à escola acompanhar as ações definidas em seu PRC, avaliando os resultados com base nos principais indicadores educacionais: IDEB, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), índices de aprovação, reprovação, evasão e abandono, dentre outros.

O Documento implementado em Santa Catarina segue os parâmetros nacionais, não havendo uma lei ou decreto específico no Estado.

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), por meio da Diretoria de Educação Básica e Profissional (DIEB), vem implementando o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), cujo principal objetivo é oportunizar ao adolescente e ao jovem a ampliação do tempo escolar, integrando a sua formação, atividades de aprendizagem voltadas à cultura, à arte, ao esporte, à sustentabilidade e à tecnologia, com conteúdos curriculares organizados a partir de um planejamento interdisciplinar construído coletivamente (SANTA CATARINA, 2015, p. 21).

De acordo com o Documento Orientador, do ProEMI,

A equipe pedagógica da escola deverá participar de todo o processo de redesenho do currículo tendo como coordenador dos trabalhos o professor articulador das ações que deverá ser escolhido pelo conjunto de professores e coordenadores da escola. O professor articulador deverá estar lotado na unidade escolar, com 40 horas semanais e dedicação exclusiva às ações do programa (BRASIL, 2013a, p. 27).

Mas, em Santa Catarina, não houve a disponibilização, tendo ficado ao encargo da assessoria pedagógica o papel de coordenação do EMI, o que dificultou o desenvolvimento das atividades, visto que sobrecarregou um membro da direção com outras tarefas. Outra diferenciação foi, além das disciplinas tradicionais, a inclusão das disciplinas de cultura, informática e empreendedorismo, dando uma nova dinâmica as aulas.

²⁹ Elaboração, de forma participativa e democrática, do PRC na aba do ProEMI disponível no PDE Interativo às escolas indicadas no PAR/SIMEC por sua Entidade Executora (BRASIL, 2013, p. 28).

Os professores das escolas que oferecem o ProEMI possuem carga horária para ações de planejamento coletivo, dependendo do número de turmas assumidas. O Documento Orientações DIEB 2015/2016 esclarece o número de aulas de planejamento para cada professor, como no quadro 7.

Quadro 7 – Número de aulas de planejamento por professor EMI.

CARGO	Número de turmas no EMI	Carga Horária Semanal
Professor das disciplinas da Base Nacional Comum	01	02 aulas
	02	04 aulas
	03	06 aulas
	04	08 aulas
	Acima de 04	10 aulas

Fonte: Santa Catarina (2015).

As ações de planejamento coletivo, inclusas na carga horária do professor, são distribuídas como aulas dadas. Dessa forma, o professor consegue dialogar com seus colegas, programando as aulas em projetos interdisciplinares, sob a coordenação de um assistente técnico-pedagógico ou assessor de direção. A orientação é que o planejamento coletivo aconteça num dia específico, para todos.

O estado de Santa Catarina também implementou, ao Programa, a contratação de um professor orientador de Leitura, um professor orientador de Convivência, um professor orientador de laboratório de Química, um professor orientador de laboratório de Física, um professor orientador de laboratório de Matemática e um professor orientador de laboratório de Biologia.

[...] o professor orientador de leitura focará seu trabalho, procurando, em parceria com toda a comunidade escolar, ampliar as competências e atuações do aluno em leitura para torná-lo leitor, levando-o a se inserir no mundo da linguagem, a se entusiasmar com a leitura e, ao mesmo tempo, constituir-se um leitor crítico, que se posicione diante dos fatos e que use essa criticidade na vida cotidiana (SANTA CATARINA, 2015, p. 25).

O professor orientador de Convivência é o elo entre alunos, pais e professores, administrando a movimentação e mediação do espaço/tempo destes estudantes. Trabalha diretamente com os alunos, organizando-os, orientando, intermediando, ouvindo e dialogando com os mesmo, com os pais e responsáveis. A habilitação exigida é licenciatura em Educação Física ou Pedagogia.

Os professores orientadores de laboratórios necessitam ter habilitação na área de atuação, atuando como coparticipantes das aulas, auxiliando o professor da disciplina em

atividades práticas, pesquisas e organização do laboratório e materiais.

Esses profissionais fazem toda a diferença no formato de EMI implantado no Estado. Formam a base de sustentação ao professor da disciplina e ao coordenador pedagógico.

Contudo, desde 2016, as aulas de planejamento coletivo, uma das razões para que o EMI de SC conseguisse trabalhar interdisciplinarmente, foram diminuídas de dez para cinco aulas semanais. Pode ser considerado um marco limitador do processo.

A rearticulação de conhecimentos, por meio do PRC, embasada na interdisciplinaridade, nos leva a Morin, citado na epígrafe, demonstrando que, se buscamos uma educação integral, é o momento de substituir os pensamentos que nos colocam em “caixinhas” separadas por pensamentos que nos unam, enquanto coletivo, enquanto classe educacional.

3.4 PNEM COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

*“Há pintores que transformam o sol em um ponto amarelo,
mas há outros que, com ajuda de sua arte e inteligência,
transformam um ponto amarelo em sol”.*
Pablo Picasso³⁰

O programa do PNEM pode ser considerado como um ponto amarelo à ser configurado como um sol para articulação à educação integral. Os textos que utilizamos são elaborados no contexto do PNEM. Esses escritos dos professores nos permitem buscar entender como se constituiu/constitui esse docente. Que singularidades percebem no EMI? Quem é o professor do EM brasileiro? Conseguem fazer a “mágica” de transformar “um ponto amarelo” em sol, como diz Pablo Picasso? Com quais juventudes estão dialogando? O que podem apreender de “inovação” nessa forma específica de EM, por meio das discussões propostas no curso de formação e de suas elaborações?

Jovens-escola-professores. Relações complexas, que vão além do horizonte cognitivo ou normativo do espaço. A relação dos jovens com a escola é, em grande parte, construída a partir da mediação aluno-professor. Obviamente, não pode ser colocada sobre o papel do professor toda a responsabilidade pela qualidade da educação no país. Mas é ele o sujeito que media o conhecimento, transmite conteúdos e valores construídos socialmente.

Segundo Nóvoa (2017), os professores estão sob “fogo cruzado”, com a manutenção

³⁰ Pablo Ruiz Picasso é um pintor espanhol, escultor, ceramista, cenógrafo, poeta e dramaturgo que passou a maior parte da sua vida na França. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTU2NzY2/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

de condições difíceis de trabalho; novas políticas de desvalorização do professorado (notório saber, premiação); novas tendências de privatização; crenças tecnológicas que alimentam a ilusão de que os professores poderiam ser substituídos por dispositivos digitais, criando um ambiente negativo e desprestígio da profissão.

Para Enguita (2004), os professores não são apenas um grupo de trabalhadores, mas sim, profissionais que se caracterizam pelo nível de qualificação e, sobretudo, pela maior autonomia que possuem no processo de trabalho, além da feminização do corpo docente, à qual se atribui a responsabilidade pelo assumir, dentro da escola, “valores e metas que dificilmente poderiam derivar quer da economia, da política, do mercado ou do Estado” e que advêm do modo como as mulheres tendem a ver o desenvolvimento da criança e do jovem, “enxergando” a pessoa que está para além do aluno (ENGUITA, 2004, p. 32-33).

A formação docente não deve estar associada a uma discussão frequentemente protelada por assuntos do cotidiano escolar ou conteúdos definidos à margem dos profissionais da sala de aula. A formação de professores requer conhecimentos embasados em temas de relevância e que fundamentem sua busca por uma identidade profissional. Portanto, é importante considerar que a formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995a, p. 25).

A formação docente requer a participação dos professores em movimentos reflexivos e não somente informativos. Esta se desenvolve em processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995b, p. 28).

Nessa perspectiva para a formação, Nóvoa (1995a, p. 25) destaca:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que proporcione aos professores os meios de um pensamento autônomo. Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas, também, num quadro conceptual de produção de saberes.

Considerar, também, que a formação tem como desafio “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1995a, p. 29).

O PNEM teve como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no EM público, nas áreas rurais e

urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais, com a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, iniciada no primeiro semestre de 2014. Todos os professores do EM, inclusos no programa, recebiam bolsas de estudo, incentivando a participação e comprometimento com os debates.

A formação continuada teve carga horária de 200 horas, das quais 100 horas foram de encontros presenciais e 100 horas de estudos individuais. As reuniões de estudos presenciais do PNEM ocorreram em cada unidade escolar, sob a orientação de seus respectivos orientadores de estudos. O processo de formação teve por base o estudo de onze cadernos (SANTA CATARINA – BRAÇO DO NORTE, 2016, p. 09).

Em Santa Catarina, o PNEM foi mais longe. Colocou a elaboração e escrita de textos como proposta para que os professores pudessem ter voz, mostrar seus “fazeres”, por sob holofotes suas experiências, angústias, sucessos, preocupações. Andreis (2016, p. 207-208) explica a motivação dos mesmos:

Vergonha e medo de falar? A proposta do PNEM/SC foi de, repentinamente, alcançar o microfone para o professor manifestar sua voz em público. Isso pode causar diferentes reações. A voz firme da sala de aula, repentinamente pode gaguejar e mudar o tom. Porém, tentar apenas seguir fiel e cegamente o que o outro já trilhou é impossível, porque como cotidiano singular, uma suposta dissolução no outro, inexistente. Daí, inexistiríamos como seres humanos. [...] Talvez, por isso os professores aceitaram o desafio de escrever para pensar e publicizar seus escritos, reconhecendo a provisoriidade como constitutiva do humano e dos conhecimentos que esse humano que se elabora. Significa, ao invés de se apoderar da liberdade humana, alargá-la ainda mais.

O professor está, gradativamente, perdendo sua voz pública e tendo menos espaço de se expressar. Instituições e empresas privadas, com seus especialistas em educação, assumem a discussão sobre as políticas educacionais, enquanto os professores, atores essenciais desse processo, têm dificuldades em se articular e alçar aos espaços de decisões.

Considerando tudo que expusemos, ao analisar o discurso construído por esses grupos, é imprescindível destacar que o PNEM foi reputado importante como política pública, de valorização e “voz” aos professores.

Por estar inserido em uma atividade de estudo e de docência, traduz uma série de elementos peculiares: sentimentos, emoções, desejos, vontade, necessidades e motivos. Estes, por sua vez, deram as diretrizes e determinaram o tipo de condições para o estabelecimento das tarefas, ações e operações que culminaram com essa

produção escrita que, dado o seu perfil, sintetiza relatos de experiências (SANTA CATARINA – CRICIÚMA, 2016, p. 06).

Um momento de troca de ideias, experiências, emoções e partilha de angústias. Os professores de Florianópolis também destacam a importância do curso:

Indo ao encontro de nossos anseios e aspirações, o Curso de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, promovido pelo PNEM, vem resgatar o viés da reflexão refinada acerca da educação básica, pois paira no ar uma inquietude, cuja fonte encontra-se nos jovens estudantes do Ensino Médio, que vislumbram uma nova sociedade (SANTA CATARINA – FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 128).

Entender estes adolescentes-jovens é uma das preocupações dos docentes. A Equipe Regional de São Miguel do Oeste retifica a importância do PNEM:

Na sala de aula, no contexto de tantos desafios à realização da mediação dialógica, com jovens, em muitos momentos, o professor se sente solitário e impotente. O debate sistemático sobre as questões envolvendo o contexto implicado na aula, com os colegas da escola e da universidade, compõe parte um movimento nacional, para uma espécie de resgate do EM, que é desencadeado pelo PNEM. Trata-se de um encontro que apoia e aposta no professor, servindo como chave de abertura ao diálogo sobre os desafios e possibilidades de ensinar e aprender no EM. Em Santa Catarina, esse movimento tomou forma de resgate, também, do “conhecimento do professor”, por abrir a possibilidade de ele próprio enunciar publicamente sua palavra (SANTA CATARINA – SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016, p. 09).

Estes professores, além de terem uma posição de interação com os adolescentes-jovens, tem a possibilidade de pensar sobre suas ações. O ser humano não é passivo, mas um ser que atua cotidiana e continuamente no mundo em que vive. Nosso professor está conseguindo, com seu saber fazer, transformar um ponto amarelo em sol, como poetisa Pablo Picasso?

Os professores de Lages inferem suas inquietações, no que se refere a continuidade de alterações nas políticas educacionais para o Ensino Médio.

As dificuldades pelas quais perpassa o Ensino Médio brasileiro, para que sejam amenizadas, dependem principalmente da vontade e prioridade governamentais em promover verdadeiras mudanças estruturais e curriculares que requeiram alto investimento em curto e longo prazo. Historicamente nunca houve interesse político em promover uma formação justa, igualitária e de qualidade que atendesse as necessidades dos cidadãos. Ao longo do tempo, as mudanças que ocorreram ou foram meramente paliativas ou aconteceram para atender aos interesses econômicos e políticos da elite brasileira. A universalização do EM passa por questões muito mais abrangentes, que ultrapassam os limites físicos das escolas (SANTA CATARINA – LAGES, 2016, p. 36).

Considerando que o Estado de Santa Catarina está com uma nova proposta de Ensino Médio, em outra modalidade, de tempo integral (DUARTE, 2017), mas com representações

distintas, maior é o interesse em perceber essas configurações destacadas pelos principais intérpretes do que ocorre no espaço sala de aula.

4 O EMI NOS TEXTOS DO PNEM

*“A cada instante há na vida um novo conhecimento a encontrar,
uma nova lição despertando, uma situação nova,
que se deve resolver”.*
Raquel de Queiroz³¹

Num primeiro momento de nossa pesquisa trabalhamos sobre a metodologia a ser utilizada e o âmbito investigado, no intuito de refletir sobre as singularidades do Ensino Médio, destacada nos textos dos cadernos elaborados pelos professores do EMI, participantes do PNEM, em Santa Catarina.

Estudamos a trajetória histórica do EM no Brasil, sua construção e configurações, como a escola se coloca na sociedade, buscando depreender sua trajetória, também, através das leis que o formaram.

Também trouxemos a análise dos programas e políticas públicas do EMI: ProEMI, PRC, PNEM e a constituição de um Ensino Médio com características transformadoras, dentro de uma dimensão que reconheça este período formativo.

Neste capítulo, quarto, refletimos sobre as elaborações dos professores, nos textos dos cadernos do PNEM – SC, buscando apreender as singularidades que os mesmos destacam. É nesse contexto, de complexidade da educação brasileira, expostos nos capítulos anteriores, que as questões do EM são pensadas, com as marcas das mudanças veiculadas na implantação das últimas políticas educacionais. Portanto, pretendemos compreender as percepções que os professores das escolas públicas estaduais têm do ProEMI. Até porque, como concebe Raquel de Queiroz, na vida e na escola, estamos continuamente encontrando novos conhecimentos e, a partir daí, resolvendo os problemas surgidos.

O conhecimento gera transformação e cidadania. Daí a importância da apropriação das palavras, de sua ressignificação, que depois se revertem em uma autoria, um discurso próprio desses professores.

A elaboração destes textos é explicada por Thiesen (2016, p. 15-16):

³¹ Tradutora, romancista, escritora, jornalista, cronista prolífica e importante dramaturga brasileira. Autora de destaque na ficção social nordestina. Foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <http://atelierdeducadores.blogspot.com.br/p/frases_8.html>. Acesso em: 17 ago. 2017.

[...] Santa Catarina optou por agregar ao projeto proposto pelo MEC, três outras frentes de trabalho com vistas a fortalecer e ampliar o processo pedagógico e também marcar a formação com uma identidade acadêmica de modo que o ensino, a pesquisa e a extensão ficassem revelados. Foi nesta direção que surgiu a proposta de estimular os professores cursistas para que registrassem suas experiências decorrentes da formação e as transformassem em textos para futura publicação. [...] Assim, buscou-se agregar uma atividade que valorizasse a autoria individual e coletiva originada da própria experiência da formação, daí a ideia de compor os Cadernos Regionais.

Salientando, também, a integração entre as Universidades, os orientadores e os docentes cursistas. Esse trabalho expressa um movimento coletivo de produção do conhecimento e uma aproximação satisfatória entre a academia e a escola.

A Coordenação Geral foi de duas universidades públicas: a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Contou também com a participação efetiva e decisiva da Secretaria de Estado da Educação e das universidades parceira UDESC, UNESC, UNIVALI, UNIVILLE, UNIPLAC, UNOCHAPECÓ e UNOESC, representadas por suas Coordenações Adjuntas e Formadores das IEs (SANTA CATARINA, ARARANGUÁ, 2016, p. 07).

Com intuito de observar as significações dadas ao EMI, usamos os escritos dos professores no PNEM. Esses professores, cujos textos estudamos, fazem parte da rede estadual de Santa Catarina, estado localizado no centro da região Sul, que possui 295 municípios e limita-se com os estados brasileiros do Paraná (ao norte), Rio Grande do Sul (ao sul) e a província argentina de Misiones (a oeste), além do oceano Atlântico, a leste (SANTA CATARINA, 1991).

Situando geograficamente nosso espaço de pesquisa, o Brasil é um dos doze países da América do Sul, juntamente com Uruguai, Paraguai, Argentina, Chile, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana e Suriname. Além deles, há um território dependente da França, a Guiana Francesa.

É um dos maiores países em extensão territorial do mundo e o maior da América Latina. O Brasil é dividido, política e administrativamente, em 27 unidades federativas, sendo 26 Estados e um Distrito Federal. Santa Catarina é uma dessas unidades federativas.³²

³² Disponível em: <www.google.com.br/search?biw=1920&bih=949&tbm=isch&sa=1&q=+brasil+na+america+do+sul&oq=+brasil+na+america+do+sul>. Acesso em: 16 set. 2017.

Mapa 1 – Localização do Brasil e Santa Catarina, na América do Sul e de Santa Catarina, no espaço brasileiro.



Fonte: Adaptado pela pesquisadora.³³

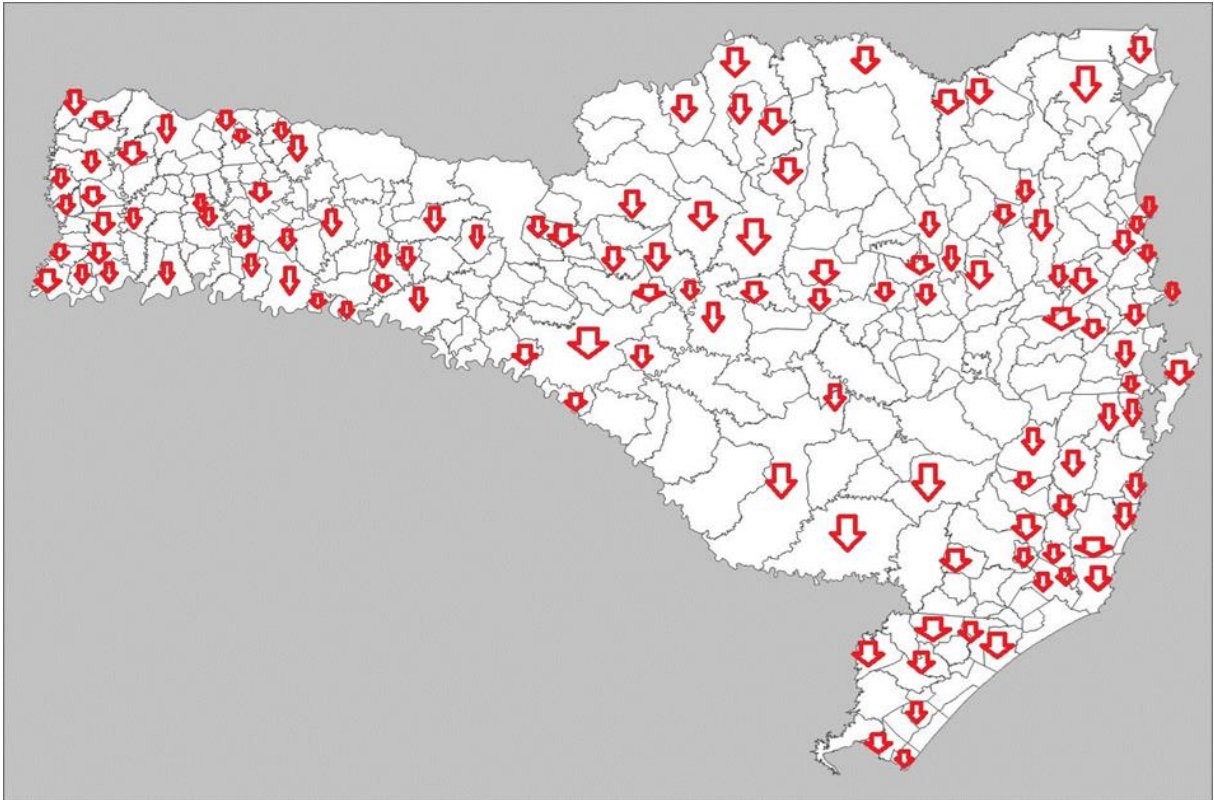
A capital do estado é Florianópolis, na ilha de Santa Catarina, onde se concentram as sedes dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Segundo o atlas Santa Catarina em Síntese, os índices sociais do estado estão entre os mais altos do país e da América do Sul, com o mais elevado índice de expectativa de vida do país, a menor taxa de mortalidade infantil e, também, é a unidade federativa com a mais baixa desigualdade econômica e analfabetismo do Brasil (SANTA CATARINA EM SÍNTESE, 2014, p. 59-66).

Em Santa Catarina o PNEM iniciou em 2014, num projeto envolvendo o MEC, Secretaria de Estado da Educação (SED), Instituições de Ensino Superior e escolas estaduais de EM. Dos 295 municípios do estado de Santa Catarina, 116 possuíam escolas com EMI, em 2016, localizadas conforme mapa 2.

Para descentralizar as decisões nas 295 cidades catarinenses, o governo do Estado utiliza as Agências de Desenvolvimento Regional (ADRs), que substituíram as Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs). São 35 Gerências Regionais de Educação (GEREDs), vinculadas as ADRs. Cada Gerência possui um número diferenciado de municípios vinculados e de escolas sob sua supervisão.

³³ Disponível em: <www.google.com.br/search?biw=1920&bih=949&tbm=isch&sa=1&q=+brasil+na+america+do+sul&oq=+brasil+na+america+do+sul>. Acesso em: 16 set. 2017.

Mapa 2 – Estado de Santa Catarina, com os municípios que possuíam EMI, 2016.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado em dados da SED e cadernos do PNEM.

A Secretaria de Estado da Educação/SC, em convênio originário do parecer CNP/CP n. 11/2009, realizado com o MEC, aderiu ao ProEMI, em 2009, e iniciou as atividades no ano de 2010, em 18 escolas-piloto, da rede pública estadual. Como está apresentado nas Orientações da SED, período de 2015/2016:

Em 2014, o Programa Ensino Médio Inovador foi ampliado para mais 56 unidades escolares/Centros de Educação Profissional/CEDUP, totalizando 148 escolas/CEDUPs. Esse movimento se deve ao fato da Diretoria de Educação Básica e Profissional reconhecer que o redesenho curricular proposto pelo programa, fundamentado nas inter-relações entre os eixos do Trabalho, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura [...] contribui para construir as bases de sustentação para um novo ensino médio em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2015, p. 21).

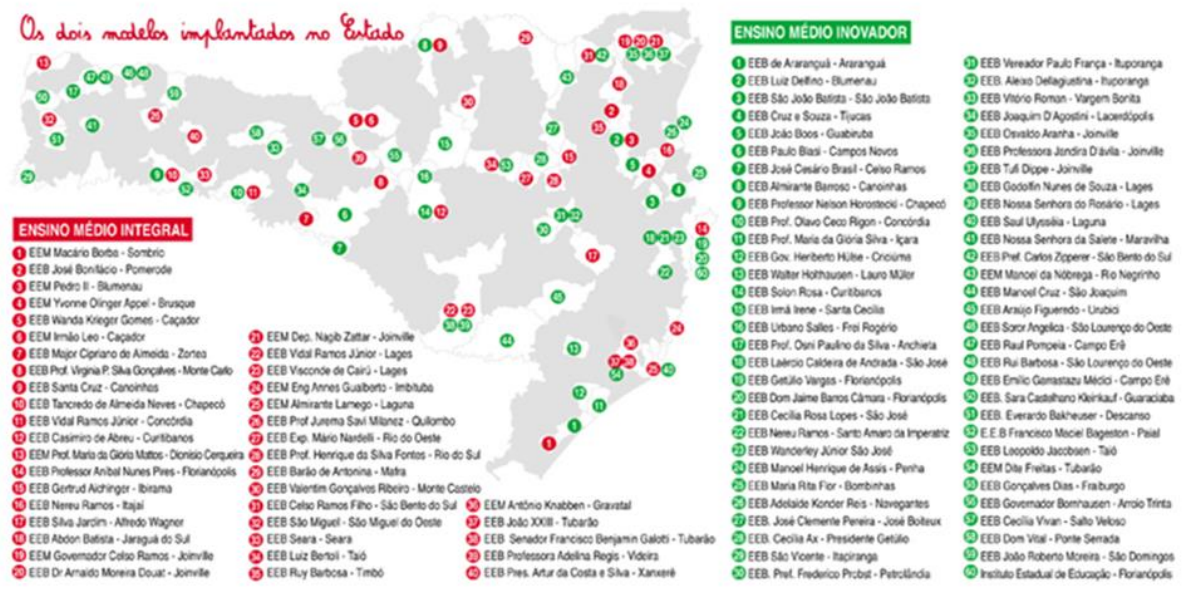
O EMI teve seu início, no Estado, com uma proposta diferenciada de educação integral, em horário expandido. Essa singularidade e mudança de modelo de EM podem ser depreendidas na manchete, veiculada pelo Jornal de Santa Catarina (LORENÇO, 2012):

A volta às aulas, nesta terça-feira, será diferente para 15,5 mil estudantes da rede estadual. No currículo, além das tradicionais matérias, haverá disciplinas de cultura, informática e empreendedorismo. É o ensino médio integral inovador – uma aposta da Secretaria de Estado da Educação para atrair jovens para a escola. É o primeiro

ano da proposta que chega a 40 escolas estaduais, onde os alunos passarão nove horas do dia – das 8h às 17h com uma hora de almoço – de segunda a sexta-feira. Em outros 60 colégios, os estudantes terão período integral três vezes na semana e vão se preparar para migrar para o novo modelo. Serão 75 municípios atendidos. O investimento é de R\$ 130 milhões.³⁴

O mapa do Estado, estampado na mesma reportagem, traz o nome de cada escola que aderiu ao Programa e o posicionamento geopolítico das mesmas (LORENÇO, 2012).

Mapa 3 – Escolas de Ensino Médio Inovador e Ensino Médio Integral (2012).



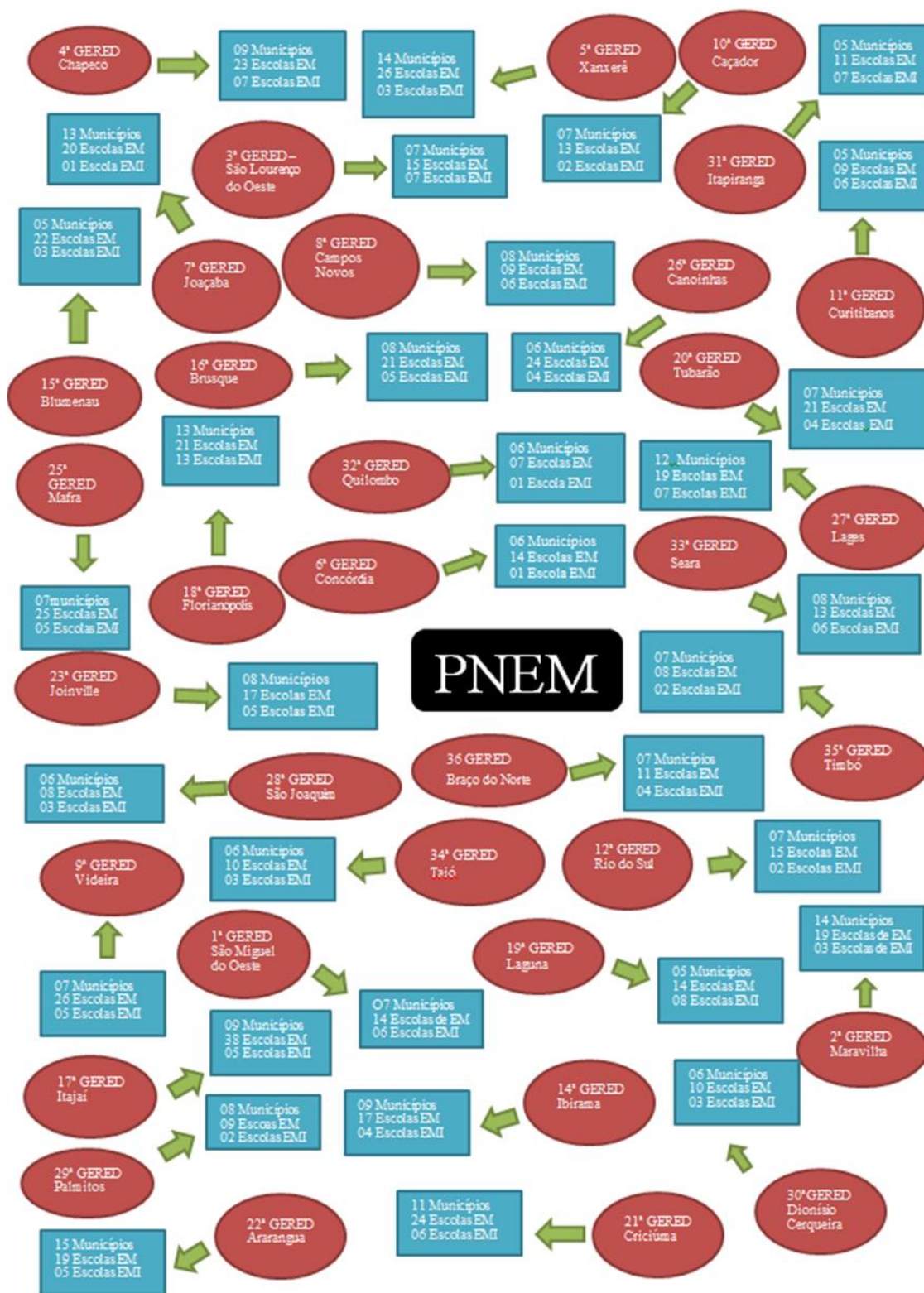
Fonte: Lorenço (2012).

Definem-se, então, escolas de EMI como aquelas em que os estudantes ficavam três dias da semana, em horário expandido. De Ensino Médio Integral, os alunos ficavam os cinco dias, com aulas no matutino e vespertino, intercaladas à atividades de cultura, esportes e empreendedorismo.

A Figura 3 traz o Mapa Conceitual que destaca as Gerências Regionais do estado de SC, com os municípios que as compõe, o número de escolas de Ensino Médio e de EMI desses municípios, em 2016.

³⁴ Havia a possibilidade de optar pela modalidade EMI: em três dias de horário expandido; Ensino Médio Integral: todos os dias da semana, com horário expandido.

Figura 3 – Mapa Conceitual 2 – GEREDs, relacionando Municípios de cada uma, escolas de EM e de EMI – 2016.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado em dados da SED e cadernos do PNEM (2018).

O Mapa Conceitual representa todas as GEREDs do estado de Santa Catarina,

relacionando número de Municípios de cada uma, o número de escolas de EM e de EMI, em cada município, no ano de 2016, período base de nossa pesquisa.

Segundo dados da SED/SC, em 2016, haviam 156 escolas com Ensino Médio Inovador no Estado de Santa Catarina. Das 36 Gerências Regionais de Educação, apenas duas não possuem essa modalidade de ensino: 13^a – Itopuranga, abrangendo os municípios de Alfredo Wagner, Atalanta, Aurora, Chapadão do Lageado, Imbuia, Leoberto Leal, Petrolândia, Vidal Ramos e Ituporanga; e a 24^a – Jaraguá do Sul, que abrange os municípios de Corupá, Guaramirim, Massaranduba, Schroeder e Jaraguá do Sul.³⁵

Santa Catarina assumiu um modelo particularizado do Programa Mais Educação. As aulas da base curricular comum são integradas às aulas de caráter diferenciado, não como oficinas no contra turno. Segundo a base de dados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC), vinculado a SED/SC, em dezembro de 2016, o número total de matrículas do EMI era de 15.950 alunos, matriculados nas 156 escolas que possuíam esse formato de EM, em conformidade com a relação de GEREDs, municípios e relação de escolas, expressos no quadro 8.

Quadro 8 – Municípios, em cada GERED, com o número de escolas de EMI/2016.

GERED	Município	Número	GERED	Município	Número
ARARANGUÁ	Meleiro	1	BLUMENAU	Blumenau	3
	Passo de Torres	1		Pomerode	1
	São João do Sul	1	BRUSQUE	Brusque	1
	Sombrio	1		Guabiruba	1
	Timbó	1		Nova Trento	1
BRAÇO DO NORTE	Braço do Norte	1		São João Batista	1
	Santa Rosa de Lima	1		Tijucas	1
	São Martinho	1	CAÇADOR	Caçador	1
	São Ludgero	1		Lebon Régis	1
CAMPOS NOVOS	Campos Novos	2	CANOINHAS	Bela Vista do Toldo	1
	Celso Ramos	1		Canoinhas	1
	Monte Carlo	1		Ireneópolis	1
	Vargem	1		Major Vieira	1
	Zortéia	1		Concórdia	2
CHAPECÓ	Chapecó	4	CRICIÚMA	Criciúma	2
	Cordilheira Alta	1		Içara	2
	Guatambu	1		Lauro Muller	1
	Nova Itaberaba	1		Nova Veneza	1
CURITIBANOS	Curitibanos	2	DIONÍSIO CERQUEIRA	Anchieta	1
	Frei Rogério	2		Dionísio Cerqueira	1
	Ponte Alta do Norte	1		Guarujá do Sul	1
	Santa Cecília	1	IBIRAMA	Apiúna	1
GRANDE	Anitápolis	1		Ibirama	1

³⁵ Informações retiradas de e-mail recebido da SED/SC (Anexo A).

FLORIANÓPOLIS	Biguaçu	1	ITAJAÍ	José Boiteux	1
	Florianópolis	4		Presidente Getúlio	1
	Palhoça	1		Balneário Camboriú	1
	Santo Amaro da Imperatriz	1		Bombinhas	1
	São Bonifácio	1		Itajaí	1
	São José	4		Navegantes	1
ITAPIRANGA	Iporá do Oeste	2	JOAÇABA	Vargem Bonita	1
	Itapiranga	2	JOINVILLE	Itapoã	1
	São João do Oeste	2	LAGES	Joinville	4
	Tunápolis	1		Bocaina do Sul	1
LAGUNA	Garopaba	1	MAFRA/ SÃO BENTO DO SUL	Lages	5
	Imaruí	1		Mafra	1
	Imbituba	1		Monte Castelo	1
	Laguna	4		Rio Negrinho	1
	Pescaria Brava	1	MARAVILHA	São Bento do Sul	2
PALMITOS	Mondaí	1		Iraceminha	1
	Palmitos	1		Maravilha	1
QUILOMBO	Quilombo	1	RIO DO SUL	Pinhalzinho	1
SAO JOAQUIM	São Joaquim	2		Rio do Oeste	1
	Urubici	1	Rio do Sul	1	
SAO LOURENÇO DO OESTE	Campo Erê	3	SÃO MIGUEL DO OESTE	Belmonte	1
	Galvão	1		Descanso	1
	Novo Horizonte	1		Guaraciaba	1
	São Lourenço do Oeste	2		Paraíso	1
SEARA	Arabutã	1	TAIÓ	São M. do Oeste	2
	Ipumirim	1		Mirim Doce	1
	Ita	1	TIMBÓ	Taió	2
	Lindóia do Sul	1		Rios dos Cedros	1
	Xavantina	1	TUBARÃO	Timbó	1
	Paial	1		Capivari de Baixo	1
VIDEIRA	Arroio Trinta	1		XANXERÊ	Gravatal
	Fraiburgo	2	Tubarão		3
	Salto Veloso	1	Ponte Serrada		1
	Videira	1	São Domingos		1
				Xanxerê	1

Fonte: E-mail da SED/SC.

Todos os professores foram convidados a participar do PNEM. Conforme Thiesen (2016, p. 06) foram “762 escolas públicas, 07 universidades, 13.901 professores de Ensino Médio, inscritos para a formação”, envolvidos com o PNEM, em Santa Catarina.

Thiesen (2016, p. 16) contextualiza:

Motivados pela dinâmica das discussões e comprometidos com a docência em suas escolas, os professores acataram a sugestão do Comitê Gestor e produziram, durante as duas etapas da formação, aproximadamente 1.200 textos, dos quais cerca de 700 foram validados para compor os cadernos.

Estes resultaram na elaboração de 34 cadernos, com 700 textos, sendo 222 textos de

professores das 156 escolas que possuem o EMI como modelo de EM. Das escolas com EMI, 30 não possuíam ou não tiveram seus textos escolhidos pelo Comitê Gestor para compor os cadernos do PNEM.

Thiesen (2016, p. 17) justifica que “das 36 regiões educacionais, apenas duas, por possuírem reduzido número de escolas de Ensino Médio, resolveram compor com outra regional a organização do Caderno, o que resultou na publicação final de 34 cadernos” – Mafra e São Bento do Sul.

O gráfico 3 destaca a relação dos 700 textos, que formaram os cadernos do PNEM/SC em relação aos 222, que foram elaborados por professores do EMI.

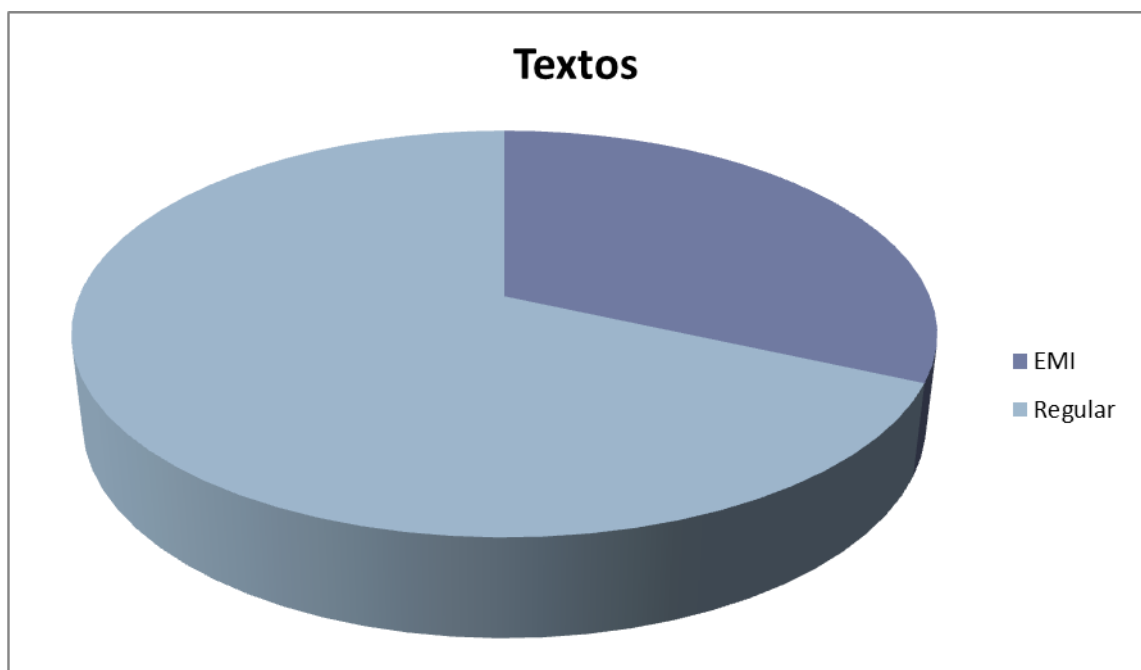


Gráfico 3 – Textos produzidos pelos professores do PNEM – EM e EMI.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).

Andreis (2016, p. 197) explica esta decisão:

Além da formação – reconhecendo o contexto da complexidade de compromissos que os professores já têm (horários e atividades curriculares extraclases) – os polos de SC decidem avançar no processo e dar um passo além da formação e da experimentação em sala de aula, qual seja, escrever e publicar sobre as experiências vividas em sala de aula. O desafio proposto comprometeu todos os envolvidos nos polos, porém, aos professores de sala de aula coube o papel de professor-autor. Tratou-se de um avanço, visto que, inicialmente, o programa previa apenas a formação (dos Formadores Regionais, dos Orientadores de Estudos e dos Professores Cursistas) e a realização de experiências com as turmas de alunos.

A formação de professores tornou-se, nos últimos anos, um tema presente nas

discussões acadêmicas e governamentais, não somente nos cursos de licenciatura, mas, especialmente, após a inserção deste profissional na sala de aula. Thiesen (2016, p. 22) descreve a motivação do MEC em relação ao PNEM:

Em relação à efetivação das atividades sob a responsabilidade do MEC alguns aspectos merecem destaque, dentre eles, aquelas relativas às definições e orientações tanto de natureza política, quanto pedagógica e técnica. Desde o início, [...] ficou evidente para os representantes dos estados brasileiros que havia uma clara definição sobre a finalidade política da formação. A proposta do MEC estava ancorada na necessidade de elevar indicadores educacionais referentes ao Ensino Médio e responder a histórica ausência de oportunidades de formação continuada aos profissionais dessa etapa de ensino.

Em Santa Catarina foram envolvidas, aproximadamente, setecentas escolas e oito mil professores, com a Coordenação Geral da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e UFFS. Outras universidades e instituições deram sustentação ao Projeto, como a Secretaria de Estado da Educação e as universidades parceiras: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

Em Santa Catarina, o projeto foi inicialmente acatado pelo COMFOR, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), [...], de modo que as duas Instituições tornaram-se coordenadoras, assumindo, cada uma, parte do território do Estado (THIESSEN, 2016, p. 8).

Segundo dados do INEP (2016), 519,6 mil professores atuam no EM. Destes, 58,2% atuam em uma única escola; 93,3% têm nível superior completo (82,9% têm nível superior completo com licenciatura).

Atuar em uma única escola, sem a necessidade de deslocamento contínuo, com natural desgaste de tempo, é uma prerrogativa para, aproximadamente, a metade dos professores do EM, no Brasil. O que retrata a situação de tantos outros, que são obrigados a migrar de escola em escola, para conseguir a carga horária de que carecem para sua sobrevivência e dignidade.

O nível de escolaridade dos professores do EM é importante, especialmente por se relacionar a licenciatura, o que simboliza profissionais habilitados e capacitados, em suas áreas de atuação. O número de, aproximadamente, 20% sem habilitação ou com um curso superior desvinculado da educação é preocupante, especialmente em tempos onde o notório

saber é considerado garantia suficiente para a atuação como profissional da educação.

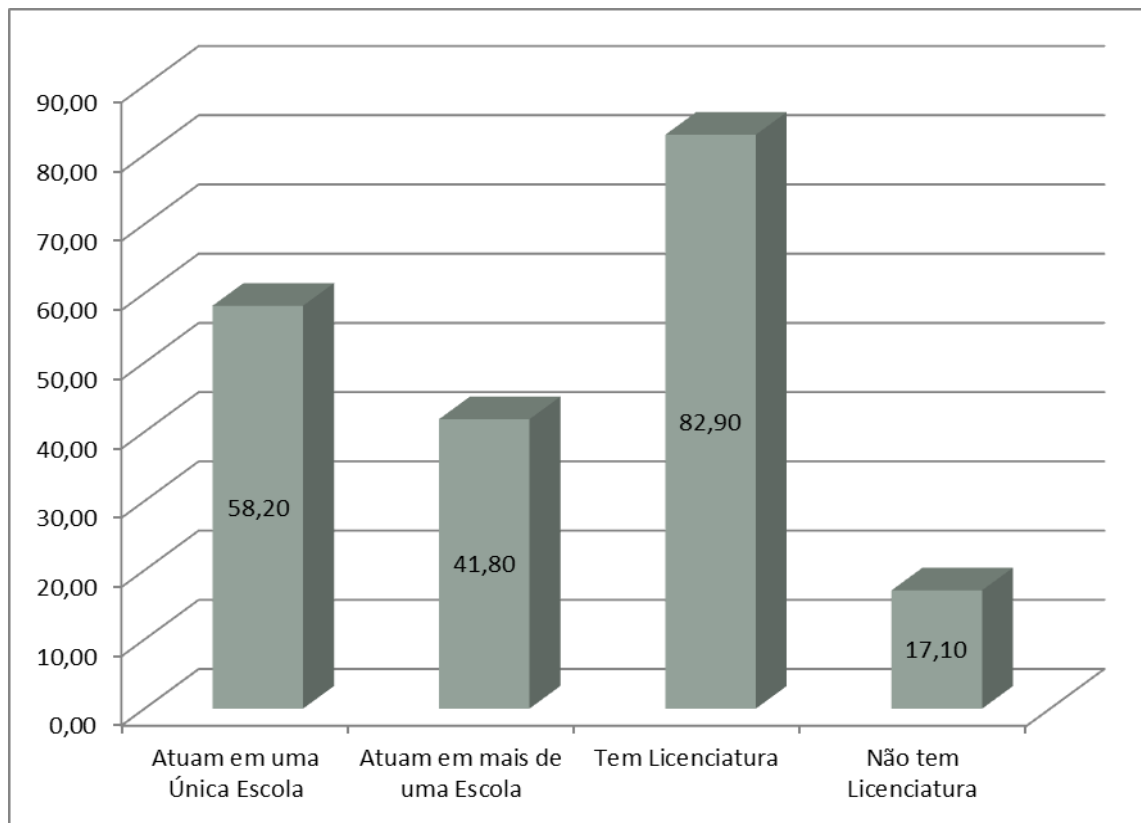


Gráfico 4 – Situação dos professores do EM no Brasil.

Fonte: Adaptado INEP (2016).

Considerando o perfil dos professores de EM, demonstrado nos dados e gráficos, parece-nos óbvio pensar que estes são os mais aptos e apropriados para fazer a leitura sobre o EMI, na busca pelas suas singularidades, que é o nosso problema de pesquisa. Isso vem em consonância com Silva (2010, p. 02):

A investigação de como os dispositivos normativos são lidos e interpretados pelos educadores permite uma aproximação das práticas por meio das quais a escola produz determinadas representações de si mesma e de seu fazer com relação à ação educativa. Este movimento de apropriação e de representação que a instituição escolar faz não ocorre de maneira uniforme. Isso se deve ao fato de que o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se evidencia como um movimento de recontextualização, por meio do qual se opera uma seleção e um processo de deslocamento dos significados conceituais em direção ao que é praticado.

A interpretação dos educadores, dos programas e leis educacionais, demonstra as representações da escola e de seu coletivo de professores. O contexto no qual acolhemos nosso objeto a reflexão, ou seja, os textos elaborados pelos professores, nos levam ao estudo

por meio de noções relacionadas ao EMI.

4.1 NOÇÕES EM DIÁLOGO

*“Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”.*
Carlos Drummond de Andrade³⁶

Em diálogo com Carlos Drummond de Andrade, o que nos interessa é a coetaneidade em que estamos inseridos, enquanto professores do EMI e, que apesar de taciturnos, ainda nutrimos grandes esperanças. E, por meio de seus textos, vamos entender o que estão pensando/sentindo. As noções que empregamos, embasadas em seus escritos, ressaltam que estamos valorando o conhecimento dos mesmos, com intuito de ressignificar suas falas, em diálogo com pensadores educacionais e os documentos do EMI.

A palavra que se produz na escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar. Texto sobre texto, discurso sobre discurso, encontro de saberes, de experiências, de culturas, de sujeitos. Conhecimento produzindo vida, vida produzindo conhecimento. Conhecimento que gera compromissos de transformação e constitui o sujeito enquanto cidadão. Fazer do trabalho pedagógico uma elaboração conjunta, não de formas predeterminadas de representar, significar e conhecer o mundo, mas formas culturalmente elaboradas (FREITAS, 2011, p. 148).

Conhecimento é mais que saber, mais que instrução ou informação. O conhecimento está na relação professor-aluno-comunidade. O professor, seu desempenho, o trato do conhecimento e sua formação são de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. A Formação Continuada do PNEM sustentou-se em três eixos: estudos dos cadernos do PNEM; elaboração de 36 cadernos regionais, com a compilação dos textos elaborados pelos grupos de estudos e desenvolvimento de um processo de auto-avaliação.

Thiessen (2016, p. 10-11), descreve como foi o processo de formação, em Santa Catarina:

³⁶ Poeta, contista e cronista brasileiro, considerado por muitos o mais influente poeta brasileiro do século XX. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?Q=carlos+drummond+de+andrade&oq=carlos+drummond+de+andrade>>. Acesso em: 12 maio 2018.

Sem a alternativa de alterar a metodologia indicada pelo MEC, O Comitê Gestor e os Formadores das Instituições de Ensino (IEs) propuseram a agregação de outras ações à formação de modo que as atividades pedagógicas fossem ampliadas e, com isso, fortalecidas. [...] i) formulação e desenvolvimento de um processo de auto avaliação da formação envolvendo todos os seus segmentos em todas as etapas; ii) desenvolvimento de um Portal para dar suporte as ações dos formadores e professores/cursistas e também permitir a comunicação direta e integrada entre o Comitê Gestor, as Gerências Regionais de Educação e as Escolas e, iii) registro, sistematização e publicação das experiências dos sujeitos cursistas produzidas durante a formação por meio dos Cadernos Regionais, que posteriormente receberam o título de Professores de ensino médio em formação: saberes e experiências.

Quadro 9 – Indicadores gerais do Ensino Médio em SC e indicadores do curso.

INDICADORES GERAIS SOBRE O ENSINO MÉDIO EM SC	INDICADORES DO CURSO	UFSC	UFFS	TOTAIS DO ESTADO
Número de Professores: 17.826	Número de professores do EM inscritos para a formação	7.558	6.343	13.901
Número de Escolas: 762	Número de Escolas	406	356	762
Número de Regionais no Estado: 36	Número de Regionais que aderiram ao projeto	14	22	36

Fonte: Thissen (2016, p. 9), adaptado do autor, com dados extraídos dos relatórios do PNEM 2015.

A metodologia do PNEM estava definida para o país todo, de forma igualitária, com o mesmo formato. Ao Comitê Gestor de Santa Catarina restou propor e incorporar outras atividades ao Programa de Formação e aos 13.901 professores inscritos.

Para Thiessen (2016, p. 14-15) os professores do Ensino Médio são os que têm a maior defasagem de formação:

No conjunto dos elementos que marcam a forte motivação e consequente adesão ao projeto pelos professores de Ensino Médio em todo o país e, particularmente, em SC, está, sem dúvida, a dívida histórica do Estado Brasileiro com estes profissionais no que tange a oportunidade de formação continuada. Das etapas da Educação Básica, o Ensino Médio, seguramente, é a que teve menos oferta de formação, é a etapa com maior percentual de professores contratados em caráter temporário e a que concentra mais expressiva média em termos de aulas ministradas por semana e atuação em maior número de escolas por professor.

Os encontros e discussões dos professores levaram a produção de 1.200 (mil e duzentos) textos, sendo que 700 (setecentos) foram validados pelo Comitê Gestor para compor os 34 Cadernos. 500 (quinhentos) textos foram desconsiderados, por motivos variados, mas todos foram publicados no blog.

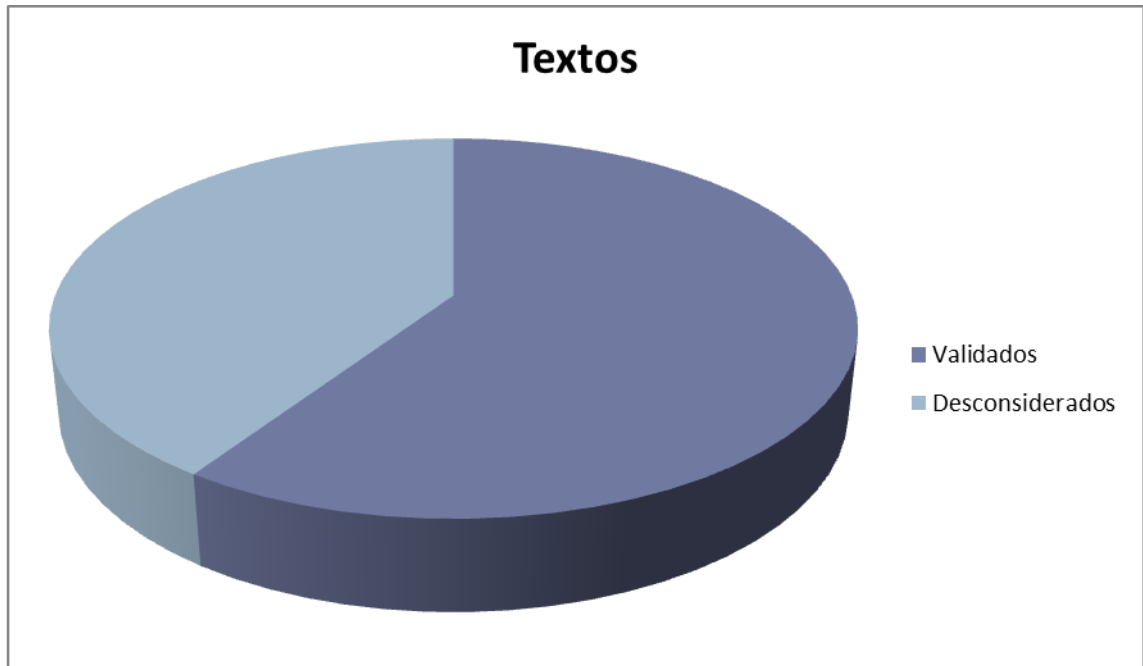


Gráfico 5 – Textos produzidos pelos professores do PNEM Santa Catarina.
 Fonte: Adaptado do Comitê Gestor (SANTA CATARINA – ARARANGUÁ, 2016, p. 07).

Estudamos 34 (trinta e quatro) textos, sendo que 19 (dezenove) fazem referência ao EMI e 15 (quinze) deles não citam o EMI.

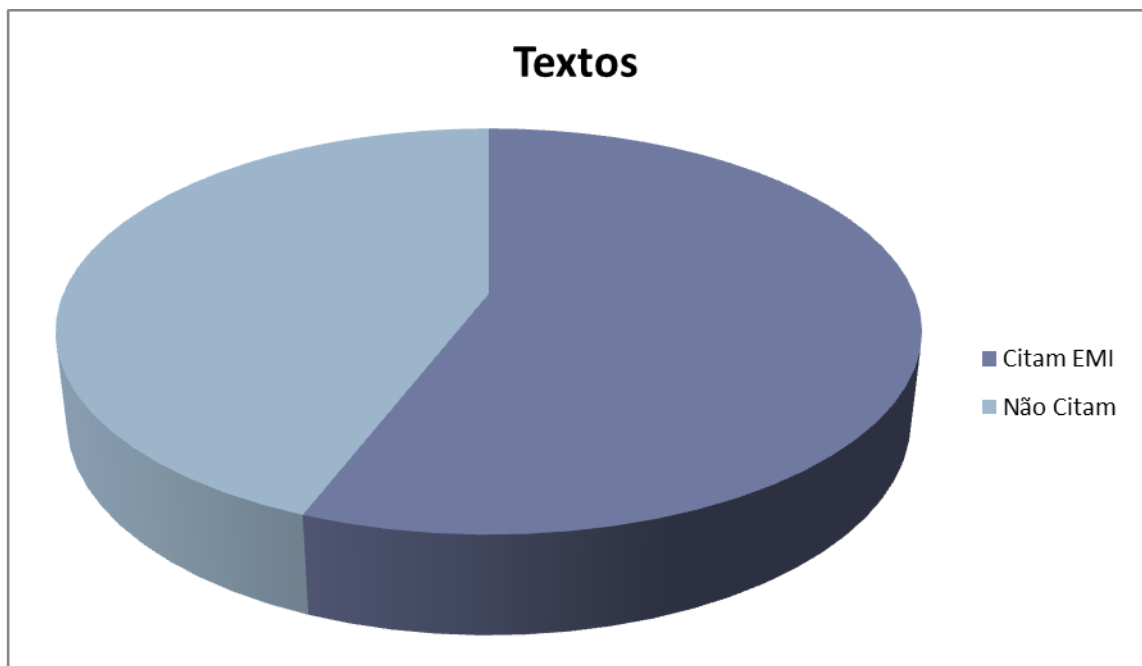


Gráfico 6 – Textos que citam e que não citam o EMI.
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Faz-se necessário salientar que não havia nenhum direcionamento para os professores, nos momentos de leitura dos textos e debates, sobre o assunto ou como deveriam ser os temas abordados nos seus escritos. Portanto, há justificativa para a não alusão ao EMI enquanto modelo de ensino na escola, mas parece-nos inusitado essa exclusão de um diferencial de tal envergadura, quando se escreve sobre o EM.

Num primeiro momento, preparamos as informações, com a leitura dos textos e definição de quais se adequam aos critérios previamente definidos. Cada escola é identificada por um número arábico. Por exemplo, E1 equivale a EEB Governador Ildo Meneghetti, da 22ª Gerência de Araranguá.

O texto é denominado por um T, seguido de um numeral romano (T-I, T-II,...), por exemplo, T-I tem como título “Produção da revista ponto jovem: fique ligado no que acontece na escola pela linguagem dos jovens”, como indicado em quadro – Anexo B.

Este quadro expressa informações detalhadas sobre a composição do campo documental em análise, baseadas nos critérios já definidos anteriormente, além do número em algarismo romano, que recebeu na preparação de informações, esclarecendo, também, se cita ou não o programa Ensino Médio Inovador e, com nomes dos professores/autores e suas áreas de atuação.

Para esta pesquisa não seguimos as etapas de modo taxionômico. Baseamo-nos nesse método para, de maneira geral, preparar (explicitar) as inferências, esmiuçar (unitarizar) em noções, descrevendo-as e realizando interpretações, tendo como material as políticas relativas ao EMI e os textos escritos pelos professores de SC.

No encontro entre o programa do PNEM com o EMI, em diálogo com os textos elaborados pelos professores, é que nascem as noções que trazem a reflexão: *à priori*: Juventudes. Esta escolha decorre de nossa experiência como professora de EM. E duas *a posteriori*, após uma primeira leitura nos textos dos cadernos do PNEM, por percebermos serem citadas com frequência: Interdisciplinaridade e Cultura.

Porém, com o aprofundamento das leituras e reflexão sobre as mesmas, os textos nos inferiram um desvio de rota, e elencamos o Papel do Professor e a Função Social da Escola como novas noções, pois surgem com regularidade nas falas dos professores.

Destes trinta e quatro (34) textos, dezesseis (16) são referentes a projetos interdisciplinares, onze (11) a um tema específico, cinco (05) a projetos de uma disciplina, um (01) a projeto da escola e um (01) a debate de um dia de estudo.



Gráfico 7 – Assuntos dos textos estudados.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A unitarização/noções é indicada pelas letras A, B, C, D, E, sendo que A corresponde a noção de Juventudes, B – Interdisciplinaridade, C – Cultura, D – Função Social da Escola e E – Papel dos Professores.

Salientando que optamos por não usar o conceito categorização, alterado para noções, como já explicado anteriormente.

Dentro das noções, as diferentes dimensões correspondem aos números 1, 2, 3, 4, 5, em que encontramos a seguinte descrição dos resultados:

* **Noção A (Adolescentes/Jovens):** Quanto à participação e interesse dos adolescentes/jovens, as dimensões que emergiram são:

A 1. Participativos / Atuantes / Curiosos / Tecnológicos;

A 2. Comportamental: Desinteressados / Indisciplinados / Despreparados / Mutáveis / Imediatistas;

A 3. Integral: Sujeito crítico / Autonomia / Convivência / Protagonistas;

A 4. Aluno trabalhador / Mercado de trabalho.

* **Noção B (Interdisciplinaridade):** Quanto à forma como acontece ou não a interdisciplinaridade, as dimensões são:

B 1. Conteúdos relevantes, por projetos / práticas diferenciadas e espaços diversos;

B 2. Currículo adaptado / pluralismo de ideias / avaliação coletiva;.

- B 3. Conteúdos significativos na vida cotidiana dos alunos;
- B 4. Conteúdos articulados / integradores.

* **Noção C (Cultura):** Relacionando atividades, locais e sentimentos, nas dimensões:

- C 1. Poesias / música / dança / pinturas / dramatizações;
- C 2. Espaços diferenciados – cinema, teatro, rádio, festas;
- C 3. Comportamentos, crenças, modo de vida / amizades;
- C 4. Diversidade cultural / história / patrimônio.

* **Noção D (Papel do Professor):** Quanto a atitude dos professores, as dimensões que mais se sobressaíram:

- D 1. Partícipes / atualizados – com práticas diferenciadas;
- D 2. Tradicionais / desconhecem os alunos / não habilitados / alta rotatividade / desvalorizados;
- D 3. Mediador / orientador / trabalha interdisciplinarmente;
- D 4. Tem diálogo.

* **Noção E (Função Social da Escola):** Quanto a atuação da escola, revelaram-se como dimensões constantes:

- E 1. Interativa / planejamento coletivo / democrática / motivadora;
- E 2. Importante para o aluno / relações pessoais / preparação para o trabalho;
- E 3. Distancia dada realidade / conteúdista / pouco atrativa / ditatorial / sucateada;
- E 4. Transmissora de valores e conhecimentos / cidadania / formação integral / uso de outros espaços;
- E 5. Participação das entidades escolares / famílias / comunidade.

O conjunto da pesquisa permite entender a composição dos dados, fazendo uma apreensão geral dos escritos dos professores, considerando a quantidade de vezes em que foi citada cada noção e suas dimensões, texto a texto, especificado no Anexo C.

A partir desse entendimento, explicitamos cada noção encontrada. A par dessa configuração, na sequência, fazemos uma apreensão geral, considerando as cinco noções, sendo definidas *a priori* – Adolescentes-jovens, Interdisciplinaridade e Cultura. E *a posteriori* – Papel do Professor e Função Social da Escola.

4.1.1 Juventudes

*“Juventudes
 Mundo Jovem, Mundo Jovem
 O futuro é de você
 Como pode o homem viver e esquecer o futuro?
 Sabe que ele planta hoje amanhã os jovens que colherão os frutos
 Visam o poder, fama, lucro, dinheiro sujo. É inútil.
 Sabedoria é bem melhor do que isso tudo. É o nosso estudo.
 Pra gente mudar o mundo é só estar junto. Não é pedir muito.
 Basta ceder um pouco, respeitar o outro, amarem todos, ser justo.
 Na lembrança a infância, inocência de criança é a esperança.
 É tempo de mudança, confiança.
 Mundo já vem
 Livre pra viver...”
 Negra Li³⁷*

O que é juventude? Qual período compreende esse “ser jovem”? Juventude ou juventudes? Quem são esses “jovens”, que, como cita a música de Negra Li, ainda com a inocência da criança, mas como um tempo de mudança, de confiança no futuro? Como a escola se posiciona em relação a essas mudanças? O que é o EM em sua formação escolar?

Alguns teóricos colocam juventude como algo subjetivo, associado a sensações, sentimentos, posturas frente à vida; outros relacionam a idade cronológica, o que também gera controvérsias, em função de qual seria a idade específica (dos quinze aos vinte e quatro, dos treze aos vinte e nove anos,...). A noção de juventude não se enquadra apenas como um grupo ou um movimento geracional, pois depende muito do contexto histórico e social de cada época e lugar.

O critério da idade não é suficiente para discutir uma categoria que assumiu proporções tão distintas e heterogêneas. Não é somente a fase, vinculada à idade cronológica; tem mais a ver com os sujeitos, que estão numa diversidade de situações, desejos, ambições, vivências, ambivalências.

Quando somos jovens? Respostas diversas para uma pergunta tão específica. A população considerada jovem, entre 15 e 29 anos de idade, representa uma parcela significativa da população do nosso país. Segundo Santos (2016, p. 85):

Os dados do IBGE no ano de 2010 revelaram mudanças significativas nesses números. Em 2010, somente de 15 a 19 anos já eram mais de dezesseis milhões de pessoas vivendo no Brasil (16.990.870). De 20 a 24 anos eram mais de dezessete milhões (17.104.413). Dessa forma, seguindo o que determina o Estatuto da Juventude, em 2010, viviam no Brasil mais de cinquenta milhões (51.340.473) de pessoas consideradas jovens.

Em termos legais, no Brasil, uma das leis que normatiza esse período é o Estatuto da

³⁷ Nome artístico de Liliane de Carvalho, cantora, compositora, rapper e atriz brasileira. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/negra-li/mundo-jovem.html>>. Acesso em: 17 set. 2017.

Criança e do Adolescente (ECA) (Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990), que estabelece a adolescência entre 12 e 18 anos incompletos, mas sequer se refere ao termo juventude. O Estatuto da Juventude dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE) (Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013). E no seu art. 1º define:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (BRASIL, 2013b).

Adotar critérios de definição somente a partir da idade cronológica é minimizar um período com características únicas, marcantes e definidas na vida de uma pessoa. Até, porque, não há um consenso sobre qual a idade biológica que determina o início e o término da adolescência/juventude.

É importante salientar que um dos aspectos desse período é o desenvolvimento do pensamento, a formação de conceitos, as funções psíquicas superiores, a imaginação, a criatividade e a zona de desenvolvimento proximal, enquanto processos cognitivos.

Vygotsky (1996, p. 11) justifica que um erro frequentemente cometido é pensar o desenvolvimento de funções e processos psicológicos de forma isolada:

Por tanto, sería erróneo examinar – error frecuentemente cometido – el desarrollo de las funciones y procesos psicológicos sólo en su aspecto formal, en su forma aislada, sin relación alguna con su orientación, independiente deaquellas fuerzas motrices que ponen en movimiento estos mecanismos psicofisiológicos. El estudio puramente formal del desarrollo psicológico es, en realidad, antígenético, ya que menosprecia elhecho de que en el paso a cada nueva etapa de la edad no sólo se modifican y desarrollan lospropios mecanismos de la conducta, sino también sus fuerzas motrices. El fracasso de muchasinvestigaciones psicológicas, en particular las que se refieren a la edad de transición, se debe a desconocimiento de dicha circunstancia.

Por isso, pensar idade não pode ser relacionado somente a um período de transição, mas como resultado de combinações e nexos entre as funções psicológicas do adolescente-jovem.

Corti e Souza (2005, p. 11-12) usam as definições de período empregadas pela Organização das Nações Unidas (ONU):

A Organização das Nações Unidas (ONU) define como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos. [...] A Organização Mundial da Saúde (OMS), instituição da ONU para a

saúde, entende que a adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico, que vai dos 10 aos 19 anos de idade, abrangendo a pré-adolescência (10 a 14 anos) e a adolescência propriamente dita (15 a 19 anos). Já a juventude é considerada uma categoria sociológica que implica a preparação dos indivíduos para o exercício da vida adulta, compreendendo a faixa dos 15 aos 24 anos de idade.

Juventude é muito mais que simplesmente uma questão etária. Juventude é uma categoria sociológica, construída historicamente e de forma diferenciada em cada sociedade, formada por sujeitos que partilham as experiências de uma mesma geração. Como esclarece Melucci (2001, p. 138):

La juventud no es una condición enteramente biológica, sino que también escultural. Los individuos no son jóvenes porque (o sólo porque) tengan una certa edad, sino porque siguen unos ciertos estilos de consumo o ciertos códigos de comportamiento y vestimenta. Ahora, la adolescencia se prolonga mucho más allá de sus fronteras biológicas, y las obligaciones para con la vida adulta se posponen hasta después de los veinticinco e incluso de los treinta años.

Ser jovem é condição cultural com estilos de consumo e padrões de comportamento que o distingue. A adolescência-juventude não é homogênea ou estática. Está em constante mobilidade. O Caderno II de Formação de Professores do Ensino Médio – Brasil (2013, p. 15 apud SANTOS, 2016, p. 86) pormenoriza:

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma, como um momento de exercício de inserção social. Nele, o indivíduo vai se descobrindo, descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esta categoria ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares, etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição das diferentes modalidades de se vivenciar a juventude.

Há diferenças não relacionadas à idade, mas ao desenvolvimento psíquico, a autonomia, ao pertencimento social, étnico e de gênero. Vygotsky (1996, p. 24) explica que é nessa idade que as relações entre necessidades biológicas do organismo e as necessidades culturais ou interesse, se manifestam claramente:

Cabe decir, sin exageración alguna, que en dicha edad, la línea de desarrollo de los intereses y la línea de desarrollo de los mecanismos del comportamiento se diferencian muy claramente, cada una de ellas realiza por separado un movimiento tan complejo que es precisamente la correlación de ambas líneas la que nos permite comprender las principales peculiaridades del desarrollo. En esa edad es cuando se manifiestan con toda nitidez las relaciones entre las verdaderas necesidades biológicas del organismo y sus necesidades culturales superiores, que llamamos

intereses. En ninguna otra edad de desarrollo infantil se revela con tal evidencia el hecho de que la maduración y formación de ciertas atracciones vitales constituyen la premisa imprescindible para que se modifiquen los intereses del adolescente.

Desse modo, fica claro, para Vygotsky (1996), que as necessidades ditas culturais se manifestam de forma tão ou mais intensa que as evidências biológicas, apesar da relação entre ambas.

El problema de los intereses en la edad de transición es la clave para entender todo el desarrollo psicológico del adolescente. Las funciones psicológicas del ser humano, en cada etapa de su desarrollo, no son anárquicas ni automáticas ni causales sino que están regidas, dentro de un cierto sistema, por determinadas aspiraciones, atracciones e intereses sedimentados en la personalidad (VYGOTSKY, 1996, p. 01).

O autor deixa claro que, nessa fase da vida, ocorre algo novo, pois as funções psíquicas são mais ordenadas, sistemáticas, reguladas, categoriais e dotadas de sentido. Portanto, este reitera que, na adolescência, a memória é uma função do intelecto.

Não há como explicar uma idade específica para o período “juventude”, pois são dimensões multifacetadas que não permitem marcações, critérios rígidos ou simples enquadramento, sem uma contextualização geográfica, social e histórica de quem está vivenciando o momento.

O termo adolescência parece estar mais vinculado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva. Ao passo que o termo juventude parece ser privilegiado no campo das teorias sociológicas e históricas, no qual a leitura do coletivo prevalece. Sendo assim, a juventude só poderia ser entendida na sua articulação com os processos sociais mais gerais e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história (SILVA; LOPES, 2009, p. 87).

No intuito de não criar celeumas, usamos o termo adolescente-jovem³⁸, não considerando a idade cronológica ou psicológica de um sujeito individual, mas num sentido sociológico, das diferentes juventudes, pensadas como relações sociais, num processo coletivo.

É um período diferenciado enquanto estudante, em que esse adolescente-jovem se encontra em um novo momento de sua vida, com aspirações, atrações e interesses que possuem especificidades próprias e que estão forjando seus entendimentos e ações.

Também, sem a pretensão de encontrar uma resposta definitiva nem oferecer uma

³⁸ Buscamos autores e textos que nos dessem suporte para o uso desse termo e encontramos em dissertações de Mestrado em Serviço Social, como de Lívia de Souza Pires Brum e Karla Carolina Silveira Ribeiro.

verdade absoluta, utilizamos o termo adolescente-jovem em vez de adolescência ou juventude, uma vez que entendemos que estes dois conceitos não se referem estritamente a uma faixa etária específica, nem a uma série de comportamentos reconhecidos como pertencendo a uma única categoria. Pensar em adolescente-jovem demonstra ser a melhor forma de trazer uma intensidade juvenil, enfatizando as forças que atravessam e constituem os sujeitos em vez das formas com que se tenta defini-los.

Essa “época da vida” não pode ser definida com clareza por quantificações demográficas, nem por definições de tipo jurídica, e é por isso que nos parece substancialmente inútil tentar identificar e estabelecer, como fizeram outros, limites muito nítidos (LEVI; SCHMITT, 1996, p. 19 apud SOUZA, 2004, p. 50).

E nessas relações percebemos que, no imaginário social, há representações antagônicas dessa etapa: rebeldia, criatividade, beleza, crise, mudança, rupturas, irresponsabilidade, estética, força. A mídia, especialmente através da propaganda, traz esse período como o auge da vitalidade e conseqüente felicidade. Essa noção é assim apontada pelos professores que escreveram os textos do PNEM.

[...] ser jovem é também uma construção social e muda de comunidade para comunidade e de tempo para tempo. Considerando-se as diferenças em termos de condições sociais, diversidade de gênero, diferenças territoriais, não existe uma, mas várias juventudes (BONINI, 2014, p. 45 apud SANTA CATARINA – TUBARÃO, 2016, p. 45).

Mas, contendo em si, como específico da idade, a adolescência-juventude carrega o rótulo de ser uma fase de transição, com características como: problemática, vulnerável, inconstante, volúvel, insensato, desmiolado, desajuizado.

Embora os limites entre adolescência e juventude não estejam ainda muito claros, como vemos na maioria de (re)produções científicas encontradas nas quais é comum o uso de “adolescência” e “juventude” como homólogos, inclusive na redação das próprias políticas públicas. Desse modo, devemos entender que o uso da “faixa etária” ou “fases da vida” responde a uma determinada ordem social que tem sua efetividade ao estruturar políticas públicas, deveres e direitos para grupos populacionais. No entanto, isso não quer dizer que devemos esquecer os limites desse uso, devido ao fato de que pode resultar em uma classificação arbitrária e até inconveniente, correndo o risco de ignorar o contexto sociocultural a partir dos quais estes conceitos são formados, usados, reformulados e afetados (RIBEIRO, 2013, p. 41).

Até mesmo ponderamos que não é possível conceituar juventude no singular, considerando as inúmeras diferenças que existem dentro de um mesmo grupo de

adolescentes-jovens. Silva (2016, p. 08) compartilha essa opinião:

Partimos de uma compreensão que permite ver que juventude, no singular, expressa uma condição geracional ou populacional; e que no plural, juventudes poderíamos reconhecer os sujeitos em face da sua heterogeneidade: de classe, gênero, cor, raça, etnia, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades e, a partir delas, se relacionam com o “mundo da escola”.

Consideramos, também, a questão social, em que estas configurações de juventudes aparecem de forma implacável, diferenciando os jovens geograficamente, culturalmente, na adequação aos diferentes trabalhos e, até mesmo, na vestimenta e uso de transporte.

Persiste, em nosso país, uma visão adultocêntrica que dissemina uma cultura da “menorização”, em que adolescentes e jovens pobres são vistos como seres inferiores, menores em direitos e dignidade. Por outro lado, o adolescente e o jovem de grupos populares são vistos, majoritariamente, como aqueles que já teriam condições de galgar seu espaço na sociedade e, portanto, a proteção do Estado a esse grupo parece uma quebra da igualdade de todos perante a lei, uma interferência na liberdade de trabalho e na livre competição. Assim, a questão do trabalho confirma os índices de vulnerabilidade social e precarização das formas de sobrevivência vivenciadas por essa população (SILVA; LOPES, 2009, p. 96).

Por conseguinte, essas situações repousam principalmente sobre a ruptura e crise em que se encontram alguns adolescentes e jovens, numa situação de vulnerabilidade social, vivendo negativamente as consequências das desigualdades sociais, da pobreza e da exclusão social, além da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços.

Todas essas análises ficam claras nos textos dos professores de Timbó:

Quando analisamos as imagens elaboradas pelos estudantes, verificamos que, para eles, a juventude trata-se de uma etapa da vida em que as emoções e os sentimentos são manifestados de maneira que mostra a sociedade em que este jovem está inserido. Demonstra, ainda, os interesses de uma idade em que o convívio entre amigos e família é fundamental. Consideramos o jovem como parte de um processo de desenvolvimento a partir das experiências vivenciadas em seu contexto social (SANTA CATARINA – TIMBÓ, 2016, p. 136).

Para os adolescentes-jovens a família e os amigos são a base de sua maneira de pensar e de encarar as realidades. Ele faz parte de uma comunidade e seu desenvolvimento enquanto cidadão envolve o entorno familiar, escolar e social.

4.1.1.1 Adolescentes-jovens

Considerando a Noção A – Adolescentes-jovens, encontramos citações em

praticamente todos os textos, nas várias dimensões. Os professores expõem como percebem a participação e interesse dos mesmos:

A 1. Participativos, atuantes, curiosos e tecnológicos = 76;

A 2. Comportamental: desinteressados, indisciplinados, despreparados, mutáveis e imediatistas = 37;

A 3. Integral: sujeito crítico, com autonomia, boa convivência e protagonistas = 81;

A 4. Aluno trabalhador, voltado ao mercado de trabalho = 31.

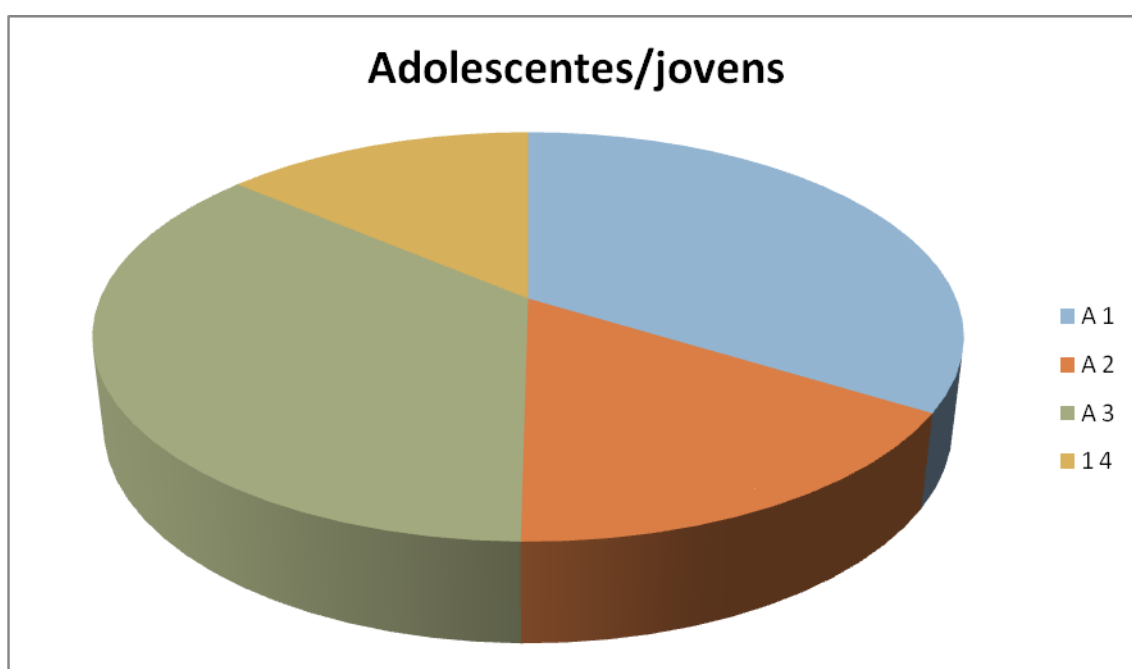


Gráfico 8 – Noção A – Adolescentes-jovens, quanto a participação e interesse.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Nota-se um equilíbrio nos escritos dos professores sobre os adolescentes-jovens nas dimensões A1 e A3, onde palavras como participativos, atuantes, críticos e autônomos se sobressaem.

Essas juventudes vivem de forma intensa a contradição da sociedade, lidando com as expectativas, geralmente negativas, baseadas em uma cultura de estereótipos e preconceitos, que acompanham sua inserção no mundo adulto e que tem, na escola, um dos principais espaços de participação e acesso aos seus direitos.

Para os adolescentes-jovens, futuro é algo intangível, subjetivo e que, aparentemente, demorará muito a se concretizar, já que eles estão vivenciando o seu momento. Há uma aparente falta de identificação, por parte dos jovens, com as etapas pré-definidas que

estipulam modelos e conceitos de vida adulta, associada à ideia de estabilidade e sucesso profissional.

A dimensão A 2 relaciona o adolescente-jovem a sua postura comportamental dentro do espaço escolar e refere-se a estudantes desinteressados, indisciplinados, despreparados, mutáveis e imediatistas, descritos nos textos T-III, T-VI, T-VII, T-IX, T-XV, T-XIX, T-XX, T-XXVI, T-XXVII, T-XXX, T-XXXI e T-XXXIV.

Como expõem os professores de Joinville: “Não devemos ter em nossas escolas os ‘bons’ ou ‘maus’ alunos, e sim indivíduos em constante processo de transformação, passíveis de adquirir, a cada novo dia, novos conhecimentos, valores, posicionamentos e concepções” (SANTA CATARINA – JOINVILLE, 2016, p. 117).

Silva e Lopes (2009, p. 90), complementam essa visão de adolescentes-jovens como problemáticos:

Simultaneamente à invenção da adolescência pelo discurso psicopedagógico, inventaram-se também as figuras que sinalizavam a falta da aplicação de dispositivos educacionais: a “delinquência juvenil” e a “sexualidade adolescente”. [...] A visão da adolescência como problema, ou ainda, a visão de problemas específicos da adolescência produzidos cientificamente, tem suas origens no início do século XX.

Em relação a dimensão A 1, de um adolescente-jovem participativo, atuante, curioso e tecnológico, encontramos citações em praticamente todos os textos, com exceção do T-XI, T-XVI e T-XXII. O texto de Joinville descreve esse entendimento sobre um estudante sujeito do processo, “Aluno incentivado a desenvolver todas as suas potencialidades, com plena liberdade para construir seu individual dentro do coletivo” (SANTA CATARINA – JOINVILLE, 2016, p. 120).

Os professores de Braço do Norte explicam o papel da tecnologia da vida dos jovens como uma realidade vivenciada nas escolas, que demandam mudanças no papel do professor e da escola.

[...] um fator importante nos chamou a atenção: os jovens tem mais facilidade na utilização dos novos recursos tecnológicos. Isto é, devemos admitir uma mudança entre gerações, mas isso não significa que essa mudança deva ser incorporada de forma crítica e produtiva. O desafio da escola não é proteger os jovens desses recursos, mas sim prepará-los para abordar a experiência de interação com eles (SANTA CATARINA – BRAÇO DO NORTE, 2016, p. 36).

A curiosidade e a compreensão de seu papel são corroboradas pelos docentes de Palmitos, considerando o uso da tecnologia como um mecanismo de formação de identidade.

No mundo tecnológico atual, lotado de informações, poder e velocidade, o objetivo principal dos adolescentes é atingir a sua capacidade e adquirir uma identidade pessoal; o trabalho é considerado, para estes jovens, a melhor ferramenta para o desenvolvimento dessas habilidades (SANTA CATARINA – PALMITOS, 2016, p. 38).

A dimensão A 3, de um adolescente-jovem integral, um sujeito crítico, com autonomia, boa convivência e protagonista destaca-se nos textos T-I, T-II, T-III, T-V, T-VIII, T-XII, T-XIII, T-XIV, T-XV, T-XVII, T-XVIII, T-XIX, T-XX, T-XXV, T-XXVI, T-XXVII, T-XXVIII, T-XXIX, T-XXX, T-XXXI, T-XXXII, T-XXXIII e T-XXXIV.

Os professores de São Joaquim consideram os estudantes como “sujeitos históricos e de direitos. Participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (SANTA CATARINA – SÃO JOAQUIM, 2016, p. 63).

Rio do Sul amplia o diálogo, enfatizando o protagonismo juvenil como uma: “Relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento na perspectiva de educar para uma cidadania ética e responsável” (SANTA CATARINA – RIO DO SUL, 2016, p. 83).

O anseio e a angústia da inserção no mercado de trabalho são salientados nos T-III, T-XII, T-XIII, T-XIV, T-XV, T-XVIII, T-XIX, T-XX, T-XXVI, T-XXVIII e T-XXXI, sendo que a dimensão A 4 caracteriza um discurso mercadológico.

Para os professores de Palmitos nossa “sociedade é marcada pela ambiguidade: com a evolução da tecnologia, trabalhar na adolescência é exploração e ao mesmo tempo, emancipação” (SANTA CATARINA – PALMITOS, 2016, p. 39).

Braço do Norte dá destaque a essa inquietação:

No terceiro ano, a proximidade de um novo ciclo fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria, e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado (SANTA CATARINA – BRAÇO DO NORTE, 2016, p. 37).

Os professores de Joaçaba destacam o trabalho como mais que simplesmente uma forma de “ter”, mas como parte de sua formação humana e de satisfação pessoal.

A primeira dimensão pressupõe o entendimento do trabalho como característica inerente à espécie humana, isto é, a humanidade produz, pelo trabalho, sua existência, age na realidade e transforma-a através dele. A segunda dimensão aponta o trabalho para o princípio da satisfação das necessidades básicas, nas mais variadas formas de organização social reveladas pelos modos de produção ao longo da

história da humanidade. Assim sendo e, na sociedade capitalista, apresenta-se o aspecto do “ter”. Então, o trabalho é visto e tido como elemento que permite ganhar alguma coisa, no entanto, é também um elemento de mera reprodução da sociedade vigente e de manutenção do *status quo*. Primamos pela noção de trabalho sob o princípio educativo, ou seja, de modo que se perceba que o homem é sujeito de sua história e de seu conhecimento (SANTA CATARINA – JOAÇABA, 2016, p. 197).

Notamos que a dimensão A 4, de um aluno trabalhador, configura um entendimento de mercado de trabalho, em que os adolescentes-jovens buscam satisfazer necessidades efêmeras e inconsistentes. Não há uma noção de trabalho enquanto elemento determinante na construção do mesmo.

Historicamente, a participação dos jovens era desconsiderada nos movimentos e transformações sociais ocorridas ao longo do tempo. O adolescente-jovem não tinha voz e permaneceu recluso aos olhos da sociedade que, na maioria das vezes, mantinha-o preso a uma vida de subserviência familiar. E a escola reproduzia esse modelo de educação. O que a escola busca, hoje, demonstrado nos escritos dos professores, é o protagonismo juvenil, a participação ativa desse sujeito.

Os estudantes veem a Escola como uma segunda casa, um espaço no qual podem fazer amizades e, ao mesmo tempo, nela se sentem seguros. Acredita-se que a convivência é um fator importante, já que na fase do ensino médio o adolescente busca uma identidade cultural a fim de interagir uma sociedade da qual ele também faça parte e tenha seu papel transformador (SANTA CATARINA – BLUMENAU, 2016, p. 16).

A escola, para os jovens, está ligada a busca de seus ideais e a atuação destes dentro do grupo a que pertencem. Lages complementa essa visão de educação, baseada numa formação integral, onde o Ensino Médio configura-se como o período de maior importância na vida do estudante.

O Ensino Médio [...] tem por finalidades o aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como a preparação básica para o trabalho e a cidadania, entre outras (SANTA CATARINA – LAGES, 2016, p. 36).

Então, o EM é o período em que o jovem participa do seu grupo ativa e afetivamente, apropriando-se de valores e conhecimentos. Uma apropriação que o transforma, tornando-o uma pessoa consciente e responsável pelas mudanças na realidade em que está inserido.

Para os professores de Campos Novos, os jovens devem fazer parte nas decisões da escola: “Hoje, os jovens participam ativamente nas decisões escolares com suas ideias abertas para ações transformadoras, de modo que possamos evitar riscos e conflitos sociais, ajudando

também na sua formação cidadã” (SANTA CATARINA – CAMPOS NOVOS, 2016, p. 66).

Neitzel e Rossetto (2016, p. 146-147) fazem a relação desse período único na vida do adolescente-jovem e o EM:

Aqui gostaríamos de nos ocupar do jovem, esse sujeito em torno do qual se estrutura o Ensino Médio. Pensamos que se poderia dizer que na adolescência a pessoa experimenta a vida em uma intensidade ímpar e em diversas dimensões, como a corporal, espiritual, política, social, ética e cultural. Uma fase de descobertas, que encoraja ou não o jovem a tomar conta de si e se tornar responsável pelo seu mundo e pelo mundo que o cerca. É uma fase, por excelência, da descoberta do outro e da dimensão da pluralidade. É uma fase de constituição de sua identidade, de buscar afirmações sobre si, de lutar por seu espaço no mundo social. Não que as fases anteriores não sejam, mas agora de modo decisivo e determinante para sua identidade pessoal como sujeito que está no mundo como um sujeito político, social e cultural. Esse processo não acontece de modo tranquilo e linear, mas é cheio de sobressaltos, perplexidades, questionamentos, proporcionais às descobertas e mudança de fase. O Ensino Médio é justamente essa fase da vida, espaço e tempo em que o adolescente/jovem procura elementos e reflexões para dar conta dos questionamentos e questões existenciais que experimenta e, ressaltamos, nesta fase da vida, com maior intensidade.

Neitzel e Rossetto (2016) sintetizam as falas dos professores dos cadernos do PNEM. Notamos, nos textos, que há um destaque na dimensão A 3, de um jovem crítico, com autonomia, que tenha boa convivência com colegas e professores e protagonista de sua história.

Compreendemos que os adolescentes-jovens atuais, como em todas as gerações, buscam reconhecer e formar sua identidade. Como aventura-se Negra Li, não almejam para si a inutilidade da fama, do lucro e do dinheiro sujo, pois querem mais que isso, querem a sabedoria, querem mudar o mundo. Para isso, transitam por diferentes grupos, que lhes dão significado e sensação de fazer parte, estar incluso. Fica nítido, por conseguinte, que o que baliza a trajetória dos adolescentes-jovens são as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais dos grupos ao quais eles tem pertencimento – família, escola e comunidade.

4.1.2 Interdisciplinaridade: ligação de saberes

*“A poesia é a união de duas palavras
que nunca se supôs que se pudessem juntar
e que formam uma espécie de mistério”.*
Federico García Lorca³⁹

A seguinte noção que analisamos é Interdisciplinaridade. Um dos principais problemas

³⁹ Poeta e dramaturgo espanhol e uma das primeiras vítimas da Guerra Civil Espanhola. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTc2ODk3Nw/>>. Acesso em: 15 set. 2017.

do ensino atual é a visão compartimentada da realidade, definida nos currículos escolares. E como na definição da poesia por Federico Garcia Lorca, é um mistério entender que disciplinas, por vezes contrastantes, possam se unir e configurar uma nova forma de se trabalhar determinado assunto do currículo. Por sua vez Morin (2001, p. 36) salienta que o contexto, o multidimensional e o complexo, se confrontados com uma visão compartilhada de conhecimentos, tornam-se invisíveis se contrastados com “as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”.

Ainda segundo o autor (2001, p. 38) tem-se, dessa maneira, um contexto paradoxal que exige, para solucioná-lo, um novo olhar sobre a insistente fragmentação conteudista das disciplinas curriculares, ou seja, o próprio estatuto da segmentação.

Fazenda (2008, p. 21) justifica que “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração”.

O currículo do Ensino Médio é marcado por interrogações históricas, como as finalidades desta etapa da educação básica e sentidos da escolarização para os jovens, sujeitos ativos do processo educacional.

Não creio que seja necessário argumentar que o Ensino Médio pode converter-se em um caos se não houver uma certa unidade de propósito e se assegurarem mecanismos de coordenação entre as disciplinas ou matérias; ou que o baixo perfil destes mecanismos de ação são sentidos na baixa qualidade das disciplinas, não importa qual ou e quanto seja o valor de seus elementos isolados, considerados em si mesmos (ENGUITA, 2004, p. 91).

Interdisciplinaridade, comumente, é a denominação do processo de ligação entre as disciplinas do currículo escolar. O trabalho interdisciplinar requer o conhecimento das diversas concepções de educação, de sujeito, de ensino e de aprendizagem, que se entrepõem nos contextos escolares e práticas pedagógicas.

Para o sociólogo francês Edgar Morin⁴⁰, a maior urgência no campo das ideias não é rever doutrinas e métodos, mas elaborar uma nova concepção do próprio conhecimento. No lugar da especialização e da fragmentação das disciplinas, Morin propõe o conceito da complexidade, isto é, a capacidade de interligar diferentes dimensões do real, onde uma pessoa, frente a todas as informações cotidianas, vê-se obrigada a desenvolver uma estratégia de pensamento que não seja redutora nem totalizante, mas reflexiva.

⁴⁰ Baseado em Home – Ciência – Conceito de Pensamento Complexo. Disponível em: <<http://conceito.de/pensamento-complexo>>. Acesso em: 15 maio 2017.

4.1.2.1 Interdisciplinaridade como processo de integração

A interdisciplinaridade aparece nos textos T-I, T-II, T-III, T-IV, T-V, T-VII, T-VIII, T-IX, T-X, T-XI, T-XII, T-XVII, T-XVIII, T-XX, T-XXI, T-XXIII, T-XXV, T-XXVI, T-XXVII, T-XXVIII, T-XXIX, T-XXX, T-XXXI, T-XXXII e T-XXXIV, o que demonstra a ênfase colocada pelos professores nesta noção.

Refletindo sobre a noção, que nominamos de B, quanto à forma como acontece ou não a interdisciplinaridade, percebemos as seguintes dimensões e respectivas quantidades de referências:

B 1. Conteúdos relevantes, com projetos, práticas diferenciadas e em espaços diversos = 91;

B 2. Currículo adaptado, com pluralismo de ideias, avaliação coletiva = 28;

B 3. Conteúdos significativos na vida cotidiana dos estudantes = 45;

B 4. Conteúdos articulados e integradores = 18.

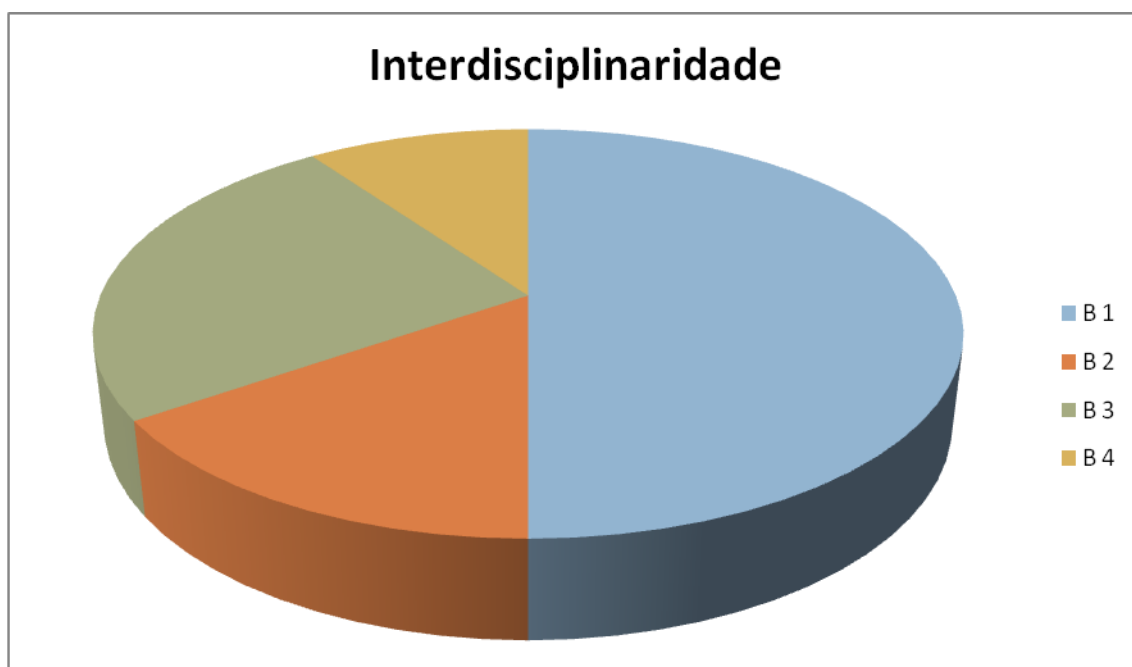


Gráfico 9 – Noção B, com as dimensões B 1, B 2, B 3 e B 4 – quanto a forma como acontece a interdisciplinaridade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ponderando sobre a dimensão B 1, em que os professores entendem interdisciplinaridade como organizar conteúdos relevantes, através de projetos coletivos,

utilizando práticas diferenciadas e saindo dos espaços da sala de aula, foi salientado nos textos T-I , T-II, T-III, T-IV, T-V, T-VII, T-VIII, T-IX, T-X, T-XI, T-XIII, T-XXIII, T-XXVI, T-XXVII, T-XXIX, T-XXX, T-XXXI, T-XXXII, T-XXXIII e T-XXXIV.

O escrito dos professores de Curitiba, por exemplo, enfoca a importância de se trabalhar com projetos interdisciplinares:

A interdisciplinaridade nasce no momento em que o projeto é pensado no coletivo, mas vai muito além; quando o projeto é encarado de maneira integral, cada disciplina vai integrando o que há de melhor, que fora vivido naquele instante, faz uma releitura da vida nos anos 1960 e assim sucessivamente, até encontrar o dia que amanhece hoje; ai então se pergunta se o vivido na época tem conexão direta com o vivido hoje (SANTA CATARINA – CURITIBANOS, 2016, p. 22).

Portanto, o que fica destacado no texto dos professores é enfatizado por Morin (2010), quando salienta que “é fundamental desenvolver cooperação interdisciplinar entre os professores para que os alunos se conscientizem dos problemas fundamentais e globais”.

As saídas para outros espaços, como forma de aprendizagem, de aproximar e integrar o conhecimento, também é um tema enfatizado pelos professores de Laguna:

No Projeto, foram previstas atividades em todas as disciplinas e saídas de campo, pois entendemos que, quando oportunizamos aos alunos situações de aprendizagem nas quais eles podem vivenciar *in loco* os estudos que ocorrem nas diversas áreas do conhecimento, este se aproxima deles de tal modo que os faz aprender de forma mais prazerosa e significativa para sua vida (SANTA CATARINA – LAGUNA, 2016, p. 74).

Os professores de Canoinhas destacam outro ponto de relevância, que são as reuniões semanais na escola, com horário específico para planejamento coletivo. E fazem especial diferença para quem está “visando a contínua construção dos conhecimentos no processo educativo dos estudantes” (SANTA CATARINA – CANOINHAS, 2016, p. 103).

Nesse sentido, nosso ensino deve tratar os problemas globais e fundamentais de nossas vidas e da nossa época, que necessitam da cooperação dos saberes disciplinares, mas, que, ainda permanecem separados uns dos outros.

Morin (2018) explicita que o professor deve buscar sempre o trabalho interdisciplinar.

Ele deve ter consciência da importância de sua disciplina, mas precisa perceber também que, com a iluminação de outros olhares, vai ficar muito mais interessante. O professor pode procurar ter essa cultura menos especializada, enquanto não existir uma mudança na formação e na organização dos saberes. O professor de Literatura precisa conhecer um pouco de história e de psicologia, assim como o de Matemática e o de Física necessitam de uma formação literária. Hoje existe um abismo entre as humanidades e as ciências, o que é grave para as duas. Somente uma comunicação entre elas vai propiciar o nascimento de uma nova cultura, e essa, sim, deverá

perpassar a formação de todos os profissionais.

Os professores de Canoinhas enfatizam essa compreensão de que as disciplinas, isoladamente, têm suas especificidades e importância, mas que, na coletividade, adquirem um brilho diferenciado.

[...] sempre quando ocorre a exclusão de alguma disciplina não é apenas a disciplina que perde, mas a escola em sua totalidade. Quanto mais desunidas estiverem as disciplinas e os educadores, mais vulneráveis estarão a instituição e os estudantes aos problemas oriundos e estruturados no meio social (SANTA CATARINA - CANOINHAS, 2016, p. 103).

Neitzel e Rosseto (2016, p. 148-149) enfatizam a interdisciplinaridade como cooperação do conhecimento e não como perda das particularidades de cada disciplina:

Diagnosticada a fragmentação do saber como um dos maiores problemas da formação dos jovens e que de certo modo se materializa na organização da grade curricular, um possível modo de enfrentá-la é aproximar as diferentes áreas disciplinares e pôr as mesmas em diálogo pela proximidade epistêmica. Assim, a proposta do novo Ensino Médio identificou quatro grandes áreas, a saber: Linguagens, Matemáticas, as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas. Com isso se intenciona garantir certa interdisciplinaridade. Mas a proposta tem muito claro que isso só é possível à medida que se mantém o caráter disciplinar e a especificidade de cada disciplina. É uma condição do diálogo que não se dissolvam as fronteiras epistêmicas que demarcam as áreas de saber. Só há diálogo se tomamos os interlocutores como outros entes e com identidades próprias.

Isso não é pouco, nem é fácil. Mas é o desafio do nosso tempo: trabalhar de modo interdisciplinar e contextualizado, a fim de atender a um projeto que não é mais individual, mas coletivo. Isso impõe mudanças, cuja operacionalização exige esforço pessoal de cada um dos agentes envolvidos no processo educacional.

Em nossa resposta a esse desafio reside a grande mudança que se pode dar na qualidade da educação oferecida no EM.

Educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, em que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos,...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo em que nós, homens, podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento (SAVATER, 2000, p. 24).

O texto dos professores de Curitiba vem ao encontro dos autores anteriores ao destacar a importância do coletivo e que permeia a dimensão B 2, de um currículo adaptado, com pluralismo de ideias e avaliação coletiva.

A interdisciplinaridade nasce no momento em que o projeto é pensado no coletivo, mas vai muito além; quando o projeto é encarado de maneira integral, cada disciplina vai integrando o que há de melhor, que fora vivido naquele instante, faz uma releitura da vida nos anos 1960 e assim sucessivamente, até encontrar o dia que amanhece hoje; aí então se pergunta se o vivido na época tem conexão direta com o vivido hoje (SANTA CATARINA – CURITIBANOS, 2016, p. 22).

Essa, também, é a fala dos professores de Criciúma, ao enfatizar a relação entre as diversas áreas do conhecimento:

O currículo tem sido organizado historicamente de forma a priorizar processos de ensino e aprendizagem conteudistas, em que os conceitos de biologia, física e química não dialogam entre si. Dessa forma, este relatório vem com o propósito de compreender que as Ciências da Natureza são constituídas por atividades sociais e culturais produzidas no diálogo com inúmeros outros conhecimentos (SANTA CATARINA – CRICIÚMA, 2016, p. 89).

Em relação a dimensão B 3, dos conteúdos significativos na vida cotidiana dos estudantes como fator preponderante para a interdisciplinaridade, os professores de Canoinhas ressaltam que “o papel do professor requer uma prática pedagógica que repense os sujeitos envolvidos, suas origens, valores e perspectivas (SANTA CATARINA – CANOINHAS, 2016, p. 103).

O mais importante é dar autonomia a esse aluno para que ele ultrapasse a barreira da simples memorização do conhecimento e torne-se um investigador. A aprendizagem deixa de ser passiva, teórica e dicionarizada e passa a fazer com que o aluno consiga interligar, associar, refletir e utilizar seu aprendizado na solução dos problemas do seu dia a dia (SANTA CATARINA, JOINVILLE, 2016, p. 120).

Há, indiscutivelmente, um descompasso entre o currículo e a vida cotidiana, entre os conteúdos e as demandas da vida prática. Para superar essa dicotomia faz-se necessário repensar a interdisciplinaridade, os conteúdos, as práticas individuais e coletivas, que se instituem no interior da escola.

Flexibilidade quer dizer capacidade de transformar a si mesmo, de se reorganizar, se for preciso, para alcançar os fins propostos, inclusive de articular, de outra maneira, os fins parciais, ou de substituir os fins gerais para sobreviver como organização. Uma escola faz isso, por exemplo, quando passa do trabalho por matérias ao trabalho por projetos (ENGUIITA, 2004, p. 101).

Um currículo flexível, que contemple a interdisciplinaridade com um rol de conteúdos articulados e integradores, está balizado na dimensão B 4 e fica bem explicitado no texto de Blumenau.

O Ensino Médio da EEB José Bonifácio segue, atualmente, a modalidade de aprendizagem por projetos de elaboração coletiva e multidisciplinar. De acordo com essa proposta, um tema de interesse coletivo é lançado e, a partir de uma problematização, inicia-se um projeto de estudo (SANTA CATARINA – BLUMENAU, 2016, p. 116).

Nota-se que os textos dos professores destacam ideias que se encontram com as falas dos autores. A organização coletiva por meio de projetos interdisciplinares se sobressai em vários textos. O tempo para o planejamento grupal também é a tônica de muitos escritos dos professores. Concordam plenamente que esse tempo de discussão sobre os temas e assuntos, seja dos projetos ou das atividades interdisciplinares, é o que faz a diferença no EMI. E, com isso, como salienta Federico García Lorca, se consegue o mistério de unir disciplinas que, aparentemente, são insólitas por essência.

4.1.3 Cultura

*“Porque sou aquilo,
Que toca minha alma...”*
Khalil Gibran⁴¹

O Brasil, país de dimensões continentais, apresenta diferenças climáticas, econômicas, sociais e culturais entre seus estados ou regiões. De Norte a Sul, de Leste a Oeste, diferentes grupos convivem desde o momento da invasão dos portugueses, aproximadamente em 1500, e que subsidiaram essa multiculturalidade.

Antes de 1500, centenas de povos indígenas percorriam todo o Continente sul-americano, em caminhos mais tarde usados pelos conquistadores. Segundo Andreis e Callai (2017, p. 03), “nessas vinculações que coimplicam lugares nos quais e com os quais acontecem confroencontros”,⁴² configura-se o brasileiro, que não se define pelo biótipo. Diferentes tons de pretos, brancos, vermelhos e amarelos, em diferentes formatos e cores. Olhos repuxados, azuis, verdes, castanhos, pretos, arregalados.

Diferentes povos indígenas entrecruzam com europeus, africanos e asiáticos, compreendem singularidades que, em comum têm, como a língua oficial, o território e a legislação brasileira. Ainda assim, muitos dialetos e lugares diferentes. E, também, diferentes modos de entender e cumprir as leis.

⁴¹ Ensaísta, filósofo, prosador, poeta, conferencista e pintor de origem libanesa. Seus livros e escritos, de simples beleza e espiritualidade, são reconhecidos e admirados para além do mundo árabe. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Khalil_Gibran>. Acesso em: 03 abr. 2018.

⁴² “Confroencontro: todo encontro é, também, sempre confronto, por que todos os sujeitos são singulares” (ANDREIS; CALLAI, 2017, p. 03).

E como considerar a cultura do povo brasileiro como uma? Então, o que é cultura? Tudo que toca a alma, como alude Khalil Gibran, é o nosso entendimento poético de cultura.

Compreendendo a complexidade da noção de cultura, em princípio, vamos considerar as diferentes definições, que variam de acordo com a época, com o uso da palavra ou de acordo com o foco.

Levi-Strauss (1967, p. 396) descreve cultura como: “Cultura é este conjunto complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”.

A humanidade passou por tantas e significativas transformações, porém nunca deixou de preservar a sua cultura local, regional e nacional, como os seus costumes, estilo de vida, crenças, valores, capacidades e conhecimentos.

Cuche (2002, p. 10), salienta as diferenciações quanto à cultura:

Se todas as “populações” humanas possuem a mesma carga genética, elas se diferenciam por suas escolhas culturais, cada uma inventando soluções originais para os problemas que lhe são colocados. No entanto, estas diferenças não são irredutíveis umas às outras, pois, considerando a unidade genética da humanidade, elas representam aplicações de princípios culturais universais, princípios suscetíveis de evoluções e até de transformações.

Não existe uma cultura melhor ou pior. Existem sim, diferentes culturas, todas com características individuais e especiais. O autor salienta, também, uma questão que acreditamos essencial para pensar cultura: “As lutas de definição são, em realidade, lutas sociais, e o sentido a ser dado às palavras revelam questões sociais fundamentais” (CUCHE, 2002, p. 12).

Considerando, também, as reações de poder, a escola precisa conhecer/reconhecer o valor e autonomia das diferentes culturas (multiculturalidade) e compreendê-las enquanto processos contínuos de mudança. “Toda cultura é um conjunto de relações de poder” (ENGUITA, 2004, p. 52).

A partir do que os autores colocam, então, cultura diz respeito aos modos de interagir que se sobressaem, mas não são exclusivos, em alguns grupos. Por isso, frequentemente, cultura é relacionada com a arte, a culinária, o vestuário, as crenças, os costumes, etc., de cada sociedade.

4.1.3.1 Cultura – heterogeneidades coetâneas

Fundamentado nas dimensões expressas na Noção C, sobre sentidos e atividades

relacionadas à Cultura e espaços culturais, e pelas vezes em que foram citadas, foi possível depreender que os professores de Santa Catarina consideram, nas dimensões:

- C 1. Poesia, música, dança, pinturas e dramatizações = 26;
- C 2. Espaços diferenciados, como cinema, teatro, rádio, festas = 34;
- C 3. Comportamentos, crenças, modo de vida e amizades = 09;
- C 4. Diversidade cultural e étnica, vinculada a história e patrimônio = 17.

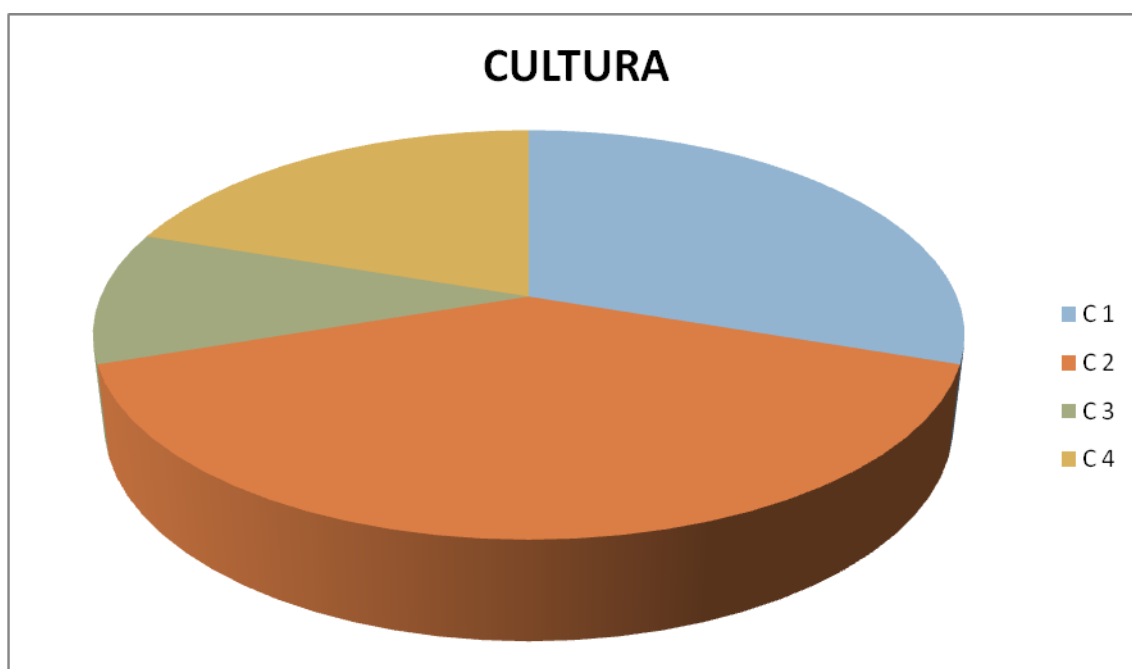


Gráfico 10 – Noção C – Cultura e espaços culturais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Notamos que o entendido como cultura pelos professores de SC e que mais se sobressaem nas escolas está vinculado a saída para espaços diferenciados, como cinema, teatro, rádio ou festas (juninas, *halloween*, datas comemorativas). A dimensão com menos referendo diz respeito a entendimento de cultura como comportamentos, crenças, modo de vida e amizades.

Ampliando o debate sobre o conceito de cultura, Morin (2009), atribui três dimensões interdependentes à palavra: uma antropológica, onde considera que é “tudo aquilo que é construído socialmente e que os indivíduos aprendem”; outra social e histórica, entendida como o “conjunto de hábitos, costumes, crenças, ideias, valores, mitos que se perpetuam de geração em geração” e a última, relacionada às humanidades, que “abrange as artes, as letras e a filosofia” (MORIN, 2009, p. 15).

Apoiando esse enfoque facultado por Morin (2009), a dimensão C1 relaciona-se às humanidades, ajustadas como poesias, músicas, danças, pinturas e dramatizações, além de cinema, teatro, rádio e festas. A C 3 abrange a dimensão social e histórica e diz respeito a comportamentos, crenças, modo de vida e amizades. A cultura, de um ponto de vista antropológico, está representada pela C 4 – diversidade cultural e étnica.

A C 1 é abordada nos textos T-I, T-II, T-III, T-VIII, T-XIV, T-XVII, T-XXX, T-XXXI, T-XXXII e T-XXXIV.

Professores de Tubarão explicam como o adolescente-jovem reage ao mundo da Cultura: “Da parte dos alunos, o envolvimento foi enorme e os talentos emergiram de maneira emocionante. [...] Muitas vezes, aquele aluno que não se destaca em outras disciplinas, na dança, revela-se um mestre de seus colegas e se valoriza como sujeito” (SANTA CATARINA – TUBARÃO, 2016, p. 45).

No escrito de Maravilha, os docentes explicam o resultado de um projeto interdisciplinar, que teve a cultura como parte da devolutiva à comunidade.

Os alunos do EM apresentaram “[...] diversos textos: histórias, crônicas, poemas, contos, notícias, anedotas, textos informativos, curiosidades esportivas e artísticas, peças teatrais, músicas, entre outros” (SANTA CATARINA – MARAVILHA, 2016, p. 46).

Os professores perceberam que, após um projeto interdisciplinar, tendo a cultura como base, os estudantes enfatizaram que “eles se tornaram agentes de suas vidas, bailarinos em suas histórias, professores da arte da alegria, em que música e dança são parceiros perfeitos no ensino de linguagem” (SANTA CATARINA – TUBARÃO, 2016, p. 46).

Muitos conceitos já emergiram como instrumental para pensar cultura. Um desses a considera como sinônimo de espaços diferenciados de atividades culturais. É o que propõe a dimensão C 2: cinema, teatro, rádio, festas, e que se destaca nos textos T-I, T-II, T-III, T-IV, T-V, T-VI, T-VII, T-X, T-XII, T-XIV, T- XVII, T-XVIII, T-XXIII, T-XXIX, T-XXX, T-XXXI.

Considerar a educação de tempo integral, baseada em atividades diversificadas, levando a “escola” para outros espaços em que a “educação também se torne integral e integrada, possibilitando aos estudantes os desafios e as condições para descobrir-se, assumir-se e ser mais” é um dos objetivos dos professores de Chapecó (SANTA CATARINA – CHAPECÓ, 2016, p. 76).

A primeira definição etnológica de cultura é do antropólogo Edward Burnett Tylor (1832-1917), enfatizando que essa é adquirida nas relações sociais, independentemente da hereditariedade biológica.

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades adquiridas pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871, p. 1 apud CUCHE, 2002, p. 35).

Outra das dimensões de cultura – C 3, é referida nove vezes e remete a comportamentos, crenças, modos de vida e amizades, manifestada nos textos T-VIII, T-XXIV, T-XXV, T-XXVI, T-XXVIII, T-XXXI e T-XXXIV.

Os professores de Xanxerê descrevem o sentido de cultura como comportamental, ao relacionar com o projeto sobre o trânsito: “O trânsito não pode ser entendido distante da realidade histórica, política e social em que vivemos. Ele deve ser compreendido como uma manifestação cultural dos valores de uma determinada sociedade perante o mundo” (SANTA CATARINA – XANXERÊ, 2016, p. 23).

A cultura, como um modo de vida, uma busca pela sua identidade apresenta-se no texto dos docentes de São Miguel do Oeste:

Busca-se criar e recriar a cultura mediante o acúmulo e a apropriação do saber científico, das tecnologias e da pesquisa, atrelado as universidades e sindicatos, na procura da reelaboração desses saberes em função de seus interesses e de uma classe, tendo como alicerce o seu conhecimento e saber social, para pensarmos na conquista de uma nova realidade, que garanta autonomia para questionamentos da ordem presente (SANTA CATARINA – SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016, p. 32).

Santos (1994, p. 45) complementa esse diálogo, definindo como uma construção histórica/social:

Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é “algo natural”, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade.

Portanto, segundo Santos (1994), a cultura, pensada como um território de lutas sociais, evidencia a necessidade de relacionar as manifestações culturais com os diferentes grupos sociais que compõem a sociedade. E, com isso, reafirma a dimensão C 3 e as falas dos professores, quando destacam que a mesma deve estar em função dos interesses de uma classe, para a conquista de uma nova realidade.

Se considerarmos que a cultura não é dada, não é uma herança que se transmite tal e qual, de geração em geração, é porque a aceitamos como uma produção histórica, quer dizer, uma construção que se inscreve na história das relações dos grupos sociais uns com os outros. Também é uma dimensão em permanente transformação.

A dimensão C 4 tem como atividades relacionadas o estudo da diversidade cultural, dos espaços históricos e do patrimônio público. Os textos T-II, T-III, T-XV, T-XVI, T-XVII, T-XX, T-XXI, T-XXV, T-XXVI, T-XXVIII, T-XXIX, T-XXXI e T-XXXIV salientam essa ideia.

Nesse sentido, os professores de Araranguá descrevem como usar os eventos culturais e esportivos ou saídas de campo, para a interdisciplinaridade.

Visto que já temos o hábito de proporcionar aos alunos teatro, feiras, projetos esportivos e movimento, o desafio que surge é trabalhar dentro de uma visão interdisciplinar. Como um passeio ecológico do professor de Biologia, por exemplo, pode ser discutido a partir do movimento cultural ou da preservação ambiental? (SANTA CATARINA – ARARANGUÁ, 2016, p. 39).

Percebemos que a C 4, observada como diversidade cultural e étnica, vinculada a história e ao patrimônio, destacou-se nos textos de dezessete grupos de professores, o que nos remete a compreensão de que o patrimônio é considerado responsável pela continuidade histórica de um povo, associado a sua cidadania.

A educação patrimonial nada mais é que uma proposta interdisciplinar de ensino voltada para questões atinentes ao patrimônio cultural. Compreende desde a inclusão no currículo escolares de todos os níveis de ensino de temáticas ou de conteúdos programáticos que versem sobre o conhecimento e a conservação do patrimônio histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhes propiciar informações acerca do acervo cultural, de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e na sociedade o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema (SANTA CATARINA – LAGUNA, 2016, p. 74).

A cultura, também, é um dos elementos elencados para uma educação integral pelos professores de Chapecó.

A ideia do Ensino Médio Inovador em tempo integral é a estruturação de uma nova escola com mais tempo de permanência. Esta nova escola deve ser baseada fundamentalmente em projetos interdisciplinares, bem como em oficinas que abrangem cultura, ciência, tecnologia e trabalho (SANTA CATARINA – CHAPECÓ, 2016, p. 78).

Os professores destacam as disciplinas diversificadas ou oficinas como momentos em

que a educação integral realmente se manifesta, inclusive suscitando a interdisciplinaridade. A proposta de educação integral extrapola aulas ou as ações vinculadas somente ao ambiente escolar e movimenta-se por outros espaços e um amplo diálogo com a comunidade.

Cuche (2002) refere-se a cultura como algo dinâmico, suscetível a mudanças, assim como suas manifestações. Isto é, se em determinada época alguns valores e atividades eram praticados por determinado grupo, estes podem mudar com o passar do tempo e com o contato com outros grupos. Perceber diferenças nas manifestações culturais exige avaliar de maneira detalhada os fatores que particularizam determinados grupos, tais como a linguagem, hábitos alimentares, organização social, etc.

Em paralelo, os professores de São Miguel do Oeste consideram a cultura como uma forma de transformação social dos indivíduos.

É neste contexto que a comunidade deve ser o eixo pedagógico da escola, na busca por uma inserção social dos seus indivíduos e de transformação da escola. Essa inserção de seus sujeitos deve ser pensada no âmbito da transformação curricular na escola, resgatando a identidade histórica da comunidade, fundamentada na raiz da cultura, do saber e da experiência de cada um dentro de seu espaço social (SANTA CATARINA – SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016, p. 32).

Percebe-se que, para os professores, levar os alunos a festivais, edificações tombadas pelo patrimônio histórico, manifestações sociais e religiosas, teatros, com suas encenações de tragédias, comédias e dramas, óperas e musicais, valorizam a memória, a história e a identidade brasileiras.

Complementando, Barth (apud CUCHE, 2002) considera cultura como uma construção que se elabora em uma relação, que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato.

Assim, acolhemos como conceito de cultura, na pesquisa, um conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo, a participação em espaços educativos e eventos como teatros, cinemas, saídas de campo e palestras, além da consciência da mesma como um acervo de práticas sociais valorativas de uma sociedade.

Percebemos que, para os professores de Santa Catarina, cultura é ‘tudo aquilo que toca minha alma’..., como expressou Khalil Gibran, infere aproximações, mas, nunca igualdades ou hierarquias.

4.1.4 Papel do professor

“*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara*”.
José de Sousa Saramago⁴³

Essa noção, inserida *à posteriori*, foi incorporada a reflexão por ter sido salientada pelos professores-escretores de Santa Catarina. Notamos que essa noção aparece de forma bastante reiterada e compreende as indagações: Qual é o papel do professor? Quais são suas necessidades frente ao desafio que é transmitir conhecimento aos seus educandos, orientá-los para que se tornem cidadãos, dentro de um conceito de educação integral? E, como expõe cruamente Saramago, ao professor, neste momento histórico, simplesmente ver não basta. Esse olhar é mais do que ter capacidade físico-visual. É preciso reparar atentamente, tendo em vista a complexidade de seu papel educativo-formativo.

Antunes (2006, p. 31-32) salienta que a amorosidade é um dos caminhos para ser professor:

Todo professor é e sempre será um artesão de amanhã e para isso tem que descobrir qualidades, investigar talentos, surpreender-se com revelações. Pense nos professores que teve e provavelmente não pensará necessariamente no mais culto, mas nos que te olharam com olhos gulosos de carinho.

Esse é o professor que instiga a vivência do respeito e da autonomia dos educandos, compreendendo-os como seres em formação e transformação. A tarefa de ensinar não é a mesma que era realizada no passado, onde o professor simplesmente passava para o aluno aquilo que ele havia aprendido, sem nem mesmo refletir sobre o conteúdo.

Por um longo período da história educacional brasileira predominou uma visão estereotipada pela superficialidade do ensino sobre as tendências pedagógicas, na qual o conteúdo era repassado aos alunos de forma acrítica. Havia uma demasiada importância ao livro didático e quase sempre o aluno não tinha o direito de se expressar. A instrução era literalmente transmitida, dificultando ao educador acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus alunos. Por esse motivo, o trabalho do educador estava limitado às paredes da sala de aula (LIBÂNEO, 1990 apud MENDONÇA; LOBATO; SOUSA, 2012, p. 63-64).

O mundo está mudando e transformando-se constantemente. Essas transformações acontecem na natureza, na tecnologia, na política, na economia, na sociedade e na cultura. Isso nos tem levado, enquanto professores, a enfrentar angústias e requerem de nós, profissionais, e das instituições acadêmicas, adequação e atualização constantes. Os

⁴³ Escritor português. Foi galardoado com o Nobel de Literatura de 1998. Livro: Ensaio sobre a cegueira. Disponível em: <<https://www.josesaramago.org/biografia-jose-saramago>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

professores de Concórdia complementam “Somos seres em construção, inacabados, portanto educáveis. Educáveis no sentido do vir a ser, do que ainda não é [...]” (SANTA CATARINA – CONCÓRDIA, 2016, p. 155).

“Acreditamos que mudar é possível. A mudança, contudo, depende de que toda a equipe gestora, os professores e a comunidade escolar abracem a causa em prol de uma educação de qualidade, portanto, da formação integral dos jovens estudantes” (SANTA CATARINA – TIMBÓ, 2016, p. 136).

Considerando o que é ser docente e como se constrói essa identidade do “ser professor”, Pimenta (1999, p. 20) afirma que:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação.

É neste sentido que Freire (1995, p. 58) se refere, isto é, ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. Fazemo-nos educador, nos formamos, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Esse “ser” professor traz embutido em si toda a história de vida do mesmo, desde seu período de estudante até a academia, nos vários anos de escolaridade; traz o que se constrói no imaginário social sobre o que é ser professor. E, quando alça a uma licenciatura, incorpora modos de pensar que se relacionam com todos os outros espaços de formação que o construíram.

Considerando o papel do professor, Tardif (2002, p. 19) afirma que “o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades”. Saliencia, portanto, que o saber, a formação não acontece descontextualizada, fragmentada, mas precisa ser permanente.

A profissão “professor”, diferente de outras profissões, realiza um trabalho no qual tem pouco tempo de preparação, saindo diretamente do meio acadêmico para sala de aula, de tarefas simples, como estudante, para as mais complexas – mediando conhecimentos a outros

estudantes, depois de estágios, cuja duração raramente vão além de alguns meses.

A profissão professor tem o caráter solitário da experiência profissional que se concretiza numa sala de aula. E com autonomia reduzida. Parece-nos que tal situação pode explicar os professores adotarem soluções individualistas, das disciplinas “em caixinhas”, apoiando-se, muitas vezes, no saber da experiência como único recurso para a solução de problemas que surgem no cotidiano escolar.

Relacionado a isso, Tardif e Lessard (2008, p. 255) consideram que:

Essa profissão deve evoluir segundo uma lógica de profissionalização, sendo esta entendida, ao mesmo tempo, no sentido de um reconhecimento de status pela sociedade e também como desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo do maior número possível de jovens e adultos.

O profissional da educação precisa reelaborar sua prática pedagógica e estar instrumentalmente capacitado a direcionar suas ações e atividades pedagógicas, mas, também, se “ver” como parte de uma categoria que necessita ser valorizada pela sociedade. O planejamento coletivo, o momento de interação com seus colegas é salientado como indispensável, ao se pensar um currículo interdisciplinar.

Cabe ressaltar que os momentos de planejamento coletivo garantidos no EMI mudaram as relações de tempo e de espaço do professor na escola, permitindo avançar na discussão da prática pedagógica e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem (SANTA CATARINA – LAGUNA, 2016, p. 74).

4.1.4.1 O ser professor – inquietude no educar

A Noção D – (Papel do Professor), refere-se a atitude dos professores de Santa Catarina, em relação aos estudantes, seus conhecimentos e práticas educacionais. Os textos levantam um número de citações, assim colocadas:

D 1. Partícipes/Atualizados – com práticas diferenciadas = 40 citações;

D 2. Tradicionais / Desconhecem os alunos / Não habilitados / Alta rotatividade / Desvalorizados = 14;

D 3. Mediador / Orientador / Trabalha interdisciplinarmente = 46;

D 4. Tem diálogo = 22.

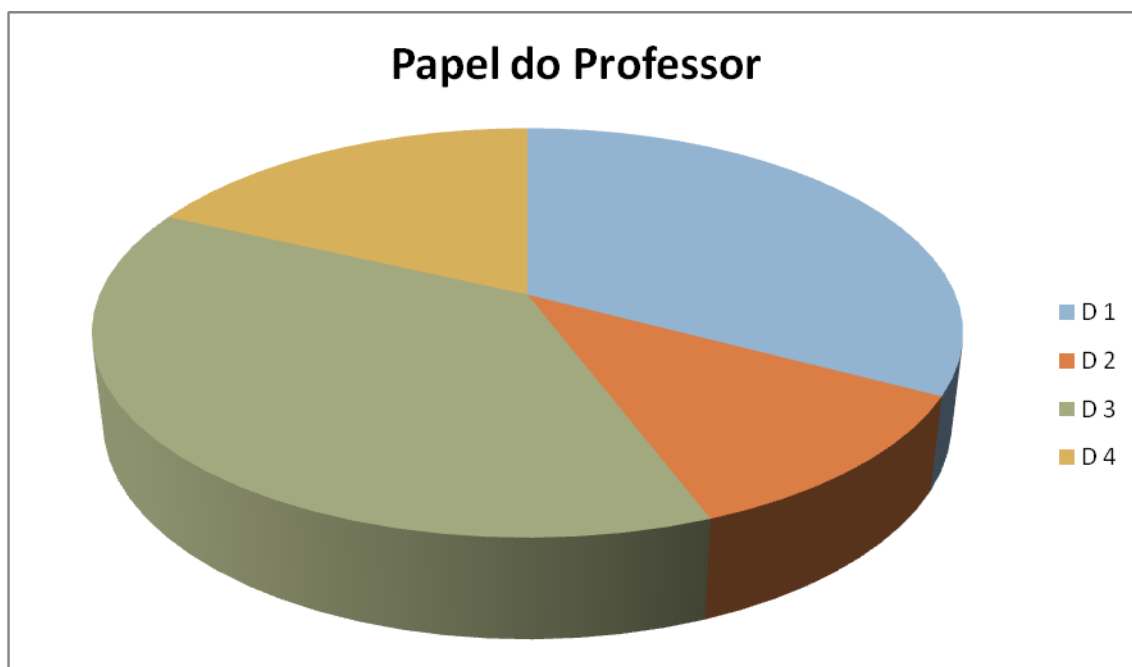


Gráfico 11 – Noção D – Papel do Professor: quanto a atitude do professor em relação aos alunos, ao conhecimento e práticas educacionais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A dimensão D 1, que se refere a professores partícipes, atualizados e com práticas diferenciadas, sobressaem-se nos textos T-I, T-II, T-VI, T-VII, T-XII, T-VIII, T-IX, T-X, T-XI, T-XIIT-XIII, T-XVI, T-XX, T-XXI, T-XXII, T-XXIV, T-XXXI, T-XXXII e T-XXXIII. Essas ideias são apontadas pelos próprios professores, referindo-se as suas práticas e sua profissão, enquanto docente.

Mudar seu ato pedagógico, deixar de usar somente os recursos didáticos “de sempre”, tão seguros e cômodos (quadro, pincel, apagador) e utilizar os espaços educativos que a cidade oferece seria o primeiro passo, visto que os estudantes parecem desinteressados e desestimulados por aulas em que só o professor fala. Os professores de Maravilha descrevem essa atitude pedagógica: “É de responsabilidade de o professor diversificar sua metodologia, analisar que tipo de conteúdos ele está trabalhando, se são significativos ou não, e rever suas estratégias de aplicação desses conteúdos” (SANTA CATARINA – MARAVILHA, 2016, p. 47).

Os professores de Timbó ressaltam como pode ser a atuação desse professor que visa uma educação integral:

Dessa forma, entendemos que essa nova geração de estudantes requer uma nova concepção de professores, capazes de compreender as especificidades das juventudes. Muitos desafios surgiram e surgirão. O trabalho com os sujeitos jovens, compreendidos como seres humanos integrais, exige compreender as fragilidades da formação que oferecemos, mas também as potencialidades que a escola possui (SANTA CATARINA – TIMBÓ, 2016, p. 138).

Permanecer em uma prática de passividade dos estudantes é desestimular a criatividade, a interação e a criticidade desses adolescentes-jovens, como descrevem os professores de Araranguá:

Enfatizamos que não há um método perfeito e correto de agir em sala de aula, mas uma forma diferenciada de olhar e pensar o “fazer” e o “porque fazer” pedagógico, que priorize o contexto e as particularidades dos jovens. [...] Entendemos que utilizar métodos diferenciados a favor do ensino torna os conteúdos mais interessantes e perto da realidade vivenciada no dia a dia, desde que revelem a essência da construção dos conhecimentos (SANTA CATARINA – ARARANGUÁ, 2016, p. 42).

Métodos diferenciados, que estimulem a curiosidade, a criatividade, as indagações. Inculcar nos seus alunos a criticidade. Isso é o que nos move.

Há alguns anos atrás a profissão “professor” representava um *status* social mais elevado. Entretanto, atualmente, para alguns adolescentes-jovens e no imaginário social instituído, configura-se a profissão docente como opção secundária para quem quer ingressar em cursos superiores. Essa situação, talvez, seja mais bem representada nos textos T-III, T-VII, T-XV, T-XV, T-XVI, T-XIX, T-XX, T-XXI, que trazem a dimensão D 2, de profissionais da educação com postura tradicional, desconhecem os alunos, não são habilitados na área, alta rotatividade e desvalorizados social e financeiramente. Enfatizam, especialmente, a composição provisória do quadro, com contrato temporário, de alguns meses ou anuais (ACTs – Admitidos em Caráter Temporário).

[...] professores precisam desdobrar-se para integrar os projetos que estão em andamento, e que, portanto, já possuem uma história, sem saber até quando farão parte dela. Isso impossibilita que os educadores tenham o adequado tempo para conhecer e criar identidade com as escolas (SANTA CATARINA – LAGUNA, 2016, p. 73).

É uma realidade da escola pública brasileira. Alguns professores ficam pouco tempo na escola por transferência, para substituir colegas que estão de licença, pelos contratos mensais ou anuais. Mas essa rotatividade está longe de ser positiva. Quem fica apenas alguns meses não cria vínculos com os alunos nem com a escola ou a comunidade, não logra a devida interação e continuidade no trabalho pedagógico, prejudicando, assim, a construção da

identidade escolar.

Nóvoa (1992, p. 22), referindo-se à crise da profissão docente, diz que:

Essa espécie de auto depreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.

Uma parte dos professores não tem garantidas condições dignas de trabalho. Ao contrário, necessita dar aulas e mais aulas, sem tempo para estudos e lazer. A participação da família na escola transformou-se em pressões que nada têm a ver com ação educacional. A cada reforma educacional, que se projeta como solução, caso não seja visto em curto prazo o resultado esperado, é atribuída a responsabilidade dos sucessivos fracassos às escolas e aos professores.

O papel do professor é primordial, pois cabe a ele ser o mediador das ações articuladas em sala de aula e em outros espaços educativos e promover a superação da dicotomia entre os conteúdos trabalhados e a impressão de que esses conteúdos não “dialogam” entre si. O que leva, também, a superação das dificuldades para instituir a interdisciplinaridade, reelaborando sua prática pedagógica e estando instrumentalmente capacitado a diversificar suas ações, seja na escola regular ou na escola integral.

A dimensão D 3 refere-se o professor como mediador, orientador, que trabalha de forma interdisciplinar, coletivamente. Isso está, de modo incisivo e reiterado, nos escritos T-I, T-III, T-V, T-IX, T-X, T-XI, T-XII, T-XIII, T-XIV, T-XV, T-XVI, T-XVIII, T-XX, T-XXI, T-XXIII, T-XXVI, T-XXX, T-XXXI e T-XXXII e, mais especialmente, dos professores de Araranguá: “Cabe salientar que chegamos a um resultado positivo porque trabalhamos em equipe, com um mesmo objetivo, criando possibilidades e estratégias, todos envolvidos no processo com muito empenho e dedicação” (SANTA CATARINA – ARARANGUÁ, 2016, p. 42).

Também os professores de Braço do Norte descrevem que “os relatos dos jovens estudantes destacam que o modelo tradicional não motiva e torna-se pouco eficaz para a aprendizagem” (SANTA CATARINA – BRAÇO DO NORTE, 2016, p. 36). Busca-se uma prática pedagógica que repense os sujeitos envolvidos, suas origens, valores e perspectivas.

Hoje, mais do que nunca, o professor precisa exercer uma prática pedagógica significativa e isso implica analisar um novo perfil de educador para a nova geração de aluno que aí está. E a escola precisa entender que ela tem um compromisso social neste contexto como produtora de conhecimento e formadora de futuros cidadãos (SANTA CATARINA – CAÇADOR, 2016, p. 87).

Um professor que dialogue com os estudantes, que entenda as dificuldades inerentes ao momento que vivem surge com bastante ênfase nos textos T-II, T-III, T-V, T-VII, T-VIII, T-X, T-XIII, T-XV, T-XVIII, T-XX, T-XXIII e T-XXVI. O escrito dos docentes de Braço do Norte salienta o diálogo como base da relação professor/aluno: “O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do professor: o seu planejamento; o modo de ensinar e a capacidade de despertar o interesse e dialogar com os estudantes” (SANTA CATARINA - BRAÇO DO NORTE, 2016, p. 36).

Percebemos que, para os professores de SC, o aprendizado dos estudantes está diretamente relacionado com a atitude do professor, ao seu bom relacionamento com os alunos, a sua capacidade em dar significação às atividades planejadas.

Há algumas décadas, acreditávamos que, quando terminássemos a graduação, estaríamos aptos e prontos para atuar em nossa área para o resto da vida profissional. Hoje, sabemos o quão isso é equivocado. Estamos conscientes de que a formação é permanente e precisa ser integrada em nosso dia a dia nas escolas.

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1.360).

Nóvoa (1997, p. 26) corrobora essa ideia, quando enfatiza que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

O que seria uma formação permanente ou continuada? Normalmente, o conceito que temos é de que são projetos em que ações pontuais de formação acontecem em momentos pré-definidos pelas Secretarias estaduais ou municipais, conforme propostas elaboradas a partir de demandas específicas.

Para Nóvoa (1995b, p. 25) a formação está muito além de um mero curso:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...]. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Pois a tarefa de ser professor requer não apenas aplicar certas fórmulas preconcebidas, mas também um saber fazer que inclui autonomia, capacidade de decisão e criatividade.

Os professores de Ibirama assim justificam:

Esse déficit (científico) vem da necessidade de uma real formação do professor na universidade, para que seja um profissional capaz de compreender e contextualizar os conteúdos, entender o aluno como ser plural, e, mais do que isso, respeitar as especificidades de cada um. O professor deve ser colocado como um mediador da formação, fazendo com que, dessa forma, o aluno possa migrar de uma condição de heteronímia para autonomia. Nosso pensamento é de uma universalização do Ensino Médio, mas isso requer uma política econômica que possibilite ao jovem permanecer na escola e, ao mesmo tempo, ter uma qualidade de vida e mudar paradigmas, no que tange à formação do cidadão como ser consciente e crítico da realidade que o cerca e não apenas como um profissional capacitado a ser consumidor (SANTA CATARINA – IBIRAMA, 2016, p. 20).

Notamos que o estudo do professor, a sua formação, pode auxiliar na definição de uma nova ação pedagógica e intervenção da realidade do seu aluno. Quanto maior e mais rica for sua formação acadêmica e profissional, maiores serão as possibilidades do desempenho de uma prática educacional significativa.

Estudar as vivências pedagógicas descritas nos textos dos professores do PNEM – SC nos faz perceber que estas não são desenvolvidas e nem possuem como finalidade única o currículo, o conteúdo escolar ou metodologias, mas a possibilidade da reflexão, do diálogo e da criticidade em relação ao processo educativo. Os docentes de São Joaquim assim se expressam:

A avaliação foi o tema escolhido pelos professores da EEB Araújo Figueiredo para trabalho com os alunos da instituição, por se tratar de assunto que tem sido bastante discutido dentro e fora da escola. Os professores sentem-se inseguros sobre quais formas de avaliação adotar, as famílias e a sociedade cobram resultados e, muitas vezes, acusam a escola de ser pouco exigente e “afrouxar as rédeas do ensino”, tornando-se, na visão simplista de muitos, a única responsável pelo grande número de analfabetos funcionais com certificados de conclusão de curso do Ensino Médio em baixo do braço, que acabam partindo para o mercado de trabalho (SANTA CATARINA – SÃO JOAQUIM, 2016, p. 63).

Educar, então, abrange muito mais do que ministrar aulas. É oferecer ferramentas para que a pessoa possa escolher, entre muitos caminhos, aquele que for compatível com os seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Os textos refletem, também, sobre a importância da formação continuada do PNEM e as dificuldades encontradas nas suas trajetórias profissionais.

Nossa educação pública não consegue dar conta de qualificar e desenvolver pessoas capazes de olhar a sua volta e refletir sobre sua própria situação. E quando sabiamente o fazem, através dos movimentos sociais, são fortemente descaracterizados pelas mídias, como movimentos violentos e sem clareza de propósito (SANTA CATARINA – RIO DO SUL, 2016, p. 86).

Os professores reafirmam que o PNEM trouxe a possibilidade de discussão, debate, troca de experiências e “mágoas”, acerca do que as novas políticas para o EM poderão acarretar.

Indo ao encontro de nossos anseios e aspirações, o Curso de Formação continuada de Professores do Ensino Médio, promovido pelo PNEM, vem resgatar o viés da reflexão refinada acerca da educação básica, pois paira no ar uma inquietude, cuja fonte encontra-se nos jovens estudantes do Ensino Médio, que vislumbram uma nova sociedade (SANTA CATARINA – FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 128).

Essa reflexão constrói novos conhecimentos, que certamente são reinvestidos na ação profissional. Após um período de reflexão como o PNEM, o professor passa a reexaminar seus objetivos, seus procedimentos e seus saberes. Teoriza sua prática, seja consigo mesmo, com seus colegas ou com a equipe pedagógica. Trata-se do que se “vê” e “repara” referindo-se a se posicionar diante dos fatos e fazer algo para mudar a interação de professor, especialmente, do EM.

4.1.5 Função social da escola

“Para ver muita coisa é preciso despregar os olhos de si mesmo”.
Friedrich Wilhelm Nietzsche⁴⁴

A quinta e última noção, *à posteriori*, indicada pelos professores, tem relação com a indagação: Qual é a função social da escola? Considerando, por um sentido amplo, seria promover ao adolescente-jovem o acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir deste, a resignificação e produção de novos conhecimentos. Fundamentando em Nietzsche, sair de si, enquanto escola, e pensar um mundo maior para nossos adolescentes-jovens.

Alves e Pretto (1999, p. 29) definem qual é, historicamente, o significado e a função da escola, nos seus tempos iniciais:

⁴⁴ Filósofo, filólogo, crítico cultural, poeta e compositor prussiano do século XIX, nascido na atual Alemanha. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Nietzsche>. Acesso em: 24 mar. 2018.

A palavra escola em grego significa o lugar do ócio e surge, na Idade Média, para atender a demanda de uma nova classe social que não precisava trabalhar para garantir a sua sobrevivência, mas que necessitava ocupar o seu tempo ocioso de forma nobre e digna. Este lugar é a escola, que inicialmente se instaura como um espaço para o lazer e, conseqüentemente, o prazer. Com o passar do tempo, começa a perder esse significado, passando a ser vista como um lugar onde se vai buscar e adquirir novas informações, na maioria das vezes de forma descontextualizada, tornando-se um lugar enfadonho e desprazeroso.

Portanto, a escola deixou de ser o espaço do ócio prazeroso para se tornar o lugar onde se busca a construção do conhecimento e de novos saberes.

Saviani (2012, p. 30) vai além e questiona o papel da escola dentro de uma sociedade de classes:

[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio), portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação, segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos dominados. O nosso problema pode ser, então, assim enunciado: é possível articular a escola com os interesses dos dominados?

A escola tem o compromisso de motivar a desalienação de seus estudantes e a superação da divisão de classes sociais, especialmente em seu currículo.

Esse modelo torna a escola pública uma instituição díspar, pois, embora mantida com recursos públicos e seguindo currículos, conteúdos e regulamentações definidos por lei, pode alcançar uma autonomia que os distanciamentos físicos de seus mantenedores permitem, apesar de se manter engessada, através de processos de avaliação nacional e internacional, em papéis historicamente construídos.

“O foco das ações está no enfrentamento de dificuldades educacionais históricas, no processo de reconhecimento da identidade das escolas e na construção de um currículo que atenda as especificidades dos povos” (SANTA CATARINA – SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016, p. 29).

Teixeira (1957, p. 80) esclarece a motivação para que a educação seja um direito de todos, efetivado por políticas públicas e tendo o estado como mantenedor:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente poderiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras.

A educação pública, como direito fundamental e legítimo, na sua atuação política consciente, tem como garantia que sua manutenção é um dever do Estado, sendo imprescindível para sedimentar a democracia, pautada no agir do educador e do educando, um não tendo maior importância que o outro, em um diálogo verdadeiro e permanente.

Parafraseando Antônio Nóvoa, a função essencial da escola básica, particularmente para os filhos da classe trabalhadora, é de dar a base de conhecimentos, valores e [...] estimular as crianças a aprender a estudar e pensar e também aprender a comunicar e viver em conjunto. [...] As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única (SANTA CATARINA – JOAÇABA, 2016, p. 191 e 193).

Assim, a Função Social da Escola é referendada por autores e pelos professores-autores do PNEM, de Santa Catarina.

4.1.5.1 Função social da escola – a democracia dentro do espaço escolar

Considerando a Função Social da Escola, manifestada por pensadores da educação, observamos os dados do quadro 11, incluso nas dimensões expressas na Noção E, inseridas à *posteriori*, sobre a atuação da mesma, e pelas vezes em que foram citadas, foi possível inferir que os professores definem a escola como:

E 1. Interativa, democrática e motivadora = 38;

E 2. Importante para o adolescente/jovem, em suas relações pessoais e preparação para o mundo do trabalho = 23;

E 3. Distanciada da realidade, conteudista, ditatorial e sucateada = 18;

E 4. Transmissora de valores, conhecimentos e promotora de uma formação integral e cidadã = 73;

E 5. Parceria de entidades estudantis, da família e comunidade = 04.

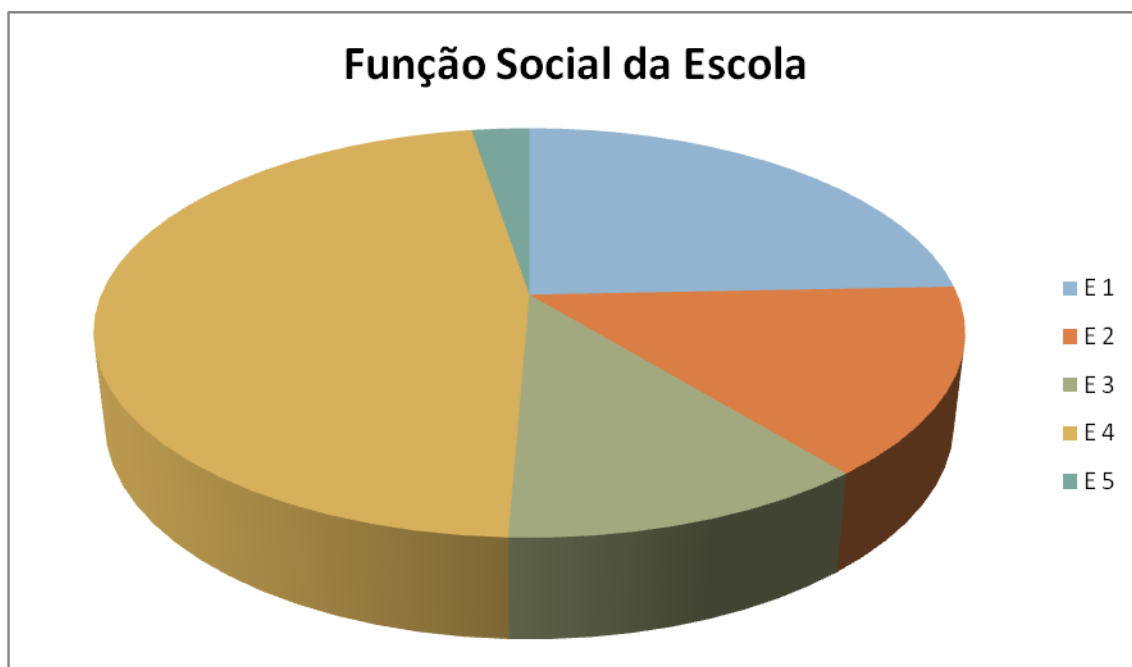


Gráfico 12 – Noção E – Função social da escola.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

A escola nem sempre foi (e continua não sendo) espaço igual para todos. Mas é um dos mais importantes instrumentos de emancipação social, apesar de todas as críticas sobre ser reprodutora das divisões de classes ou outras desigualdades. Segundo Enguita (2004, p. 67-68):

A escola é, para a maioria, o primeiro lugar de aproximação com a diversidade existente e crescente na sociedade global. Nela a criança é levada a conviver de forma sistemática com crianças de outras origens, raças, culturas, classes e capacidades com as quais, fora da escola, tem uma relação nula ou restrita – algo que se aplica, em muitos casos, a alunos de outro sexo ou outros grupos etários. [...] Essa experiência, essencial para a convivência civilizada, não pode ser oferecida pela família, pois é exatamente o contrário desta: a convivência buscada, criada, consciente, com os outros, em oposição à comunidade natural com os nossos.

A escola é mais do que o espaço de ajuste do estudante à determinada realidade social. Atua sobre os meios que reproduzem a vida e a sociedade, englobando, também o desenvolvimento de um conceito de ética, de modo a conduzi-lo na conquista de sua emancipação.

Para ele, o sistema educativo e, mais especificamente, as escolas e os profissionais, ao terem sido pensados e criados em função de um trabalho nacionalizador de escola [...] e do tipo de cidadania a ela associado, encontram “dificuldades no momento de enfrentar um novo mundo”, caracterizado pela diversidade cultural inerente à agilização da mobilidade das pessoas e dos bens, no contexto da globalização (ENGUITA, 2004, p. 56).

Mas, como atuar em uma escola que ainda se mantém, entre outros senões, com uma tecnologia limitada? Geralmente, estas vêm na esteira de projetos políticos, que, pressionados pelo mercado, disponibilizam, de forma pontual, uma remessa de equipamentos eletrônicos, desvinculados de informação ou manutenção, o que leva a deterioração e ao desuso. São verdadeiros pacotes prontos, que não conseguem uma real transformação tecnológica.

Nos textos dos professores, destacamos a dimensão E 3, de uma escola distanciada da realidade, conteudista, ditatorial e sucateada, nos textos T-III, T-XV, T-XVI, T-XX, T-XXVI, T-XXX e T-XXXII.

Nóvoa (1992) enfatiza que as escolas dedicam pouco tempo “ao trabalho de pensar o trabalho” no sentido de (em)poderar o professor na reflexão sobre a concepção, análise e adaptação de estratégias. Considera que isso ocorre em razão da “lógica burocrática do sistema de ensino, tendo como consequência uma organização individual do trabalho docente e uma redução do potencial dos professores e das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 24).

A escola é altamente burocratizada. Percebe-se isso nos exames, nos critérios de seleção, de promoção e nos programas. Ainda é tida como aprisionamento, utilizando palavras como “grade curricular, delegacia de ensino, supervisora escolar, e não o que deveria ser – um lugar de transformação, de condução” (SANTA CATARINA – RIO DO SUL, 2016, p. 86).

Os professores de Tubarão descrevem uma apresentação cultural em sua escola, enfatizando o sucateamento da mesma:

As apresentações foram feitas não em um palco, porque não temos uma escola nossa e muito menos um palco. Estamos em uma escola emprestada. Temos de nosso um corredor para que ali tudo aconteça, mas, podem ter certeza, as coisas acontecem nesse pequeno espaço! E, pelo que vivenciamos, aqueles instantes jamais serão esquecidos por nossos alunos. Eles se tornaram agentes de suas vidas, bailarinos em suas histórias, professores da arte da alegria, em que música e dança são parceiros perfeitos no ensino da linguagem (SANTA CATARINA – TUBARÃO, 2016, p. 46).

O sucateamento das escolas é apenas uma face do problema e não representa apenas um descompromisso ou irresponsabilidade dos governos. É, sim, um caminho para a privatização do ensino, graças às carências da educação pública.

Teixeira (1959, p. 176) cita:

Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos, sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável.

Notamos que, já na década de 1950 do século passado, havia o entendimento de que a educação deveria ser tratada com mais cuidado pelo governo e a educação era a chave para as transformações prementes da sociedade.

Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Podemos ser humanos sem educação? A escola é o local onde a educação, enquanto conhecimento histórico e socialmente acumulado, acontece. Para tanto, precisa ressignificar o seu papel, estabelecendo uma relação provocativa entre o conhecimento e o saber. Como ilustram os professores de São Lourenço do Oeste:

Para efetivar o papel da escola, é necessário abandonar práticas tradicionais assentadas na dominação e no controle sobre os indivíduos e buscar a formação integral, compreendendo os indivíduos em sua inteireza, ou seja, nas dimensões intelectual, afetiva, social e corpórea, formando-os integralmente e potencializando seu desenvolvimento humano (SANTA CATARINA – SÃO LOURENÇO DO OESTE, 2016, p. 20).

Portanto, cabe a escola e seus profissionais uma reflexão permanente sobre sua função a fim de compreender qual o lugar do ensino em sua prática cotidiana, para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador dos principais atores do processo educativo.

Quanto a atuação, referentes a dimensão E 1, percebemos nos escritos, que os professores consideram a Escola interativa, democrática e motivadora, especialmente pelo planejamento coletivo. Esses efeitos aparecem nos textos T-I, T-II, T-V, T-VII, T-VIII, T-IX, T-X, T-XI, T-XIII, T-XIV, T-XVI, T-XX, T-XXI, T-XXII, T-XXVIII e T-XXXI e enfatizado pelos professores de Lages.

Cabe ressaltar que os momentos de planejamento coletivo garantidos no EMI mudaram as relações de tempo e espaço do professor na escola, permitindo avançar na discussão da prática pedagógica e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem. No projeto, também a avaliação foi realizada de forma interdisciplinar, integrando as diversas áreas do conhecimento, através das análises coletivas e discussões do conjunto de professores quanto às produções dos alunos e ao desenvolvimento das atividades. Esta ação fortaleceu a avaliação tanto no aspecto qualitativo quanto quantitativo, pois foi composta por diferentes olhares que dialogaram, interagiram e se complementaram (SANTA CATARINA – LAGES, 2016, p. 74).

A integração dos professores é fundamental e faz toda a diferença quando se propõe um trabalho interdisciplinar. Participando do planejamento coletivo, o professor deixa de ser um membro solitário, que define sua proposta de trabalho de forma individualizada e passa da condição de executor para a de sujeito do processo.

A Escola ser importante para o aluno, em suas relações pessoais e preparação para o mundo do trabalho, é outro quesito que se destaca nos textos T-I, T-II, T-III, T-V, T-VIII, T-IX, T-XIII, T-XVIII, T-XIX, T-XX, T-XXVI, T-XXX, T-XXXI e T-XXXIII e faz parte da dimensão E 2.

Os professores/autores de Caçador justificam: “Sair dos muros da escola [...], pois somos sabedores de que a educação não deve centrar-se apenas em conteúdos e que a aprendizagem é um processo social” (SANTA CATARINA – CAÇADOR, 2016, p. 89).

As saídas de campo, como estratégias didáticas, é uma das mais atraentes para o alunado. Nesse contexto, destaca-se a aula de campo como um importante recurso didático, facilitador da aprendizagem, suavizando a relação entre professores e alunos e um ótimo recurso para o aluno fazer a relação entre teoria e prática.

A escola apresenta-se como o espaço que objetiva a educação de indivíduos críticos, participativos, emancipados e cidadãos na dimensão E 4. Uma escola transmissora de valores e conhecimentos, numa perspectiva de formação integral, como exemplifica os textos T-I, T-II, T-III, T-V, T-VIII, T-IX, T-XII, T-XIV, T-XV, T-XVI, T-XVII, T-XVIII, T-XIX, T-XX, T-XXIII, T-XXV, T-XXVI, T-XXXI, T-XXXII, T-XXXIII e T-XXXIV.

É o parâmetro em que se baseia o escrito dos professores de Chapecó, quando situam que “o espaço escolar reflete positivamente na formação integral do indivíduo quando os olhares e saberes dos estudantes são respeitados e valorizados (SANTA CATARINA – CHAPECÓ, 2016, p. 75).

Os professores de Dionísio Cerqueira corroboram esse entendimento: “A partir dos conhecimentos iniciados na escola, espera-se que o estudante consiga relacioná-los com o contexto científico, tecnológico e social no qual está inserido, exercendo e atuando de forma cidadã” (SANTA CATARINA – DIONÍSIO CERQUEIRA, 2016, p. 99).

A escola, então, prima por ser um espaço de colaboração para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem.

Uma ideia que aflorou nos textos é a utilização de outros locais, como ampliação do espaço educativo, em que as saídas de campo tornam-se ferramentas curriculares, como expõe os professores de Chapecó, buscando, com isso, que a “educação também se torne integral e integrada, possibilitando aos estudantes os desafios e as condições para descobrir-se, assumir-se e ser mais” (SANTA CATARINA – CHAPECÓ, 2016, p. 76).

Fica claro que é um desafio oportunizar essa formação integral, que contemple as dimensões ética, social, cultural, cognitiva e política. A escola, sozinha, não consegue

responder à essa proposta de educação Integral; é necessário o diálogo com outros espaços, outros saberes, considerando a riqueza cultural, os grupos comunitários e seu território, dentre eles, universidades, cinemas, teatros, instituições públicas, enfim, outras esferas da sociedade. A partir daí vislumbra-se uma proposta pedagógica articulada, planejada e voltada para a realidade do estudante.

Esse argumento é apontado por Moll (2004, p. 42):

As cidades precisam ser vistas pelas escolas [...] de tempo integral como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais: escolas, creches, faculdades, universidades, institutos; e informais teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além de trânsito, dos ônibus, das ruas, etc.

A intencionalidade de perceber o entorno como mais um espaço pedagógico é não ignorar o educando em sua realidade vivida. O olhar do docente, atento para o processo educacional, é salientada nos textos T-II, T-V, T-VIII, T-XVII, T-XVIII, T-XXI, T-XXV, T-XXIX, T-XXX, T-XXXIV e vivenciada pelos envolvidos a partir do contexto da prática em cada escola, explicitada na dimensão E 5, que se refere a parceria com entidades estudantis, família e comunidade.

“A escola deve ser um ambiente de construção do conhecimento e também de transformação dos indivíduos, criando possibilidades pra construção de novas oportunidades, tornando a educação um instrumento de transformação social” (SANTA CATARINA – DIONÍSIO CERQUEIRA, 2016, p. 100).

A escola é, portanto, o espaço onde acontecem algumas das primeiras interações coletivas entre colegas e professores e um lugar perfeito para se conceber novas alternativas para o trabalho docente.

Atualmente, a escola enfrenta sérios problemas com indisciplina, dificuldades de aprendizagens e vandalismos, os quais pensamos que seriam amenizados se escola e famílias trabalhassem juntas, já que o objetivo é o mesmo: educação de qualidade e formação integral do educando (SANTA CATARINA – CAMPOS NOVOS, 2016, p. 66).

A participação dos adolescentes-jovens como partícipes na organização escolar também é ressaltada:

O Grêmio Estudantil Rui Barbosa, que já existia mas não era atuante, passou a ser tratado como instância importante para a democratização e para a participação do estudante; sua atuação foi incentivada na escola, e isso possibilitou que o protagonismo juvenil ganhasse força (SANTA CATARINA – DIONÍSIO CERQUEIRA, 2016, p. 100).

O Grêmio Estudantil é a organização dos alunos de uma escola. Estudantes que participam dessas agremiações geralmente desenvolvem espírito de liderança e facilidade com trabalho em grupo.

As transformações tecnológicas, econômicas e culturais colocam cada vez mais a necessidade do conhecimento e da educação dos adolescentes e jovens, em toda a sua multiplicidade, para além de conteúdos estáticos, incompletos e estanques.

A escola possui uma função formadora e, para tanto, sua principal responsabilidade é assegurar ao aluno acesso, permanência e a melhoria da qualidade de ensino, através de um trabalho articulado e interdisciplinar, tendo como fio condutor projetos e propostas de trabalhos construídos coletivamente e inseridos em um contexto social, geográfico e histórico.

Para os professores de Braço do Norte a escola precisa reconhecer, respeitar e oferecer oportunidades para que se estabeleçam relações de confiança entre professores e jovens.

Um processo educativo de qualidade, no Ensino Médio, reconhece os jovens como agentes centrais. Ao se voltar a formação humana, deve estar pautado na sua totalidade (aspectos socioeconômicos, políticos e culturais). Em suma, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar frente ao jovem que chega no Ensino Médio. Deve, ainda, reconhecer-se como instituição em face das mudanças culturais, sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas. É necessária uma mudança que busque encontrar um lugar próprio de construção de inovações, que possibilite a expressão das potencialidades humanas, através da capacidade de refletir (SANTA CATARINA – BRAÇO DO NORTE, 2016, p. 38).

“A escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo” (MORIN, 2001, p. 24). Portanto, a sociedade produz a escola, que reproduz a sociedade no seu cotidiano. Florianópolis enfatiza esse papel como coletivo, em que “a escola, como espaço democrático, partindo do conhecimento de visão de mundo que o aluno traz consigo, incentiva o pensamento crítico e institui o pensamento epistemológico, necessários para recriar a sociedade que se deseja construir” (SANTA CATARINA – FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 124).

Essa escola procura construir um vínculo entre a identidade juvenil e a experiência do aluno. Faz seu papel quando oportuniza ao estudante o conhecimento científico e, além disso, proporciona as condições para torná-lo responsável e autônomo perante a sociedade.

A escola não é apenas um espaço de aprendizagem, mas o lugar social de vivência e experiência da condição juvenil. Conhecer o jovem estudante do Ensino Médio significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares (SANTA CATARINA – LAGES, 2016, p. 36).

Notamos que as dimensões mais referidas foram E 1, de uma escola interativa, democrática e motivadora, referida em 38 textos. E a dimensão E 4, de uma escola transmissora de valores, conhecimentos e promotora de uma formação integral e cidadã, citada em 73 textos, o que evidencia a importância dada pelos professores. E enfatizadas pelos docentes de Dionísio Cerqueira.

“A escola deve ser um ambiente de construção do conhecimento e também de transformação dos indivíduos, criando possibilidades pra construção de novas oportunidades, tornando a educação um instrumento de transformação social” (SANTA CATARINA – DIONÍSIO CERQUEIRA, 2016, p. 100).

Uma escola importante para o adolescente-jovem, em suas relações pessoais e preparação para o mundo do trabalho, com 23 citações, destaca o papel do mundo do trabalho na vida dos estudantes.

Na dimensão E 3, uma escola distanciada da realidade, conteudista, ditatorial e sucateada, com 18 colocações, demonstra que os professores ainda percebem concepções desabonadoras no fazer pedagógico.

A parceria com entidades estudantis, família e comunidade, citadas em 04 textos, nos mostram que, para os docentes, a colaboração dessas instituições auxilia no processo ensino-aprendizagem.

A educação é compromisso ético, de formação de cidadania. Nesse sentido, a escola assume uma importância cada vez maior como espaço/tempo em que a educação demanda ser integral e que possa se concretizar. Para isso, requer que a escola “despreze os olhos de si mesma”, como alude Nietzsche, e consiga enxergar o todo. Isso exige, entre outras coisas, ação planejada, vontade política, práticas educativas fundamentadas, interdisciplinares, coletivas e aperfeiçoadas continuamente.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

“A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história”.
Florestan Fernandes⁴⁵

Esse “fechamento” é necessário para compor um aporte no debate sobre a política educacional do EMI, com vistas a refletir acerca da contribuição da mesma na configuração do EM. Depreendemos que esta política pública se constitui por meio dos embates e das lutas dentro e fora da escola, percebendo que o ProEMI é interpretado em vários processos de tradução, por diferentes atores, conforme a realidade de cada um.

Refletir o Ensino Médio é compreender o processo de tradução que ocorre após a interpretação das políticas educacionais vigentes em nosso sistema educacional brasileiro. Pensando em um contexto mais amplo, o questionamento é: por onde começar? Após leitura dos documentos orientadores do Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI), dos documentos oficiais referentes à legislação para essa etapa da Educação Básica, do histórico da educação brasileira e dos textos dos cadernos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), entendemos que o centro da transformação do Ensino Médio está na recontextualização das políticas educacionais, como o ProEMI, fortalecido pelo PNEM, ao promover a formação continuada dos professores, que, como estão comprometidos a conjuntura do Ensino Médio, são sujeitos do processo, e, com suas marcas, histórias de vida e atuação profissional, dão sentido e forma à uma nova prática, que altera o horizonte do cotidiano escolar.

A par do problema de pesquisa, que nos moveu na direção de encontrarmos respostas às nossas angústias e indagações sobre as singularidades do Ensino Médio, sua falta de uma função específica, em termos de políticas públicas educacionais, perseguimos o objetivo de estudar a política educacional do EMI, com vistas a refletir acerca da contribuição do mesmo na configuração do EM, por meio dos textos nos cadernos elaborados pelos professores, participantes do PNEM, em Santa Catarina.

A construção dos textos estudados se deu ao longo do curso do PNEM, realizado pelos professores de cada grupo de estudos, em face da proposta da etapa II, refletindo as singularidades vivenciadas no EM e a proposta de formação do ProEMI.

⁴⁵ Sociólogo e político brasileiro. Recebeu o Prêmio Jabuti em 1964, pelo livro *Corpo e alma do Brasil*, e foi agraciado postumamente em 1996 com o Prêmio Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociologia/florestan-fernandes/>>. Acesso em: 18 set. 2017.

Percebemos o desafio imposto pelo convite à escrita em, quando mais de uma dezena de autores, produzem menos de duas laudas de texto. Não nos parece possível afirmar o modo como os textos foram elaborados pelos diferentes grupos de professores. Contudo, é possível inferir que um escrito, com professores de diferentes áreas do conhecimento, em que várias mãos tenham contribuído, expressaria de modo mais marcante a teoria interdisciplinar ou a educação integral.

Sabemos que houve um direcionamento sobre o que escrever. O convite dos formadores relacionava-se a uma proposta de dar voz aos professores, “com a sistematização de experiências pedagógicas realizadas nas escolas e inspiradas nos estudos dos cadernos da primeira e segunda etapa” (SANTA CATARINA – COMITÊ GESTOR, ARARANGUÁ, 2016, p. 07). Talvez seja essa a resposta ao questionamento que nos fizemos ao percebermos o não indicativo do EMI em muitas escolas com esse modelo de ensino. “As elaborações dos textos não se pautam em rigor acadêmico, mas trazem a força da palavra do professor. Foram muitos os rascunhos e, com certeza, ainda cabem mais possibilidades de ação e de escrita. Mas foi preciso encaminhar a publicação” (SANTA CATARINA – SÃO MIGUEL DO OESTE, 2016, p. 10).

Numa intencionalidade de dar uma resposta aos questionamentos iniciais, quais sejam, as singularidades do Ensino Médio, destacada nos textos dos cadernos elaborados pelos professores do EMI e em que esses escritos podem colaborar para que possamos refletir acerca da contribuição do mesmo à configuração dessa etapa de ensino, a pesquisa nos permitiu inferir que o EM, na escola pública, é um dos elos mais frágeis da corrente educacional.

Essa apreensão está salientada nos escritos dos docentes, que depreendem o papel governamental na organização curricular e estrutural do EM. E nos evocam Moll (2017)⁴⁶, quando destaca o fato de Santa Catarina acatar as regras estabelecidas para o EM, no âmbito federal, assim como todos os estados federativos: “Aliás, chama atenção, que a autoria do estado de SC (como imagino do conjunto dos estados brasileiros) é muito restrita no desenho dessa etapa educativa. Apesar de, constitucionalmente, sua responsabilidade ser estadual, é o governo federal que – reiteradamente – dispõe sobre ele, induzindo os estados a essa ou aquela ação”.

Mudanças são estruturadas, nas políticas públicas, baseadas em provas de larga escala, nacionais e internacionais, que não conseguem, realmente, avaliar o ensino e o conhecimento

⁴⁶ MOLL, Jaqueline. Parecer de Qualificação no PPGE-UFFS, em 2017. Documento de uso restrito da pesquisadora.

escolar, especialmente no EM, dentro de todas as suas especificidades. É preciso caracterizar que Ensino Médio queremos, dar-lhe uma definição. Considerando que nem toda mudança é benéfica, e o Ensino Médio Inovador? Teria ele mudado tão radicalmente o panorama desse período educacional?

Nesta perspectiva e buscando argumentos que respondam aos questionamentos anteriores, fazemos uma correlação entre as noções, apontadas pelos escritos dos professores, e as condições básicas para implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), nos Documentos Orientadores do ProEMI, visando depreender como essa política está sendo interpretada pelos docentes do estado de SC.

O Quadro 10 dimensiona o que está estabelecido nos Documentos Orientadores em consonância com as experiências implementadas em Santa Catarina, descritas pelos professores.

Quadro 10– Documentos Orientadores e Textos dos Professores.

	Documento Orientador	Palavra dos professores
Noção A - Juventudes	<ul style="list-style-type: none"> - Formação integral ao estudante; - Respeito às diversidades; - Fomento às atividades que envolvam comunicação, uso de mídias e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento; - Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento; - Trabalho como um princípio educativo, não uma formação estritamente profissionalizante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudante Integral: sujeitos críticos, com autonomia, boa convivência e protagonistas; - Participativos, atuantes, curiosos e tecnológicos; - Desinteressados, indisciplinados, despreparados, mutáveis e imediatistas; - Aluno trabalhador, voltado ao mercado de trabalho.
Noção B- Interdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> - Pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. - Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo; - Oferta de atividades optativas (de acordo com os macrocampos), que poderão estar estruturadas em disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos relevantes, com projetos, práticas diferenciadas e em espaços diversos; - Conteúdos significativos na vida cotidiana dos estudantes; - Currículo adaptado, com pluralismo de ideias, avaliação coletiva; - Conteúdos articulados e integradores.
Noção C - Cultura	<ul style="list-style-type: none"> - A cultura entendida como as diferentes formas de criação cultural da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. - Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - A cultura entendida como Espaços diferenciados - cinema, teatro, rádio, festas; - Poesia, música, dança, pinturas e dramatizações; - Diversidade cultural e étnica, história e patrimônio; - Comportamentos, crenças, modo de vida e amizades.
Noção D - Papel do	- Compromisso político e competência	- Mediador, orientador, que trabalha

Professor	técnica dos professores; - Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas.	interdisciplinarmente; - Partícipes e atualizados – com práticas diferenciadas; - Que tem diálogo; - Tradicionais, desconhecem os alunos, não habilitados, alta rotatividade, desvalorizados.
Noção E - Função Social da Escola	- Autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu PPP, com uma proposta consistente de organização curricular participação efetiva da Comunidade Escolar; - Trabalho como princípio educativo; - Contemple atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural.	-Transmissora de valores, conhecimentos e promotora de uma formação integral e cidadã; - Interativa, democrática e motivadora; - Importante para o adolescente-jovem, em suas relações pessoais e preparação para o mundo do trabalho; - Distanciada da realidade, conteudista, ditatorial e sucateada; - Parceira de entidades estudantis, da família e comunidade.

Fonte: organizado pela pesquisadora (2018).

Notamos que há um trabalho, em geral, focado, relacionando o EMI como uma política educacional com sentido de educação integral, permeada por aprendizagens significativas e emancipatórias, mesmo sendo incontestado que o mundo atual é marcado pela dinamicidade e transitoriedade, em que tudo acontece muito rapidamente e nada é pensado para o futuro, como em outras gerações.

Em relação a noção Juventudes, constatamos que os adolescentes-jovens atuais buscam reconhecer e formar sua identidade. Para isso, transitam por diferentes grupos, que lhes dão significado e sensação de fazer parte, estar incluso. São considerados participativos, atuantes, curiosos e tecnológicos. Mas, também, são alunos trabalhadores. E o que baliza a trajetória dos adolescentes-jovens são as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais dos grupos ao quais eles têm pertencimento – família, escola e comunidade.

Essas ideias relacionadas aos adolescentes-jovens vêm ao encontro do que está apontado nos Documentos Orientadores do EMI, quando propõe a busca de uma formação integral para um estudante que respeita às diversidades, se envolve em atividades que abrangem a comunicação e uso de mídias e a cultura digital, em todas as áreas do conhecimento, além do acesso as atividades esportivas e corporais. Igualmente, também considera o trabalho como princípio educativo, não uma formação estritamente profissionalizante.

A partir do estudo dos dados fica constatada que a disposição dos estudantes em participar de atividades diferenciadas e atrativas é significativa, visto que a motivação dos adolescentes-jovens em experimentar o novo corrobora com o processo ensino-aprendizagem e que, em primeiro lugar, esse novo currículo deve pensar o protagonismo juvenil, dando

espaço de atuação, voz e vez aos estudantes.

Os Documentos Orientadores pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas, com foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento, além da possibilidade de oferta de atividades optativas.

Protagonismo juvenil é um dos macrocampos relevantes do ProEMI e valorizados pelos professores, em seus escritos. Com relação à entidades escolares (Associação de Pais e Professores – APP, Grêmios Estudantil) e comunidade, mencionam a importância do apoio da família e das instituições no trabalho que realizam na escola e que a parceria escola-família contribui para a formação dos adolescentes-jovens. Os professores expressam que os mesmos, no que se refere a implantação de uma nova prática curricular, são receptivos, interessados, curiosos, criativos e tem disponibilidade na busca pelo conhecimento.

A noção Interdisciplinaridade vem em consonância ao projetado nos Documentos Orientadores, entendendo-a como cooperação do conhecimento e não como perda das particularidades de cada disciplina. E a organização coletiva por meio de projetos se sobressai nos textos dos professores. Ser interdisciplinar considera desenvolver conteúdos relevantes e articulados, com projetos e práticas diferenciadas e em espaços diversos, que sejam significativos na vida cotidiana dos estudantes. Cabe ressaltar que os momentos de planejamento coletivo, garantidos no EMI, mudaram as relações de tempo e espaço do professor na escola, permitindo avançar na discussão da prática pedagógica e, conseqüentemente, do trabalho interdisciplinar.

Pensando a Cultura, noção salientada nos escritos dos professores, como algo dinâmico, suscetível a mudanças, um território de lutas sociais, em suas mais variadas manifestações (poesia, música, dança, pinturas e dramatizações), fica evidenciado que a educação integral só acontece, efetivamente, quando baseada em atividades diversificadas. A escola deixa de ser uma estrutura estática e emerge para outros espaços, como cinema, teatro, rádio, festas, possibilitando aos estudantes os desafios e as condições para descobrir-se, assumir-se, entender-se e, por conseqüência, participar efetivamente da sociedade. É o que preconiza a lei do EMI, quando considera que a Cultura deve ser entendida como as diferentes formas de criação cultural da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras.

Considerando que o Brasil é um país de profundos contrastes sociais e culturais, entender essa diversidade permite incrementar as discussões e quebra de estereótipos, tão arraigados em nossa sociedade. Os professores ampliam o entendimento sobre Cultura,

abrangendo os espaços históricos, culturais e de patrimônio como parte dessa valorização e dessa percepção de que, por meio dela, nossos estudantes tem oportunidade de conhecer e vivenciar outros mundos.

Inferimos, pela leitura dos escritos dos professores do EMI de SC, relacionando a noção Papel do Professor, que o momento atual apresenta-se de muito trabalho e que os desafios são múltiplos. Cabe-lhes, enquanto docentes, entre outros, o papel de mediadores no processo educativo, tornando possíveis as conexões necessárias e precisas, para que o aluno consiga a aquisição do saber. Mas, também, necessitam pensar ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades de cada grupo.

E essa é uma das condições básicas para implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), definidas no Documento Orientador do ProEMI / MEC - 2013: o estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas. Em relação às dificuldades na implantação de um currículo inovador no EM, os professores argumentam sobre a resistência ao novo, a dificuldade em trabalhar interdisciplinarmente, a alta rotatividade dos ACTS, o desânimo, a desmotivação e o pouco envolvimento dos profissionais, além de gestões descompromissadas e escolas com carência de materiais pedagógicos, infraestrutura e equipamentos.

Os professores interpretam a política educacional implantada, relacionando-a com a sua práxis, desvendando proximidades e distanciamentos, desafios e avanços, imbricando a teoria e a prática numa tendência a ratificar a mesma. A ideia do ser professor se ancora numa ação profissional comprometida não só com as questões pedagógicas, mas também com as que o contexto sociopolítico e econômico impõe. Ser um professor comprometido, inovador e crítico ganha ênfase. É uma visão quase salvacionista, em que os educadores demonstram ter consciência dos desafios a serem superados na educação brasileira e o enfrentamento das mudanças referentes ao Ensino Médio.

Inferimos que é possível notar a referência a determinadas práticas como fazeres interdisciplinares que, por suas características aparentemente distantes de um modelo clássico de ensino, promoveriam a integração curricular almejada. Mas são isoladas, desconectadas das ações propostas. Por exemplo, uma atividade de campo não significa necessariamente interdisciplinaridade.

Os professores referem, notadamente, a necessidade de ter tempo previsto na carga horária de trabalho para pensar o que se vai realizar e, então, construir a interdisciplinaridade, rompendo com o ensino fragmentado que tem caracterizado as práticas do EM. Essa demanda

é histórica e foi pontuada reiteradas vezes pelos docentes como primordialidade ao seu desempenho e necessárias para a implantação de políticas educacionais inovadoras.

Portanto, entendemos que os textos dos professores trazem ao debate elocuições destacadas nos Documentos Orientadores do ProEMI. Vale salientar que os docentes expressam preocupação com a questão da descontinuidade presente nas políticas educacionais e, ao referirem-se ao EMI, consideram ser imprescindível transformá-lo numa política de Estado, ou seja, uma política que tenha vindo para ficar, para ter continuidade. É relevante enfatizar que os docentes são os sujeitos dessa política, sem os quais nada pode ser feito. Eles implementam e reinterpretam os textos legais. São professores de todo o estado, de escolas públicas estaduais e atuando no EM e no EMI.

Os textos apontam à relevância de uma escola que invista na construção de projetos interdisciplinares, cuja proposta de organização curricular seja capaz de acolher as inovações pedagógicas, as saídas de campo, a diversidade cultural, a ambivalência de atitudes dos adolescentes-jovens. Uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Essa é uma condição básica referenciada no Documento Orientador (2013), de uma escola que contemple atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural, numa proposta consistente de reorganização curricular.

O abandono das escolas (ou da educação) por parte dos governos, de empresas vinculadas a esses governos e da sociedade, de modo geral, foi potencializado ao transformar a educação em mercadoria, por meio de promessas contraditórias, não cumpridas, quase maléficas, mais comprometidas com seus interesses do que em promover uma educação pública de qualidade.

O discurso tão corriqueiro de “uma escola com estrutura física do século XIX, professores do século XX e estudantes do século XXI” (SENNA, 2015), leva a mudanças rápidas e descontínuas de políticas públicas pedagógicas que surgem em substituição de outra, que sequer havia perdurado pelo tempo suficiente para atender aos interesses que a motivou. Esses discursos fomentam a ideia de uma educação isolacionista, baseada num personagem único, com vocação para essa “missão”, tirando o foco da educação enquanto tarefa coletiva e aniquilando a função real do professor, enquanto profissional, num processo alienante e destrutivo.

Como em Santa Catarina que, a partir de 2017, alterou a proposta de educação integral no estado⁴⁷. A intencionalidade manifestadamente exposta é de que todas as escolas de EMI

⁴⁷ A proposta de Educação Integral para um Novo Ensino Médio teve início em 2017 e conta com parceria do Instituto Ayrton Senna e apoio do Instituto Natura. O objetivo é oferecer oportunidades para os educadores e

se vinculem a esta nova proposta, apesar do EMI ser considerado, pela quase totalidade de professores, um modelo educacional que alçou êxito, neste limitado tempo de permanência.

Consideramos o Ensino Médio Inovador como uma política educacional potente, que incrementa inúmeras possibilidades, principalmente ter uma intervenção social e política mais criativa e autônoma, apesar de estarmos vivenciando a trágica situação de não termos uma política de continuidade para o EM, que objetive assegurar uma formação coerente com as exigências da atual realidade, de um projeto educativo no qual a formação integral dos educandos esteja posta como prioridade.

O EM deve ser pensado de forma a respeitar esses adolescentes-jovens, suas características singulares. A possibilidade de ter duas tardes para cursos, esportes, hobbies ou simplesmente ficar mais tempo com a família são prerrogativas do EMI, que infere uma dinamicidade ao projeto e ao modelo de ensino.

A crítica que se impõe é a falta de discussão das políticas educacionais com os professores do EM. Esperamos que os debates sobre as políticas educacionais ultrapassem o território das secretarias de educação, entidades particulares de ensino, editoras de livros didáticos e do Ministério da Educação e passem, também, a fazer parte da agenda de outros espaços da sociedade, principalmente daqueles que sejam expressões de organização dos trabalhadores e dos professores, verdadeiros interpretes do ensino escolar.

Tomando como exemplo o PNE, uma das mais importantes políticas públicas educacionais dos últimos anos, prevê 20 metas para melhorar a qualidade do ensino brasileiro em um prazo de dez anos (2014-2024), desde a educação infantil até a pós-graduação, com estratégias para aumentar o investimento na educação, melhorias em infraestrutura e valorização do professor.

Após quatro anos de vigência do PNE apenas uma meta proposta foi cumprida (esta tem relação com o acompanhamento do plano, por meio de estudos elaborados pelo Inep) e 30% das demais estão em andamento. O balanço, divulgado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁴⁸, mostra um cenário insatisfatório, além de apontar um futuro difícil, especialmente com a Emenda Constitucional nº 95, conhecida como PEC do Teto – aprovada em 2016), visto que a mesma limita investimentos em áreas estratégicas do país, como

jovens para a construção conjunta de uma educação que, valoriza o aprendizado de conteúdos tradicionais, mas também desenvolve competências essenciais para a vida profissional e pessoal de professores e estudantes. No Projeto de Vida, um dos componentes da proposta, os jovens têm a oportunidade de pensar, planejar e começar a construir sua trajetória pessoal, com o apoio dos professores e da família. Por meio de formações realizadas ao longo do ano com as equipes e especialistas do Instituto Ayrton Senna, os profissionais das escolas e das regionais envolvidas contribuem com a construção e aprimoramento da proposta (SANTA CATARINA, 2018).

⁴⁸ Disponível em < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-veta-prioridade-para-metas-do-plano-nacional-de-educacao-no-orcamento-de-2018.ghtml> > Acesso em 01 set.2018.

educação, por 20 anos. Portanto, mesmo que na teoria a educação e, conseqüentemente, o PNE, seja definido como prioridade, na prática, isso não se reflete.

Essa correlação de ideias e debate é a nossa contribuição para pensar sobre as potencialidades, desafios e limites do EMI, como proposta de uma educação integral e, assim, colaborar na configuração das especificidades do Ensino Médio. Queremos trazer subsídios para um debate sobre o Ensino Médio que se mantenha duradouro como educação integral, diferente deste que está sendo proposto.

Intencionamos esclarecer que os textos do PNEM mostram a realidade do EMI, em Santa Catarina, mas não podem ser considerados como a verdade absoluta sobre o mesmo.

Outro tópico de relevância e corroborado pelos escritos é de que os marcos legais do EMI não são ideais em sua totalidade, mas oferecem elementos para problematizar a realidade em SC e a relação com o que os pesquisadores propõe para o EM.

Esta investigação confluiu em resultados que apontam que o EMI se construiu, em Santa Catarina, como uma possibilidade real de mudanças no perfil do EM. Entendemos que estamos caminhando positivamente nos aspectos da interdisciplinaridade, da valorização da Cultura, de uma mudança no Papel do Professor, que se pauta na mediação e na dialogicidade, de uma Escola comprometida com sua função social e de um reconhecimento das Juventudes, em sua pluralidade de ideais e posturas.

Apesar de algumas críticas, que trazem os indiscutíveis limites a superar, explicitados nas políticas públicas desvinculadas de uma discussão com a comunidade escolar, na falta de valorização dos professores, na deterioração das estruturas escolares, no distanciamento família – escola, e que levam a reflexão e ao debate sobre as práticas, a reorganização das escolas e o redesenho do currículo, além, é incontestável, do papel de cada sujeito desse programa, as experiências se mostram enriquecedoras e, as falas, esperanças.

Ponderando que a história é um processo complexo de construção, interconectando momentos, mudanças e lugares, pela ação dos homens, como alude Florestan Fernandes, é sempre bom lembrar Freire (2015, p. 15), quando diz que é preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar e não a esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Já esperar é acreditar, é se unir, é reagir, é não desistir. É não aceitar aquilo que corrompe a nossa integridade e a nossa alma. Por isso, temos mesmo é que esperar!

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; PRETTO, Nelson. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 29-35, maio/jun./jul./ago. 1999.

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **MEC apresenta BNCC do ensino médio**. 06 abr. 2018. Disponível em <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9422>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ANDREIS, Adriana Maria. A voz do Professor enquanto fronteira: pesquisa-em-ação no Pacto Nacional pelo Ensino Médio. In: ANDREIS, Adriana Maria; SIMÕES, Willian (org.). **O PNEM em Santa Catarina: reflexões sobre as vivências na formação continuada de professores**. Tubarão, SC: Ed. Copiart; UFFS, 2016. p. 195-212.

ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti. A força do lugar como aporte à educação integral. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 108-114, 2017.

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalés. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 08 out. 2016.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado notícias**. 08 mar. 2017. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18530.htm>. Acesso em: 14 set. 2017.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/15692.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 fev. 2017.

_____. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 fev. 2017.

_____. **Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 7 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. **Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. MEC/SAE. **Salto para o Futuro – Educação Integral**, ano XVIII, boletim 13, ago. 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

_____. **Emenda Constitucional n. 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. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 25 fev. 2017.

_____. **Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009c. 52 p. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. **Programa Mais Educação:** gestão Intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009d.

_____. **Documento Orientador – 2009:** Programa Ensino Médio Inovador. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. **Decreto n. 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: 18 ago. 2017.

_____. **Documento Orientador do ProEMI:** Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: SEB/MEC, 2011. 23 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192>. Acesso em: 18 ago. 2017

_____. **Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. **Documento Orientador:** Programa Ensino Médio Inovador – 2013. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2013a. 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: 18 ago. 2017.

_____. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Estatuto da Juventude. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, 2013c. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_25110626_portaria_n_1140_de_22_de_novembro_de_2013.aspx>. acesso em: 18 set. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014,

que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125) “Atualizada em: 1/12/2014”.

_____. **Documento Orientador:** Programa Ensino Médio Inovador – adesão – Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, out. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **O pacto.** Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRUM, Livia de Souza Pires. **A percepção do adolescente/jovem em conflito com a lei acerca da medida socioeducativa de internação:** apresentação dos impactos da privação de liberdade sob a ótica dos jovens que passaram pelo Centro socioeducativo de Juiz de Fora. 2012. 119 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2012.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educação+integral+e+tempo+integral>>. Acesso em: 12 set. 2017.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil.** São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-750, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DANTAS, Jéferson Silveira. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 293-310, maio/ago. 2017.

DUARTE, Gabriele. Entenda o funcionamento do ensino médio integral em SC, que está com matrículas abertas até 6 de fevereiro. **Diário Catarinense**, 01 fev. 2017. Disponível em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2017/02/entenda-o-funcionamento-do-ensino-medio-integral-em-sc-que-esta-com-matriculas-abertas-ate-6-de-fevereiro-9706259.html>. Acesso em: 13 abr. 2018.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Trad. Fátima Murad Alegre: Artmed, 2004.

FARIA, Geniana Guimarães. Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de políticas públicas**. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” – Eduemg, 2012.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2011. p. 141-160.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação: mistificações e desafios de uma relação complexa. **TV Escola, Salto para o futuro**. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/em/tetx2.htm>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

G1 SC. **Governador de SC anuncia a extinção de 15 agências regionais, 4 secretarias e 185 cargos comissionados**. 21 fev. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/pinho-moreira-anuncia-a-extincao-de-15-agencias-regionais-4-secretarias-e-185-cargos-comissionados.ghtml>> Acesso em: 22 fev. 2018.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano. Porto XXI, n. 55, nov. 2001.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatórios sínteses – 2016**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/relatorios>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41 n. 144, p. 1-18, set./dez. 2011.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. e S. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In: **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

LORENÇO, Júlia Antunes. Ensino Médio em tempo integral começa em 40 escolas de Santa Catarina. **Jornal de Santa Catarina**, 13 fev. 2012. Disponível em: <<http://jornaldesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/noticia/2012/02/ensino-medio-em-tempo-integral-comeca-em-40-escolas-de-santa-catarina-3662170.html>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

MAFFESOLI, Michel. Sociologia compreensiva, razão sensível e conhecimento comum. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 36, ago. 2008.

MASETTO, Marcos. Inovação na educação superior. **Interface**, Botucatu, v. 8, n. 14, set. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1414-32832004000100018>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

MEC – Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**: apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>> Acesso em: 12 jul. 2017a.

_____. **IDEB – apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 12 jul. 2017b.

_____. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/financiamento-estadual/dinheiro-direto-na-escola>>. Acesso em 12 jul. 2017c.

_____. **Saiba mais: Programa Mais Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 13 set. 2017d.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MENDONÇA, Mercês P. Cunha; LOBATO, Iolene Mesquita; SOUSA, Silvia Maria Pereira de. Ensinar e aprender: (re)significação de habilidades na escola de tempo integral. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**, Inhumas, v. 4, n. 2, p. 56-68, out. 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Projeto Escola Jovem. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/projeto-escola-jovem/>>. Acesso em: 11 set. 2017.

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

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, may/aug. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200005>. Acesso em: 16 set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOLL, J. (org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

_____. Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. **Educação Integral – Salto para o Futuro**, ano XVIII, boletim 13, ago. 2008.

_____. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (org.). **Cidade educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-46.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

_____. **Cultura e barbárie europeias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Formação continuada**. Escola SESC de Ensino Médio. Jan. 2010. Disponível em: <<http://ensinomediainovador.blogspot.com.br/p/formcao-continuada.html>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

_____. O verdadeiro papel da educação – entrevista. **Revista Nova Escola**, 4 maio 2018. Disponível em: <<https://www.revistaprosaveroearte.com/o-verdadeiro-papel-da-educacao-edgar-morin>>. Acesso em: 10 maio 2018.

NEITZEL, Odair; ROSSETTO, Miguel da Silva. Reforma do Ensino Médio: provocações da (inter)disciplinaridade. In: ANDREIS, Adriana Maria; SIMÕES, Willian (org.). **O PNEM em Santa Catarina**: reflexões sobre as vivências na formação continuada de professores. Tubarão, SC: Ed. Copiart; UFFS, 2016. p. 143-166.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentidos e contornos da inovação na educação. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, ano 32, v. 2, p. 357-372, 2016.

NÓVOA, António. Uma pedagogia à flor da pele: da expressão dramática ao teatro e vice versa. Percursos. **Cadernos de Arte e Educação**, n. 1, p. 5-16, set. 1989.

_____. **Profissão professor**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b. (Coleção Ciências da Educação).

- _____. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.
- _____. **Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. (Palestra). XIII EDUCERE. Curitiba/PR, 29 ago. 2017.
- NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04>>. Acesso em: 07 ago. 2017.
- NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. São Cristóvão (SE): Editora da Universidade Federal de Sergipe, 1999.
- PALMA FILHO, J. C. (org.). Pedagogia cidadã. **Cadernos de Formação**. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP – Santa Clara Editora, 2005. p. 61-74. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.
- PARADA, Eugenio Lahera. Política y políticas públicas. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIO, Camila Aparecida. **A política pública brasileira de educação integral implementada pelos Governos Lula (2003/2010): o Programa Mais Educação**. 2014. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2014.
- RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- RIBEIRO, Karla Carolina Silveira. **Intervenção psicoeducativa dirigida a prevenção de DSTs e gravidez não planejada para adolescentes-jovens**. 2013. 230 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2013.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SANTA CATARINA EM SÍNTESE. 2. ed. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2014.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Coordenação Geral e Planejamento. Subsecretaria de Estudos Geográficos e Estatísticos. **Atlas Escolar de Santa Catarina**. Rio de Janeiro: Aerofoto Cruzeiro, 1991. 96 p. Disponível em <<http://www.spg.sc.gov.br/mapas/atlas/AtlasBranco.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica/ Estado de Santa Catarina**, Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.propostacurricular.sed.Sc.gov.br>> Acesso em 20 jul. 2017.

_____. **Documento Orientações DIEB – 2015/2016.** Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://issuu.com/sedsc/docs/caderno_-_orienta____es_dieb_anos_1_4becb7d26a02b9>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Araranguá, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Blumenau, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Braço do Norte, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Brusque, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Caçador, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Campos Novos, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Canoinhas, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Chapecó, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Concórdia, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Criciúma, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Curitiba, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Dionísio Cerqueira, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Florianópolis, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Ibirama, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Itajaí, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Itapiranga, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Joaçaba, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Joinville, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Lages, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Laguna, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Mafra/São Bento do Sul, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Maravilha, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Palmitos, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Quilombo, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Rio do Sul, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, São Lourenço do Oeste, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, São Joaquim, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, São Miguel do Oeste, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Seara, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Taió, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC, Timbó, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação:** saberes e experiências. PNEM – SC,

Tubarão, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação: saberes e experiências.** PNEM – SC, Videira, 2016.

_____. **Professores de Ensino Médio em Formação: saberes e experiências.** PNEM – SC, Xanxerê, 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio Integral em tempo integral.** Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>>. Acesso em: 12 maio 2018.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 110).

SANTOS, Claudécir dos. As juventudes e o Ensino Médio: entre as experiências e as esperanças. ANDREIS, Adriana Maria; SIMÕES, Willian (org.). **O PNEM em Santa Catarina: reflexões sobre as vivências na formação continuada de professores.** Tubarão, SC: Ed. Copiart; UFFS, 2016. p. 79-104.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas públicas.** Brasília: ENAP, 2006. (Coletânea; v. 1).

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SENADO FEDERAL. **Sancionada lei da reforma no Ensino Médio.** 16 fev. 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>>. Acesso em: 20 maio 2018.

SENNA, Viviane. **Temos escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do XXI.** Palestra no Seminário Mulheres Líderes – LIDE, São Paulo, 26 nov. 2015. Disponível em: <<https://www.prnewswire.com/news-releases/temos-escolas-do-seculo-xix-professores-do-xx-e-alunos-do-xxi-afirmou-viviane-senna-durante-seminario-mulheres-lideres-554878951.html>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11>>. Acesso em: 05 out. 2017.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-106, jul./dez. 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2010.

SILVA Monica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a**

partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR, 2016.

SOARES, Marcelo; BERNARDO, Nairim. 20 anos da LDB: como a lei mudou a Educação. **Revista Nova Escola**, 19 dez. 2016.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**, Ciudad Viña del Mar, n. 20, p. 47-69, jun. 2004.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1957.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

THIESEN, Juares da Silva. A formação de professores no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em Santa Catarina: desafios e êxitos de uma primeira experiência. ANDREIS, Adriana Maria; SIMÕES, Willian (org.). **O PNEM em Santa Catarina: reflexões sobre as vivências na formação continuada de professores**. Tubarão, SC: Ed. Copiart; UFFS, 2016. p. 5-26.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas Tomo IV**. Madrid: Visor Dist. S.A., 1996.

VIVEIROS JÚNIOR, Antônio Francisco de. **IH!NOVADOR: o olhar dos professores sobre uma política do Ensino Médio**. 2013. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ANEXO A – E-mail recebido da SED

Sirley Damian de Medeiros <sirleydamian@sed.sc.gov.br>

Qua 20/09/2017, 19:57

Prezada Elisabete,

O estado de Santa Catarina não possui legislação acerca do ProEMI, segue a resolução/parecer/portaria nacional, conforme link a seguir:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038

Apresentação - portal.mec.gov.br

Portal do Ministério da Educação, MEC. © 2018 Ministério da Educação. Todos os direitos reservados. Utilizando software livre.

portal.mec.gov.br

Atenciosamente,

Sirley Damian de Medeiros

Coordenação do Ensino Médio

Diretoria de Gestão da Rede Estadual

Secretaria de Estado da Educação - SC

ANEXO B – GEREDs, Escolas de EM e EMI, nº de textos, título do texto e outras informações – autores e suas habilitações, em nota de rodapé.

Gerência	Escolas com maior número de textos	Nº de Escolas de EM e de EMI	Nº de Textos e textos de EMI	Número do texto	Título do Texto	Cita ou não o EMI – tipo de texto
22ª Araranguá	EEB Gov. Ildo Meneghetti – 02 textos.	18 – 05 EMI	21 / 05	T-1	“Produção da revista ponto jovem: fique ligado no que acontece na escola pela linguagem dos jovens”. ⁴⁹	Não cita o EMI – projeto interdisciplinar
15ª Blumenau	EEB Luiz Delfino – 02 textos.	22 – 04 EMI	25 / 05 EMI	T-II	“Solidariedade correndo nas veias”. ⁵⁰	Cita o EMI – descreve um projeto.
36ª Braço do Norte	EEB Fridolino Hulse – 05 textos.	10 – 04 EMI	25 / 11 EMI	T-III	“Ensino Médio: os jovens estudantes e o sentido de estar na escola”. ⁵¹	Cita o EMI
16ª Brusque	EEB Cruz e Souza - 02 textos (03 escolas sem texto).	21 – 05 EMI	23 / 03 EMI	T-IV	“Descarte de medicamentos: seu impacto na sociedade e no meio ambiente”. ⁵²	Não cita o EMI – projeto de uma disciplina.
10ª Caçador	EEB Wanda Krieger Gomes – 02 textos.	12 – 02 EMI	19 / 03 EMI	T-V	“Saúde e prevenção na escola”. ⁵³	Cita o EMI – projeto interdisciplinar
8ª Campos Novos	EEB José Cesário Brasil – 04 textos (01 escola sem texto).	09 – 06 EMI	19 / 14	T-VI	“Gincana das famílias”. ⁵⁴	Cita o EMI – projeto da escola.
25ª Canoinhas	EEB Almirante Barroso – 03 textos.	24 – 04 EMI	33 / 08 EMI	T-VII	“Alternâncias curriculares no Ensino Médio”. ⁵⁵	Não cita o EMI – estudo

⁴⁹ SANTOS, Alessandra Silva dos; SARTORI, Fernanda Krausburg (Arte); LOPES, Franciele Souza; SILVA, Lucimara Aparecida da; SCHEFFER, Simoni Franco; DALMOLIN, Tânia Regina; SILVA, Vanderléa Godinho da (Língua Portuguesa).

⁵⁰ TRIERVEILER, Edilza Maria Rios (Matemática); VIEBRANTZ, Roseana (Ciências da Religião).

⁵¹ BOEING, Ana Letícia; CORRÊA, Cedenir Alves (Letras Português e Inglês); SCHMOELLER, Claudia Helena; SANTANA, Deleon Vieira; MAYER, Diumara Feuser Eing; SCHMOELLER, Elaine Cristina Eftting (Arte); MARCELINO, Ingrid Bianchet (Geografia); EIFERT, Iraci Maas (Língua Portuguesa); ARENT, Janete Marcos Jacinto; DOERNER, Maria de Fátima Rubens; SILVA, Nara Lilian da; WILLERMANN, Nelci Thieze (Língua Portuguesa); KNABBEN, Patrícia Schuelter; FLORIANO, Vilson Vanderlei.

⁵² LUCINDA, Aparecida Márcia (Ciências Biológicas); SANTOS, Kátia dos.

⁵³ SANTOS, Aline; MORAIS, Cidinei Alves (Filosofia); GEREMIAS, Daiane Aparecida; BAZZEGGIO, Dinamar Befart; RAMOS, Fernanda Aparecida Couseau; AMARAL, Gisele Carmo do (Biologia); OLIVEIRA, Ismoldo Alves de (Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso); SUSIN, Ivonete Aparecida Torrezan; RUPPEL, Louise Pereira (Urbanismo); KOVALHUK, Maria Teresa C. (Ciências Biológicas); PETRYKOWSKI, Marlise Aparecida Recalcate (Gestão Escolar); BARUFF, Pedro Paulo; TOMAZINI, Rosilene Pereira; PROENÇA, Rute Alves (História); ESCHER, Suely Miozzo (Língua Portuguesa).

⁵⁴ STANCK, Adelar; BERTAIOLI, Alessandra (prof. Orientadora de Leitura); BARBOSA, Ana Paula Burnagui (Português/Inglês); BEDIN, Anderson (Matemática); RIBEIRO, Ângela (prof. de Informática); MARTINELLI, Clarite (Língua Portuguesa); BARBOSA, Claudiomiro (Química); CORREIA, Elaine Cordeiro; MACIEL, Janara Aparecida Alves (História); TRAMONTIN, Josiane (Arte); FRANKE, Josiane Maria Ribeiro (2º professor); SPAGNOLI, Juliano (Educação Física); PELOZATO, Marcela Aparecida Demarck (Biologia); REQUES, Maridiane Burnagui (2ª professora); BEDIN, Nilso (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); MELO, Sylvana Giardini (ATP).

⁵⁵ TEIXEIRA, Norton Salazar (Língua Portuguesa); SILVEIRA, Luci Damaso da (Sociologia e Empreendedorismo); SUARETZ, Albamira Marquevis; IACHITZKI, Miguel (Geografia e Filosofia); KRZINSKI, Mário; CAMPOS, Sílvia; HOEPERS, Silvana Regina Frthe.

						semanal.
4ª Chapecó	EEB Tancredo de Almeida Neves – 03 textos (02 escolas sem texto).	23 – 07 EMI	28 / 07 EMI	T-VIII	“A educação integral sob a perspectiva dos estudantes do Ensino Médio: relatos e contribuições da EEB Tancredo de Almeida Neves, de Chapecó (SC)”. ⁵⁶	Cita o EMI – projeto interdisciplinar
6ª Concórdia	EEB Olavo Cecco Rigon – 02 textos..	17 – 02 EMI	31 / 02 EMI	T-IX	“Sexualidade na diversidade, mediada pelas tecnologias”. ⁵⁷	Não cita o EMI – projeto interdisciplinar
21ª Criciúma	EEB Maria da Glória Silva – 01 texto (03 escolas de EMI sem texto).	28 – 06 EMI	25 / 03 EMI	T-X	“Abordagem interdisciplinar na questão ambiental”. ⁵⁸	Não cita o EMI projeto interdisciplinar
11ª Curitiba	EEB Irmã Irene – 02 textos (02 escolas sem texto).	11 – 06 EMI	06 / 06 EMI	T-XI	“O Ensino Médio em um mundo colorido, poético e geométrico”. ⁵⁹	Cita o EMI - projeto interdisciplinar
28ª São Joaquim	EEB Araújo Figueiredo – 01 texto (01 escola sem texto).	09 – 03 EMI	09 / 02 EMI	T-XII	“Avaliação. Inclusão ou exclusão? O grande nó da educação”. ⁶⁰	Cita o EMI – projeto de escola.
30ª Dionísio Cerqueira	EEB Professor Osni Paulino da Silva – 03 textos.	10 – 03 EMI	27 / 07 EMI	T-XIII	“A relação entre o que se ensina e o mundo do trabalho”. ⁶¹	Não cita o EMI – projeto de escola.
18ª Florianópolis	Instituto Estadual de Educação – 07 textos (05 escolas sem texto).	110 – 13 EMI	28 / 07 EMI	T-XIV	“Uma breve reflexão sobre o curso de magistério do Instituto Estadual de Educação à luz dos diálogos dialógicos na formação do PNEM” ⁶²	Cita o EMI – texto sobre um tema..
14ª	EEB Cecília Ax –	17 – 04	27 / 08	T-XV	“O jovem como sujeito do	Não cita o

⁵⁶ RAMOS, Francielle Cristina (Ciências Ambientais); FOLETTTO, Fabiana Paula (ATP); BORELLA, Cristiane (Química); TREVISOL, Dilene Maria (Arte); GEHM, Hellen (Ciências Biológicas); SARTORI, Luciano (Geografia); GENERALLI, Luís Henrique (Informática); GIRARDI, Márcia Rita (Inglês); GIELDA, Monique (História); GOMES, Rozangela (Orientador de Convivência).

⁵⁷ BIAZUS, Sonia; CAMARGO, Angelita; DUTKWICZ, Sara (Sistemas de Informação); GIRARDI, Marines (Administração); OLIVEIRA, Sidney de; PERUZZOLO, Adilce (Matemática); SCHAMBACK, Egon; SILVA, Sara Jane da (Filosofia, Sociologia); ZARDO, Cristina; ZANETTI, Cristiano (Informática).

⁵⁸ GOBETTI, Ana Cristina (Química); MOURA, Andreia Alves Berto de (Artes); MOURA, Daniel de; MINOTTO, Francielle Thomazi (Ed. Física); PIRES, Greice de Cordes (Língua Inglesa/Portuguesa); PLACIDO, Karina Nazário; ROCHA, Leandro Araújo; AGUIAR, Liliane Nonnenmacher de (Artes); COSTA, Maria Elena; SABINO, Alexandra; DALANHOLLI, Marina Trichêz (Artes); BEM, Pedra de.

⁵⁹ LOVISA, Ana Rosiclei Rambo (Matemática); CRISTIANI, Benedita Lucia (História); SOUZA, Flávia de; DAL’RI, Izabel dos Santos; PEDON, Marinei (Arte); MORAES, Marines Pires de (Pedagogia).

⁶⁰ MORGAN, Aline de Souza (Pedagogia); SOUZA, Cristiane Anselmo de; STANGA, Douglas Carlos (Ed. Física); RENGEL, Fátima de Lourdes Ehlers; SOUZA, Gilberto de; SOUZA, Jamaiana de Lourdes (Língua Portuguesa); PEREIRA, Maria Gorete Machado (Artes); KARKLIS, Marlusa Aparecida Kayser (História).

⁶¹ SALVI, Adriana (Adm); ANJOS, Elizandra Lucas dos (Matemática); PORTZ, Elsi (Pedagogia); MEOTTI, Ilse Picoli; LAGO, Marlene Schaeffer (Biologia); COSTA, Vera Suffredinida (Pedagogia).

⁶² BARCELLOS, Miriam Simone de (Ciências Biológicas); BOERGER, Rainildes; SILVA, Roberto Arruda Oliveira da (Pedagogia).

Ibirama	02 textos.	EMI	EMI		Ensino Médio: a escola e seus desafios”. ⁶³	EMI – texto sobre um tema.
17ª Itajaí	EEB Maria Rita Flor – 01 texto (01 escola sem texto)..	38 – 05 EMI	24 / 04 EMI	T-XVI	“O Projeto Político-Pedagógico como eixo norteador da ação pedagógica”. ⁶⁴	Cita o EMI – texto sobre um tema.
31ª Itapiranga	EEB Padre Vendelino Seidel – 02 textos.	11 – 07 EMI	21 / 15 EMI	T-XVII	“Projeto de leitura. Saberes para a vida”. ⁶⁵	Cita o EMI – projeto interdisciplinar
07ª Joaçaba	EEB Vitorio Roman - 01 texto.	20 – 01 EMI	38 / 01 EMI	T-XVIII	“Vocação profissional: o jovem e a preparação para o trabalho”. ⁶⁶	Cita o EMI – projeto interdisciplinar
23ª Joinville	EEB Arnaldo Moreira Douat – 01 texto (03 escolas sem texto).	19 – 05 EMI	24 / 05 EMI	T-XIX	“Avaliação da aprendizagem escolar: um constante desafio”. ⁶⁷	Não cita o EMI – texto sobre um tema.
27ª Lages	CEDUP Renato Ramos da Silva – 02 textos (03 escolas sem texto).	19 – 07 EMI	26 / 05 EMI	T-XX	“Produção coletiva da 1ª etapa do Plano Nacional do Ensino Médio. – Cadernos I, II, III, IV, V e VI”. ⁶⁸	Cita o EMI – texto sobre um tema.
19ª Laguna	EEM Almirante Lamego – 02 textos (03 escolas sem texto).	23 – 08 EMI	16 / 06 EMI	T-XXI	“Desafios no campo da Avaliação Educacional: possibilidades de avaliação interdisciplinar no Ensino Médio Inovador – EMI”. ⁶⁹	Cita o EMI – texto sobre um tema.
26ª	EEB Prefeito	25 – 05	32 / 07	T-XXII	“Utilização do aparelho	Não cita o

⁶³ HEINZEN, Denise (ATP); BARBETTA, Elenir da Silva (Inglês); SANTOS, Francisco Daniel dos (Filosofia); OLIVEIRA Janete de; SCHMITT, Lúcia S.; SCHMITT, Marileia H.; LONGEN, Paulo Cesar (História, Sociologia e Filosofia); HAWEROTT, Tanair (Matemática).

⁶⁴ PAUSE JUNIOR, Luiz Carlos; MATTOS, André H. P. de; QUITO, Fabiano E. (Informática); VIEIRA, Jaqueline M. (Pedagogia, ATP).

⁶⁵ KERBER, Alessandra (Sociologia); HACKENHAAR, Andréa de Souza (História); GRETZLER, Cristiane (Geografia); MALDANER, Elisângela Bouffleur (Ciências/Biologia); VOGT, Erenisi Heller (Inglês); HELLER, Fabiane Inês Schneider (Inglês); STURM, Gecilda Lorenzet; THUMS, Gilmar Canísio (Química); FINCATTO, Iloni Teresinha; JANTSCH, Juliane (Artes); HOFF, Roselene Sulzbacher (Artes); BERNARDI, Simone Spieess (Letras – Português e Espanhol); BOHNENBERGER, Sirlei (Física); MALLMANN, Wilson (Pedagogia).

⁶⁶ ARGENTON, Adriana (Orientadora de Convivência); RIBEIRO, Antônio (Matemática); GALVAN, Camila (Biologia); GUEDES, Delimar Ap. Mozzer; MARQUES, Delmira Artifon (ATP – coordenadora do EMI); CHINATTO, Helena Maria (Ed. Física/Dança); PEREIRA, Josieli (Química); PERES, Lealcindo de Oliveira (Biologia); ANZOLIN, Mayele (Laboratório de Tecnologia); MACHADO, Marilene; ABREU, Neiton Fernando de (Laboratório de Biologia); PAZ, Osvaldino de Assis (Geografia e Sociologia); OLIVEIRA, Rejane Antunes de (Orientadora de Leitura); BARP, Rogério (Ed. Física); ROMAN, Rosamércia Hetkowski (L. Portuguesa); FAVRETTO, Rosane (Artes); CHAVES, Rose Mari Gonçalves (Sociologia); ZENARO, Salete Marcon (Inglês); MANFÉ, Suéli (Ed. Física); FAGUNDES, Wagner (História e Filosofia).

⁶⁷ FARACO, Ana Lucia (Psicologia); ESTEVAN, Anderson Feitosa (Orientador de Convivência); COSTA, Deise Cristina da; CORREA, Francisco; BUSKO, Isabel Cristina (Artes); BUENO, Juliano Carvalho (História); SILVA, Lucilene Ponciano da.

⁶⁸ DUARTE, Cristiane Aparecida de Jesus (Técnico de Laboratório); PERKOWSKI, Diane Aglae (Orientadora Educacional); LEGNAGHI, Giovana (Química); OLIVEIRA, Grazielle Schemes (Arquitetura e Urbanismo); CHAVES, Helder Robson de Oliveira (Ciência da Computação); FRANCOSSI, Larissa Barbosa (Farmácia); CORREA, Luiz (Contabilidade); SANTOS, Paulo Vilmar dos (Letras/Espanhol); MATOS, Roselei (Ciência da Computação); COMICHOL, Saionara (Engenharia de Segurança no Trabalho); BLOMER, Vanessa (Informática); PITTON, Valmir.

⁶⁹ TOMAZ, Adriana; KIELING, Ana Cristina Gutierrez; SANTOS, Andréia Freitas dos; SAVEDRA, Daniel; SILVA, Eliane da; PEDRO, Esian Borges; SOUZA, Pedra Aparecida de.

Mafra/São Bento do Sul	Carlos Zipperer Sobrinho – 03 textos.	EMI	EMI		telefônico celular na atualidade – pontos positivos e negativos”. ⁷⁰	EMI – texto sobre um projeto.
2ª Maravilha	EEB Nossa Senhora da Salete – 03 textos.	19 – 03 EMI	25 / 06 EMI	T-XXIII	“Ler é preciso. Compreender é essencial”. ⁷¹	Cita o EMI - texto sobre um projeto.
29ª Palmitos	EEB Felisberto de Carvalho – 04 textos.	09 – 02 EMI.	21 / 06 EMI	T-XXIV	“O adolescente e o mundo do trabalho: independência ou curiosidade?” ⁷²	Não cita o EMI – texto sobre um tema.
32ª Quilombo	EEB Professora Jurema Savi Milanez – 02 textos.	07 – 01 EMI	15 / 02 EMI	T-XXV	“Plante uma árvore, faça história”. ⁷³	Não cita o EMI – texto sobre um projeto.
12ª Rio do Sul	EEB Expedicionário Mário Nardelli – 02 textos.	15 – 02 EMI	29 / 04 EMI	T-XXVI	“O Protagonismo Juvenil”. ⁷⁴	Não cita o EMI – texto sobre um Projeto.
3ª São Lourenço do Oeste	EEB Rui Barbosa – 02 textos (02 escolas sem texto).	12 – 07 EMI	20 / 11 EMI	T-XXVII	“Para além dos muros escolares: ética, cidadania e comunidade – autoconhecimento e sexualidade responsável”. ⁷⁵	Cita o EMI – texto sobre um Projeto.
1ª São Miguel do Oeste	CEDUP Getúlio Vargas – 02 textos.	14 – 06 EMI	24 / 11 EMI	T-XXVIII	“Importância da educação do campo: a função social da escola na educação do campo”. ⁷⁶	Não cita o EMI – texto sobre um tema.

⁷⁰ SILVA, Diego Alves da; SCHIEHL, Edson Pedro (Matemática); SANTOS, Marcelo G.; LARA, Simone Cristiane Sidolli de (Língua Portuguesa).

⁷¹ TROMBINI, Alessandra M. P. (Arte/Teatro); CASSANELLI, Aliana C. (Química); SILVA, Ana L. B. da; HOFFE, Angela M. (Filosofia); STRAUSS, Gerson; PIANEZZOLLA, Graziela (Técnico em Informática); BOURSCHEID, Irene (Assessora de Direção); SANTOS, Janete P. dos (Português); ROCHA, Janimara (Filosofia); HAHN, José A. (Educação Física); LIMA, Josilene de A. (Artes); WEBLER, Katiane (Química); LEMES, Lucirlene P. de (Diretora Geral); COUTO, Marcia E. P. (Orientadora de Convivência); KONZEN, Maria C. H. (Assessora de Direção); SCHILKE, Marlise L. (Pedagogia); KAFER, Marlise M. W. (Português/Espanhol); SPRICIGO, Odete I. N. (Ciências Biológicas); SILVA, Rosane J. da (Português); ROSSETTO, Rosecler (Laboratório de Matemática); HALMENSCHLAGER, Janete A. (Biologia); VOOS, Saionara (Artes); CERVINSKI, Sandra M. G. (Inglês); ZEMBRUSKI, Soeli S. (Inglês).

⁷² GIANESINI, Aureane; ORSOLIN, Arli (Diretora Geral); ERNZEN, Aline (Letras – Português/Espanhol); CHIAMULERA, Cassiane Maria (Informática); TAVARES, Cátia; RIGONI, Claudete; CANTON, Cleubéta; BARBIERO, Fabiane Cryz (Letras); GUGEL, Gilson (História); SANTOS, Itelvina Luiza dos; CARLOTTO, Jéssica (Sistemas de Informação); GOERK, Lírio; ORSOLIN, Loricinei; ROSSATO, Maria Helena (Língua Portuguesa e Literatura); BORTOLANZA, Maristela (ATP); CARLOTTO, Marli (Pedagogia).

⁷³ ZATTERA, Ana Adilce (Biologia); KOTTWITZ, Delcivane Troian (Letras – Português e Espanhol); PRIOR, Elan Carlos (História); BASSO, Elis Andréia (ATP); DECONTO, Jamir (Informática); ZAPAROLI, Jaul; MOREIRA, Luizelena Reschke Lajus (Biologia/Física); BERTOLDO, Rosilei (Química); TUBIN, Sandra Regina (Orientadora de Leitura); COLLET, Zenaide (Geografia).

⁷⁴ FABICIAKI, Jonas (História).

⁷⁵ VARGAS, Aline Garcia de (Química); VILANI, Andreia (Biologia); CUNICO, Fabiana (Informática); MENEGUETTI, Ieda (Matemática); IORIS, Ilizeide Mari (Assessora de Direção); ECKERT, Joelcio (Física); SPEROTTO, Lauro (Matemática); SORDI, Mariluci Sandra (Orientadora de leitura); BRANDALIZE, Rosi Mari (Português e Inglês); GARDA, Sandra Fátima (História); FURLANETO, Sandra Poletti (Química); FERRONATTO, Sergio (Filosofia); DAL PIVA, Sonia Aparecida (Letras: Português e Inglês); WRUBLEWSCKI, Sonia Maria Janete (Direção Geral); PILETTI, Terezinha (ATP); PERON, Zenaide Terezinha Lissa Dal Pra (História/Geografia).

⁷⁶ LAGEMANN, Ivanete Verenice - Analista Técnico em Gestão Educacional; CZARNOBAY, Claci Antunes - Assistente de Educação; WITT, Eliane Ana – Biologia; GIACOMEL, Jussara – Língua

33ª Seara	EEB Prof. Luiz Sanches B. da Trindade – 02 textos.	13 – 06 EMI	30 / 10 EMI	T-XXIX	“Documentário sobre os 50 anos do Município de Xavantina”. ⁷⁷	Cita o EMI – texto sobre um projeto
34ª Taió	EEB Bruno Heidrich – 02 textos.	10 – 03 EMI	07 / 04 EMI	T-XXX	“O Planeta Terra em pauta”. ⁷⁸	Cita o EMI – texto sobre um projeto.
35ª Timbó	EEB Ruy Barbosa – 03 textos.	07 – 02 EMI	22 / 05 EMI	T-XXXI	“O jovem como protagonista da educação: buscar conhecer para compreender”. ⁷⁹	Cita o EMI – texto sobre um projeto.
20ª Tubarão	EEB Sagrado Coração de Jesus – 02 textos (01 escola sem texto).	21 – 05 EMI	20 / 04 EMI	T-XXXII	“Música e dança: perfeita parceria no aprendizado das linguagens”. ⁸⁰	Cita o EMI – texto - sobre um projeto.
09ª Videira	EEB Professora Adelina Regis – 07 textos.	21 – 05 EMI	31 / 14 EMI	T-XXXIII	“Linguagens”. ⁸¹	Não cita o EMI – texto sobre um tema.
05ª Xanxerê	EEB João Roberto Moreira – 02	26 – 03 EMI	27 / 05 EMI	T-XXXIV	“Educação em trânsito”. ⁸²	Não cita o EMI – texto

Portuguesa/inglês; MARX, Roque – Eng. Agrônomo; WRONSKI, Wilson Antônio – Diretor Geral; VICENTIN, Denilso Francisco – Coordenador do Curso; BANHARA Mauri – Veterinário; FRIEDERICH, Sergio – Matemática; GRASSIOLLI, Thiago – Eng. Agrônomo; CORRÊA, Jânio Francisco Fernandes – Eng. Agrônomo; BRUGNEROTTO, Ivone; CAYE, Valmir Augustinho Hartmann – Eng. Agrônomo/Matemática; GABOARDI, Salete Maria – Eng. Agrônomo; SANTOS, Pedro Valdenir dos; VETTORAZZI, Eliane Cristina; OLIVEIRA, Ivone Albino de – Assessora de direção; WERLANG, Roseli Arle; LORO, Sandra Marcia – Coordenação Pedagógica; TEICHMANN, Fernanda – Matemática; CANESSO, Leila Ferrarez – Letras- espanhol.

⁷⁷ BALBINOT, Adriana (Biologia); BEDIN, Camila (Ciências Biológicas); BRINGHENTI, Edinéia (Informática); PETROLI, Gian; TREVISAN, Ivone; FABRIN, João Trevisan; KUCZMARSKI, Karina Maria; PÁDOVA, Léo Cezar (História); MARCON, Nailde; COSMAN, Raquel; FINGER, Rodrigo; CANESSO, Silvania (Pedagogia); SORDI, Sirlei (Diretora Geral); PELIZZA, Lurdes Maria Rebelato (Informática).

⁷⁸ FRANÇA, Ana Altino de (Educação Física); WOLF, Cheila (Português e Inglês); WOLF, Diana B. (Matemática); DALMOLIN, Lúcia Aparecida de Jesus (Português e Inglês); IZIDORIO, Marizete B. (Assessora de Direção); BONIN, Marli (Geografia e História); FRANÇA, Neide Altino de (Biologia); SILVA, Roseleide B. da (AE); KUSTER, Saulo Córdova.

⁷⁹ AZEVEDO, André Costa de (Biologia); CRISTOFOLINI, Daniela (Português/Inglês); PERINI, Dayane Salvador (Espanhol); JUSTINA, Diana Dalla; KOSLOSKI, Elis Regina (Inglês); FACHINI, Fabiana (Química); STHULERT, Iara Bruns (Química); HIRODEMBECK, Jung; GROSSKLAGS, Marcia Andrea (Pedagogia); VOSS, Marcieli Taise (Pedagogia); LENZI, Maria Tereza Longo (Matemática); BARBOSA, Scheila (Artes); SCHMTZ, Vanderlei (Filosofia).

⁸⁰ SOUZA, Andresa Matias de (Ciências/Matemática); BRESSAN, Aracy Marlene (Orientadora Educacional); KOCK, Camila Antunes (Matemática); MATIOLLA, Carla Gonçalves Pereira (ATP); GOMES, Cláudia Espíndola (Língua Portuguesa e Inglesa); COSTA, Débora (Educação Física); PESSANHA, Jadna Aparecida Silva Benta (Pedagogia); NAZARENO, José; ZIM JÚNIOR, Luiz Gonzaga (Química/Física); BARRETO, Rosimari Costa (Educação Artística); DONEDA, Vanderléa Fabre (ATP).

⁸¹ PINHEIRO, Bárbara Elisa – Administração Pública; GOIS, Franciele Alves de – Pedagogia; PICCININ, Iluci Margarida Alberti; DORNELLES, Leonilda Aparecida Santana – Pedagogia; CORENT, Jessica Zanotti – Pedagogia; COLOME, Lia Fausta Bonilla – Letras/ Português; SPINELLI, Lilian Camila – Inglês; LAZZARI, Miriam.

⁸² DALLASTRA, Adélia Mara Pedrassani – Biologia; BARP, Adriana – Artes; BACIN, Adriana – História; TAMANHO, Adriana Cynara Dallorseleta; BERNO, Bruna – Educação Física; QUADROS, Cassiane Scheffer de – Matemática; SPANHOL, Deoclécia Aparecida – Educação Física; ALBERTI, Eleandro Nei – Direito; MACIEL, Eliza Cristina – Sociologia; BAZZI, Franciane – Matemática; BASSO, Gilberto Luis – História; TAMANHO, Giovanni; NIEDZIALKOSKI, Janete; ANGELI, Juliano; IJOTTON, Leane Zatta – Geografia; SCANDOLARA, Leila Bellebon – Filosofia; RISSARDO, Marcielle Cristiane – Pedagogia; RODRIGUES, Norimar Salete Marques – Especialista.

	textos.					sobre um projeto.
--	---------	--	--	--	--	----------------------

Fonte: Elaborada pela pesquisadora – 201

ANEXO C - Quanto ao número de vezes que é referida cada noção em cada texto.

	A 1	A 2	A 3	A 4	B 1	B 2	B 3	B 4	C 1	C 2	C 3	C 4	D 1	D 2	D 3	D 4	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5
TI	6		14		4	3	1	1	5	1			3		5		3			4	2
TII	8		2		5	3		1	1	2		1			2					2	2
TIII	6	4	4	2	2		1	1	1	1		3		1	2	3	2	4	1	3	3
TIV	3		1		3					3			1				1			1	4
TV	6		3		4		3			3					3	3	3		2	2	
TVI	3	2					3			2			3								5
TVII	4	2			2		3			2			3	2		3	2				
TVIII	5	1	4	1	5		3		3		2		2		3	2	2		1	3	
TX		2			2		1			2			1		2		2		1	3	
TX	3						3			2			1		1	3	2				
TXI					4		2						3		2		3				
TXII			6	1						3					5					7	2
TXIII	3		6	2	1								1		2	1			1	2	
TXIV			2	1						2					2		4			5	
TXV	3	2	2	2								1			3	2	1		3	1	4
TXVI												1	2	1	1		1		1	1	1
TXVII													1	1			2			4	1
TXVIII	3		1	3		1	2		2						1	1		1		6	
TXIX		1											1	4				1		1	
TXX	3	1	4	4		1		1				3	1	1	1		3	1	1	1	2
TXXI	1		1			4						2	2	2	1		1				2
TXXII					33	6	21	6						1			1				
TXXIII	1	3	3		1	1		1		3			1		2	1				1	1
TXXIV	2	2	1	4							1							2			2
TXXV	1		2			1					1	1			1					4	4
TXXVI	1	5	8	5	2			1			1	1		1	1	2		3	2	3	2
TXXVII	3	2	4		7	1	1	1					2		1	2		1		4	2
TXXVIII	2		1	1		1					2	2					2	2		1	
TXXIX	3		2		2	2		1		5			2				1		1	2	2
TXXX	1	1	1		5	1	1	1	3	1			3		1			1	1	2	
TXXXI	2	6	4	1	3			1	2	2	1		3		4	1	1	3	1	6	2
TXXXII	1		3		2	1		1	6				2		2				1	1	
TXXXIII	1		1		1	1		1				1	2					2	1		1
TXXXIV	1	3	1		2	1			3		1	1					1			2	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018).