



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CHAIANE BUKOWSKI**

**CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR NO *PROGRAMA ENSINO  
MÉDIO INOVADOR*: UM ESTUDO NA MICRORREGIÃO DE CHAPECÓ/SC**

**CHAPECÓ  
2016**

**CHAIANE BUKOWSKI**

**CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR NO *PROGRAMA ENSINO MÉDIO*  
*INOVADOR*: UM ESTUDO NA MICRORREGIÃO DE CHAPECÓ/SC**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Oto João Petry e a coorientação do Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.

CHAPECÓ  
2016

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D  
CEP: 89802-210  
Caixa Postal 181  
Bairro Jardim Itália  
Chapecó - SC  
Brasil

### DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Bukowski, Chaiane

Currículo e conhecimento escolar no programa ensino médio inovador: um estudo na microrregião de Chapecó/SC/ Chaiane Bukowski. -- 2016.

149 f.

Orientador: Oto João Petry.

Co-orientador: Roberto Rafael Dias da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. Currículo. 2. Conhecimento Escolar. 3. Programa Ensino Médio Inovador. I. Petry, Oto João, orient. II. Silva, Roberto Rafael Dias da, co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CHAIANE BUKOWSKI

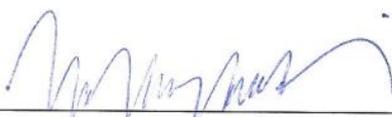
**CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO  
INOVADOR: UM ESTUDO NA MICRORREGIÃO DE CHAPECÓ/SC**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para a obtenção do título de Mestre em  
Educação, defendida em banca examinadora em 05/07/2016.

Orientador: Prof. Dr. Oto João Petry  
Coorientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

Aprovado em: 05/07/2016

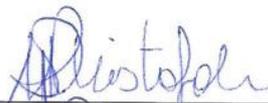
BANCA EXAMINADORA



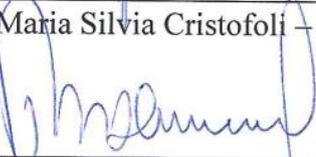
Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS



Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS



Prof. Dra. Maria Silvia Cristofoli – UFFS



Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen – UFSC

Chapecó/SC, julho de 2016

Dedico este trabalho ao meu marido, Bruno Luan Kühn, por fazer do meu sonho o nosso!

Aos meus orientadores, por acreditarem na relevância deste estudo e me apoiarem durante esta caminhada.

Aos professores que exercem com amorosidade a sua profissão.

## AGRADECIMENTOS

Expresso uma gratidão especial a minha família, a qual sempre esteve ao meu lado, apoiando-me e incentivando para que eu alcançasse os meus sonhos. A minha querida mãe, Edí Salete Suzsek Bukowski, e meu amado pai, Egidio Bukowski, os quais não mediram esforços para ver a minha felicidade. Aos meus irmãos, Fabiano Bukowski e Charline Bukowski, pelo incentivo, força, amizade e carinho que partilhamos durante este caminhar.

Manifesto aqui a minha gratidão particular à família que a vida me presenteou. A meu marido, Bruno Luan Kühn, pelo carinho, compreensão e apoio durante todas as etapas vividas, desde a idealização até a concretização deste estudo. A Carlos João Kühn e Deonice Maria Nilson Kühn, pelo apoio e encorajamento contínuo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, com quem sempre aprendi. De alguma maneira, contribuíram para a realização deste estudo, ampliando o meu entender sobre educação e sendo todos importantes e fundamentais na minha vida acadêmica.

Aos colegas do Mestrado, pelas leituras e discussões, por compartilharem dúvidas e experiências significativas, além dos momentos vividos de muita alegria. Expresso uma gratidão especial a Paoline Bresolin, pelo apoio e amizade construída durante esta etapa. Tivemos a oportunidade de aprender e caminhar juntas, seja na realização dos trabalhos acadêmicos, no estágio em docência ou nas viagens de estudo. Muito obrigada pela parceria!

Às instituições de ensino, pela colaboração ao disponibilizarem os materiais que fizeram parte do *corpus* da pesquisa, pela receptividade, pelo tempo despendido, pela confiança a nós depositada e por compartilhar suas experiências e conhecimentos. Essa generosidade agrega muito a nossa pesquisa!

Aos membros da banca examinadora, por aceitarem o convite e contribuírem com sugestões que certamente enriqueceram o trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), pelo apoio financeiro durante este período de estudo.

Aos amigos e amigas queridas, pelo incentivo, força, amizade e pelos momentos de descontração. Vocês tornaram essa caminhada muito especial.

Minha gratidão e reconhecimento especial ao meu orientador, Oto João Petry, por seus esforços ao me auxiliar durante a pesquisa, pela sua disponibilidade, seriedade, além do apoio e encorajamento nessa trajetória.

A meu coorientador Roberto Rafael Dias da Silva, pelo compartilhamento de seus conhecimentos e pela paciência que tem comigo, por dedicar seu tempo para me orientar e por acreditar na importância desta investigação.

Expresso minha eterna gratidão a quem esteve presente em cada entrelinha deste trabalho. A todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram direta ou indiretamente com a pesquisa e que, apesar de não terem seus nomes aqui citados, foram importantes neste caminho.

Muito obrigada!

Para pensar ensino médio é necessário ousar.  
Não há que ser econômico em ideias, nem em  
ações, mudanças, formação e orçamento.

Nora Krawczyk

## RESUMO

Esta dissertação consiste em estudo acerca das concepções de conhecimento escolar que perfazem os documentos curriculares para o Ensino Médio e que orientam as práticas educacionais. A fim de investigar as concepções e compromissos dos referidos documentos, o estudo aborda como questão investigativa as concepções de conhecimento escolar que emergem no processo de implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no Estado de Santa Catarina, na microrregião de Chapecó. Assim, para fins de investigação, definiu-se como problematização: Quais são os direcionamentos que os documentos orientadores da prática pedagógica para a última etapa da educação básica sinalizam em relação aos conhecimentos escolares? As propostas curriculares das escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador apontam articulações referentes à integração curricular e aos âmbitos de referência? Nessa direção, o estudo foi organizado a partir dos seguintes objetivos: a) Conhecer as políticas educacionais que orientam o Programa Ensino Médio Inovador, analisando as concepções das instituições pertencentes à microrregião de Chapecó/SC; b) Analisar o programa e os documentos que orientam a elaboração das propostas curriculares apresentadas pelas unidades de ensino dos municípios pesquisados; c) Identificar as relações dos documentos analisados com as questões referentes a integração curricular e âmbito de referência. O estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, estabelecendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental. Estruturamos a análise textual delineando um *corpus* investigativo, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 2/2012 e o Parecer CNE/CEB n.º 5/2011; os documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador elaborados em 2009, 2011 e 2013; a *Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica* (2014); e os Projetos de Redesenho Curriculares (PRC) das escolas que fazem parte da microrregião de Chapecó/SC. A investigação documental revelou, por meio dos operadores analíticos (âmbitos de referência e integração curricular), que os conhecimentos escolares que emergem no processo de implementação do ProEMI estão relacionados às perspectivas sociais, culturais e históricas, uma vez que os documentos elencam como eixo principal as dimensões de trabalho, tecnologia, cultura e ciência. A partir do desenvolvimento da análise, constatamos que os documentos consideram a diversidade social e cultural, porém descaracterizam o sentido escolar ao direcionarem as ações pedagógicas para as questões de trabalho e empregabilidade.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento Escolar. Programa Ensino Médio Inovador.

## ABSTRACT

This thesis consists of a study about concepts of school knowledge that make up the curriculum documents for high school and that guide educational practices. In order to investigate the concepts and commitments of those documents, the study addresses the investigative question of how the concepts of school knowledge emerge in the process of implementation of the Innovative High School Program (ProEMI) in the state of Santa Catarina, in the micro-region of Chapecó. Thus, for research purposes, we defined as discussion topics: What are the directions that the guiding documents of pedagogical practice for the last stage of basic education signal regarding school knowledge? The proposed curriculum of the schools that joined the Innovative High School Program indicate articulations related to curriculum integration and the reference areas? In this direction, the study was organized based on the following objectives: a) To get to know the educational policies that guide the Innovative High School Program, analyzing the concepts of the institutions that belong to the micro-region of Chapecó/SC; b) Review the program and documents that guide the development of curriculum proposals presented by the teaching units of the municipalities surveyed; c) Identify the relations of the analyzed documents with the issues of curriculum integration and reference area. The study is based on a qualitative approach, establishing as a methodological procedure bibliographic and documentary research. We structured the textual analysis outlining an investigative corpus, namely: the National Curriculum Guidelines for Secondary Education, according to Resolution CNE/CEB No. 2/2012 and Committee Report CNE/CEB No. 5/2011; the guiding documents of the Innovative High School Program issued in 2009, 2011 and 2013; the *Curricular Proposal of Santa Catarina: Integral Training in Basic Education* (2014); and the Curriculum Redesign Projects (PRC) of the schools that are part of the micro-region of Chapecó/SC. Documentary research revealed through analytical operators (reference areas and curricular integration), that the school knowledge that emerges from ProEMI in the implementation process is related to social, cultural and historical perspectives, since the documents list the dimensions of work, technology, culture and science as a main axis. From the development of the analysis, we found that the documents consider social and cultural diversity, but mischaracterize school meaning by directing the pedagogical actions to labor issues and employment.

Keywords: Curriculum. School knowledge. Innovative High School Program.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Revisão da literatura.....	34
Gráfico 2 – Quantidade por descritores.....	35
Gráfico 3 – Estudo por período.....	36
Gráfico 4 – Metodologia utilizada.....	37
Gráfico 5 – Quantidade de escolas contempladas pelo ProEMI localizadas nas microrregiões.....	68

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tendências analíticas.....	36
Tabela 2 – Documentos selecionados para análise.....	74
Tabela 3 – Macrocampo “Leitura e Letramento” (Âmbito de Referência).....	101
Tabela 4 – Macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias”.....	103
Tabela 5 – Macrocampo “Leitura e Letramento” (Integração Curricular).....	126
Tabela 6 – Macrocampo “Iniciação Científica e Pesquisa”.....	127

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Santa Catarina, sinalizando o Oeste Catarinense e as escolas que aderiram ao ProEMI .....	67
Figura 2 – Quantidade de escolas localizadas na microrregião de Chapecó .....	69
Figura 3 – Modelo de Projeto de Redesenho Curricular .....	76
Figura 4 – Esquema para a análise qualitativa dos dados coletados .....	77
Figura 5 – Macrocampos do Documento Orientador ProEMI 2011 .....	91
Figura 6 – Macrocampos do Documento Orientador ProEMI 2013 .....	93

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA RETOMADA HISTÓRICA .....</b>	<b>19</b>
2.1	CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL .....	20
2.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS .....	28
2.3	ESTUDOS RELACIONADOS A POLÍTICAS CURRICULARES E CONHECIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: REVISÃO DA LITERATURA .....	33
<b>3</b>	<b>CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR: UMA RETOMADA CONCEITUAL .....</b>	<b>46</b>
3.1	OS ESTUDOS CURRICULARES NA CONTEMPORANEIDADE.....	47
3.2	ABORDAGEM SOBRE CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR.....	52
3.3	CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DO CONHECIMENTO ESCOLAR .....	55
<b>4</b>	<b>O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM PERSPECTIVA: DIMENSÕES CONTEXTUAIS E METODOLÓGICAS.....</b>	<b>63</b>
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR...64	
<b>4.1.1</b>	<b>Programa Ensino Médio Inovador no Estado de Santa Catarina .....</b>	<b>67</b>
4.2	PRESSUPOSTOS PARA A INVESTIGAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES .....	69
4.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: UMA PROPOSTA DE DELINEAMENTO.....	72
<b>4.3.1</b>	<b>Análise documental.....</b>	<b>73</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Procedimentos para a organização da análise dos dados.....</b>	<b>75</b>
<b>5</b>	<b>CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR: ANÁLISE ACERCA DOS ÂMBITOS DE REFERÊNCIA .....</b>	<b>78</b>
5.1	ÂMBITOS DE REFERÊNCIA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEMI.....	79
5.2	SENTIDOS DE “ÂMBITO DE REFERÊNCIA” NOS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	84
<b>5.2.1</b>	<b>Direcionando a investigação para Santa Catarina: indicativos dos âmbitos de referência .....</b>	<b>95</b>

5.2.2	<b>Análise dos Projetos de Redesenho Curricular na microrregião de Chapecó</b> .....	<b>100</b>
6	<b>AS POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO BRASIL.....</b>	<b>105</b>
6.1	<b>INTEGRAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA .....</b>	<b>106</b>
6.2	<b>CONCEPÇÕES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS .....</b>	<b>112</b>
6.2.1	<b>Perspectiva de integração na Proposta Curricular de Santa Catarina .....</b>	<b>121</b>
6.2.2	<b>Indicativos de integração nos Projetos de Redesenho Curricular .....</b>	<b>125</b>
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Com a invenção da escola, a sociedade oferece a oportunidade de um novo começo, uma renovação. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 105)

Partindo das palavras de Masschelein e Simons (2013), mobilizamo-nos na presente dissertação a constituir um diagnóstico crítico sobre as políticas de currículo implementadas atualmente no Brasil. Em aproximação ao pensamento dos autores, sob inspiração dos escritos de Arendt (2005, p. 14), defendemos a ideia de que a educação é “o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens”. Assumir esse desafio significa conceber uma escola como possibilidade de romper com as desigualdades, colocando “todos numa situação inicial equivalente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 105). Dessa maneira, assinalamos que, neste estudo, serão analisadas **as concepções de conhecimento escolar que emergem no processo de implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no Estado de Santa Catarina, na microrregião de Chapecó.**

A escolha do ProEMI se deu em virtude de o programa ofertar a oportunidade de se repensar as questões referentes ao currículo a partir do redesenho dos projetos curriculares engendrados nas escolas estaduais com Ensino Médio, induzindo a ampliação da jornada escolar, a fim de assegurar aos jovens que estudam na rede pública o acesso a uma educação de qualidade. Nessa direção, faz-se indispensável pensar na intencionalidade das propostas curriculares, analisando os conhecimentos que perfazem esses documentos, para inovar as práticas pedagógicas, visto que o atual modelo escolar não condiz com os anseios dos jovens (MOEHLECKE, 2012). Destacamos, ao longo dos capítulos que compõem este estudo, reflexões sobre as atuais propostas curriculares implementadas nas escolas da rede pública estadual, investigando as concepções do processo educativo e buscando alternativas para atender às necessidades das unidades escolares.

Atualmente, vem sendo um dos maiores desafios das escolas a reestruturação do Ensino Médio, visto que este está passando por várias mudanças (MOEHLECKE, 2012; KRAWCZYK, 2014; RAMOS, 2011a; SILVA, 2009). Dessa forma, pensar no currículo, suas nuances e funcionalidades dentro do contexto escolar trata-se de uma possibilidade interessante na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino dos jovens frequentando o Ensino Médio nas escolas públicas. Historicamente a educação brasileira já passou por diversas transformações, porém, o Ensino Médio nunca teve uma definição esclarecida em

relação a sua finalidade. Em outras palavras, para alguns estudantes, o foco deveria ser a formação profissional, ao mesmo tempo que, para outros, o ingresso à universidade (KRAWCZYK, 2011).

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como intuito analisar os documentos, bem como os Projetos de Redesenho Curricular (PRC), do Programa Ensino Médio Inovador, averiguando, assim, as atuais propostas que norteiam as práticas pedagógicas, a fim de investigar as concepções e os compromissos desses documentos para garantir uma aprendizagem significativa. Consideramos que “a centralidade do currículo é o conhecimento” (PACHECO, 2016, p. 70), e este, como alicerce do processo pedagógico, não pode ser confundido com uma ferramenta para motivar os alunos e resolver problemas sociais (YOUNG, 2011). No campo da educação, torna-se indispensável pensar no desenvolvimento intelectual dos jovens, visando a uma formação ampla e integral, propiciando condições para assegurar uma aprendizagem significativa com o objetivo de superar as desigualdades educacionais (LIBÂNEO, 2016).

Sob essa ótica, indicamos algumas reflexões sobre o processo educativo para repensar a atual prática pedagógica e reformular as propostas curriculares de cada unidade escolar. Diversos estudos apontam que ainda são situações problemáticas no Ensino Médio a questão da evasão escolar e a desmotivação dos jovens em relação aos estudos (MOEHLECKE, 2012; KRAWCZYK, 2011). Torna-se, então, notória a importância do profissional de ensino trabalhar tendo em vista o conhecimento e a aprendizagem, mobilizando o estudante para que perceba a formação integral como embasamento fundamental na sua vida. Mesmo que muito se tenha avançado, valendo-nos de uma formulação de Sarlo (2005), o problema escolar da contemporaneidade continua sendo o que os alunos aprendem nas escolas com seus professores.

Uma proposta curricular adequada, coerente, bem estruturada, tendo o desenvolvimento intelectual dos estudantes como eixo norteador, disponibilizando o conhecimento produzido socialmente de forma democrática e significativa, torna-se uma possibilidade de garantir a inclusão de todos os estudantes (CHARLOT, 2009). Portanto, reconhecemos a importância de a proposta curricular de cada instituição atender às demandas individuais, mas é focando no conhecimento e proporcionando uma vivência significativa que será possível propiciar uma educação de qualidade (MOEHLECKE, 2012; MOREIRA, 2007; LIBÂNEO, 2002; MIRANDA, 2005). Entretanto, muitas escolas públicas estão seguindo direções inversas a essa perspectiva e tendem a constituir como justificativa para o fracasso escolar a influência dos fatores sociais, como a falta da participação da família e da

comunidade, a desmotivação de muitos profissionais para trabalhar com essa nova geração, o tempo disponibilizado para planejamento, a falta de infraestrutura, a falta de materiais pedagógicos adequados, dentre outros aspectos.

Para justificar a escolha e o interesse pelo presente objeto de investigação, consideramos pertinente delinear a trajetória da pesquisadora. Por esse viés, acreditamos que a Especialização em Educação Integral foi um momento que despertou o interesse para pensar a função social do currículo e dos saberes escolares que emergem nos documentos orientadores das políticas de ampliação da jornada escolar no contexto brasileiro (BUKOWSKI, 2014). O estudo, em forma de monografia, resultante de tal curso de especialização, elencou um diagnóstico crítico acerca dos programas de Educação Integral sendo implantados no país, delineando uma retomada histórica a partir da fundamentação teórica dos autores da área. A análise textual do documento *Rede de Saberes Mais Educação* deu condições para uma reflexão densa e sistemática sobre os conhecimentos organizados em saberes escolares e saberes comunitários<sup>1</sup>.

Constatamos, por meio daquela análise, pouca ênfase no que tange aos saberes escolares em relação aos saberes científicos. No entanto, o documento examinado salientava uma grande preocupação em relação ao desenvolvimento de propostas curriculares integradas com a realidade do estudante. Com base no documento estudado, compreendemos que se fazia fundamental repensar o atual modelo escolar, visto que a ampliação do tempo, do espaço e do acesso escolar não são aspectos suficientes para melhorar a qualidade da educação brasileira. Ao mesmo tempo, naquele momento, abordamos os desafios presentes nas escolas de Educação Integral, visando ao currículo como eixo norteador da prática pedagógica. Desse modo, consideramos esta dissertação como uma continuidade dos estudos da pesquisadora.

Indubitavelmente, pensar no Ensino Médio e suas especificidades parece-nos assunto relevante, sobretudo quando se pretende promover uma educação pública que garanta uma aprendizagem significativa na qual o conhecimento adquirira centralidade (SILVA, 2013a) no planejamento e na organização do trabalho pedagógico. Nessa direção, abordamos os Estudos Curriculares como uma possibilidade pertinente para problematizar as disciplinas, os conteúdos e as produções de novos saberes a fim de ofertar uma formação básica e democrática.

---

<sup>1</sup> Referimo-nos à monografia intitulada *Currículo e saberes escolares na Educação Integral: uma análise do documento Rede de Saberes*, realizada na Universidade Federal da Fronteira Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.

Estruturalmente, esta dissertação se divide em sete capítulos, compostos por seções divididas em decorrência das intenções propostas. Tal estudo consiste em uma análise crítica das concepções de conhecimentos escolares que perfazem os documentos curriculares orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Neste primeiro capítulo, elencamos, de maneira resumida, aspectos introdutórios relacionados ao Ensino Médio no país, apontando as inquietações que permeiam a temática. Apresentamos a trajetória da pesquisadora, salientando os objetivos, bem como a relevância acadêmica, social e possíveis hipóteses para o desenvolvimento deste estudo. Além disso, enfatizamos a organização dos capítulos e expressamos as intenções da escrita.

No segundo capítulo, problematizamos a história do Ensino Médio no Brasil e discorremos sobre aspectos referentes às relações sociais e escolares, abordando, ao mesmo tempo, questões contemporâneas. Em seguida, elencamos os programas, projetos e ações governamentais, como políticas de desenvolvimento para melhorar a qualidade do ensino na última etapa da Educação Básica. Na seção posterior, apresentamos os resultados da revisão da literatura, considerando as pesquisas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) publicadas entre 2010 e 2015. Apontamos ainda os cinco trabalhos mais representativos relacionados com a temática proposta.

Após tecer o segundo capítulo, optamos por contextualizar o currículo e o conhecimento escolar e discorrer sobre o sentido e a influência na formação do sujeito, inscrevendo nossa pesquisa no campo dos Estudos Curriculares. Assim, no terceiro capítulo, buscamos esclarecer sobre a produção do conhecimento escolar constituído nas propostas curriculares. Para tanto, enfatizamos as concepções de currículo através do entendimento de diferentes autores, incentivando a pensar a formação do jovem que cursa a última etapa da Educação Básica. Essa seção nos propicia o aporte necessário para aprofundarmos os estudos relacionados ao conhecimento escolar.

No quarto capítulo, conduzimo-nos a discutir os percursos traçados para a realização desta dissertação. Para tanto, iniciamos a trajetória abordando considerações pertinentes acerca do Programa Ensino Médio Inovador e estruturamos uma subseção a fim de elencar aspectos referentes ao Estado de Santa Catarina, uma vez que neste se encontra a região investigada. Apontamos ainda alguns pressupostos teóricos que nortearam o estudo em políticas curriculares. Posteriormente, descrevemos os procedimentos metodológicos para detalhar as possibilidades de organização da pesquisa, assim elencando a escolha dos documentos analisados e justificando a relevância da investigação. Vale ressaltar que nossa

proposta de pesquisa qualitativa apresenta como possibilidade metodológica a análise documental, tendo como *corpus* os materiais empíricos examinados detalhadamente ao longo deste estudo.

Elencamos, no quinto capítulo, uma revisão crítica das concepções dos “âmbitos de referência dos currículos”, tendo como embasamento teórico os estudos de Terigi (1999) e de Moreira e Candau (2007). Adentramos nesse debate com a intenção de elucidar a constituição e os espaços que o conhecimento escolar ocupa na sociedade. Para isso, estruturamos esse estudo em dois momentos, a fim de elencar questões bibliográficas sobre a temática e descrever os orientadores analíticos evidenciados nos documentos selecionados para a análise.

Por conseguinte, sinalizamos no sexto capítulo deste trabalho a integração curricular, compreendendo-a como uma organização pertinente para garantir o questionamento dos conhecimentos que emergem nos espaços escolares. O itinerário proposto nesse capítulo é válido para delinear as relações presentes nos documentos analisados no que tange às concepções de conhecimento escolar referentes às políticas de integração curricular. Desse modo, estruturamos esse capítulo em dois momentos: primeiramente enfatizamos a abordagem sobre a temática proposta, tendo como aporte teórico os estudos de Lopes (2008), Gallo (2009), Lopes e Macedo (2011), entre outros; no segundo momento, apresentamos os resultados encontrados na análise realizada nos documentos curriculares para o Ensino Médio relativos aos sentidos de integração.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados encontrados no presente estudo, compondo uma reflexão sobre a trajetória, com o objetivo de refletir sobre as concepções de conhecimento escolar nos documentos que compõem o *corpus* deste trabalho, permitindo averiguar os objetivos alcançados nesta dissertação.

## **2 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA RETOMADA HISTÓRICA**

No horizonte permaneceu a necessidade de se construir um projeto de Ensino Médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana. (RAMOS, 2011b, p. 241)

A epígrafe escolhida para iniciar este capítulo, escrita por Marise Nogueira Ramos, instiga-nos a fazer uma reflexão sistemática e ampla acerca das políticas educacionais destinadas à última etapa da Educação Básica – o Ensino Médio. A fim de compreender a realidade das escolas públicas brasileiras, resgatamos aspectos do contexto histórico, elencando as características até hoje presentes, bem como as conquistas e respectivas indagações curriculares. Este trabalho investigativo aborda uma revisão crítica, optando preferencialmente por uma leitura política.

Com o olhar voltado às questões e demandas contemporâneas, faz-se possível afirmar que o Ensino Médio ainda precisa avançar e definir seus compromissos pedagógicos, visto que “nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional” (KRAWCZYK, 2011, p. 755). De forma mais enfática, Charlot (2009, p. 95) salienta que “a escola como lugar de saber e de formação está sendo ocultada pela escola como promessa de inserção socioprofissional”. Assim, ao retomarmos a epígrafe inicial, Ramos (2011b) destaca que é preciso superar o dualismo e sugere que a escola não tem um compromisso muito nítido no que tange à formação do sujeito, pois, apesar de ser pensado com princípios democráticos, o Ensino Médio ainda não oferta uma formação geral e integral para todos. Em outras palavras, o “Brasil está agora diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho” (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

As reformas educacionais que ocorreram ao longo do tempo foram fundamentais para modificar o sistema de ensino, fazendo com que o acesso à escola deixasse de ser privilégio da elite (MOEHLECKE, 2012). No entanto, mesmo com a expansão dessa etapa da educação básica, há desafios a serem superados, pois é notório, no contexto educacional, o desinteresse de muitos jovens em relação aos estudos (KRAWCZYK, 2011). Entre diversos fatores sendo pensados para melhorar a qualidade do ensino nos espaços escolares, encontrar estratégias para motivar a juventude a estudar e, assim, construir uma nova realidade social apresenta-se

como relevante (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Krawczyk (2011, p. 756) descreve o “dualismo” social de uma forma significativa, argumentando que, para alguns grupos, cursar o Ensino Médio é algo espontâneo, “natural” e pode estar atrelado a “recompensa”, seja no “ingresso à universidade” ou pelos próprios pais. Porém, para outros grupos, “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” (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Levando em consideração esse aspecto, produzimos neste segundo capítulo uma revisão histórica do Ensino Médio no Brasil, destacando os processos e retrocessos e apontando alguns princípios que nortearam a construção do modelo escolar no país. Posteriormente, enfatizamos alguns aspectos contemporâneos, elencando os desafios que perpassam o contexto escolar, seguidos das políticas em desenvolvimento do Ensino Médio em nosso país.

## 2.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Por uma leitura historiográfica, é possível compreender a escola como espaço privilegiado para a transmissão de conhecimentos constituídos historicamente e para a produção de novos saberes, uma vez que “as primeiras sociedades que não tinham escolas permaneceram virtualmente inalteradas durante séculos” (YOUNG, 2013, p. 11). Ao estudar a história de nosso país, percebemos uma forte tendência em relação à distinção entre classes sociais que marcou significativamente a educação brasileira (SOUZA, 2008). No século XVIII, a Coroa Portuguesa investiu no desenvolvimento de “aulas-régias”, cuja finalidade era propiciar estudos específicos para os jovens de classe alta que manifestavam interesse em ingressar nos cursos superiores. A referida iniciativa “constituía-se no ensino de uma determinada disciplina, ministrada por um professor, sem articulação com as demais ou com uma escola” (VECHIA, 2011, p. 78). A chegada da família real portuguesa foi um fator determinante para o desenvolvimento do sistema educacional do ensino secundário no Brasil, devido à necessidade de ter sujeitos capacitados para o exército e para ocupar importantes postos de Estado (VECHIA, 2011).

Surgiu mais tarde, entre os séculos XIX e XX, o ensino secundário, destinado ainda às elites e classes médias, com o intuito de instruir os jovens para o ingresso nos cursos superiores (SOUZA, 2008). Inicialmente, esse nível de ensino ficou restritamente voltado para a Corte, mas, aos poucos, com o surgimento de movimentos políticos, foram pensadas

reformas para descentralização do ensino. Em 1834, o Ato Adicional responsabilizou o governo pela disponibilização do ensino secundário para a população.

Em algumas províncias foram criadas aulas avulsas, sem os requisitos exigidos, e em outras passou-se a esboçar tentativas de dar uma certa organicidade às aulas avulsas. Foram criados, então, alguns liceus, instituições surgidas pela influência cultural e educacional que a França exercia à época e voltadas para atender à classe mais abastada da população. (VECHIA, 2011, p. 82)

O Ministro da Justiça, Bernardo de Vasconcello, criou em 1837 o Collegio de Pedro II, com o objetivo de padronizar o ensino secundário: “concebido para ser o centro difusor das ideias educacionais, relativas ao ensino secundário, foi considerado o ‘padrão’ a ser seguido pelos congêneres em todo o país” (VECHIA, 2011, p. 83). Posteriormente, os liceus foram motivados a seguir o modelo do Collegio de Pedro II, “bem como adotar os mesmos livros didáticos, uma vez que os exames preparatórios, na maioria das vezes, deveriam ser realizados segundo os programas e os livros didáticos por ele adotados” (VECHIA, 2011, p. 88).

Podemos afirmar também que esse período foi marcado por diversos debates, os quais resultaram em reformas e decretos importantes que constituíram as bases do sistema educacional no país no período republicano. Esses decretos aprovados entre 1870 e 1881 reformularam o “sistema de avaliação e exames e aos planos de estudos” (VECHIA, 2011, p. 86); porém, de acordo com os estudos de Souza (2008, p. 117), prevalecia “uma cultura escolar fundamentada na aquisição de conhecimentos enciclopédicos, em um rígido e seletivo sistema de exames, em rigorosas normas disciplinares e em rituais de exaltação do mérito escolar”. O ensino secundário foi alvo de intensos debates no término da Primeira República, ainda de acordo com Souza (2008, p. 109):

Intelectuais, políticos e educadores voltaram-se para a discussão das suas finalidades, cogitaram a necessidade de uma reorganização geral com vistas a uma maior organicidade, polemizaram em torno do tipo de formação mais adequada, se uma educação geral desinteressada ou se estudos especializados e, ainda, sobre a conveniência da inclusão ou exclusão de disciplinas nos programas de ensino.

Ingressando nas questões atinentes ao século XX, cabe explicitar que a educação brasileira passou por mudanças significativas no período conhecido como Era Vargas. Mesmo com o conflito entre as oligarquias e os militares, ocasionando em 1932 a Revolução Constitucionalista, diversos fatores contribuíram para a reorganização do ensino. Novas propostas foram elaboradas a fim de melhorar a qualidade e atender às especificidades das

escolas brasileiras. Em 1931, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual “possibilitou maior intervenção do governo federal no ensino e maior centralização, permitindo que a educação servisse de forma mais sistemática aos propósitos do Estado autoritário” (SOUZA, 2008, p. 147). Vale destacarmos ainda que o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, assinado em 1932 por educadores renomados da época, consolidou novas estratégias, rompendo com a escola tradicional, pois se teve a “preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar os métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno” (MOREIRA, 2012, p. 77). Assim, buscava-se modificar o ensino secundário com base em novos ideais<sup>2</sup>.

No período da intensa industrialização de nosso país, em função da demanda de haver trabalhadores qualificados para exercer funções específicas nas fábricas, o ensino secundário se expandiu e se dividiu em dois sistemas de ensino: o “destinado ‘às massas’ foi o profissionalizante, com terminalidade específica, que visava a preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Paralelamente, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao ensino superior” (MOEHLECKE, 2012, p. 40). Esse período foi marcado, de acordo com Nascimento (2007, p. 81), por “alto grau de seletividade da organização escolar brasileira”, o qual “impunha a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: a via para o ‘povo’ por meio das escolas profissionais, e a via para a ‘elite’ através das escolas secundárias”.

A reforma educacional de Francisco Campos, implementada entre os anos de 1931 e 1960, organizou uma política voltada ao ensino secundário fundamentada na racionalidade e na uniformização (SOUZA, 2008), comprometendo o governo a se responsabilizar com esse nível de ensino, “dando-lhe conteúdo e seriação própria” (RAMOS, 2011b, p. 230). Apesar de a reforma ter contribuído, “o caráter enciclopédico de seus programas e os níveis de exigências para a aprovação tornava o ensino secundário uma educação para a elite” (NASCIMENTO, 2007, p. 81). Essa reforma estruturou o ensino secundário em dois ciclos, fundamental e complementar, determinou a obrigatoriedade de frequência, e “a habilitação no ensino secundário tornou-se exigência para o ingresso no ensino superior” (RAMOS, 2011b,

---

<sup>2</sup> Em relação a este aspecto, sugere-se ler “Educação, cidadania e justiça social nas políticas de escolarização: o Ensino Médio em debate” de Silva (2015a), na qual o autor apresenta uma revisão histórica no Brasil referente ao Ensino Médio. Neste texto, Silva (2015a, p. 340) afirma “que, mesmo com as mudanças destacadas, mantinha-se uma estrutura elitista e seletiva – evidenciada na regulamentação dos cursos profissionalizantes destinados à formação de mão-de-obra”. Em outras palavras, faz-se possível afirmar que apesar das intenções propostas pelos pioneiros serem relevantes e pertinentes para o campo educacional, necessitava-se avançar para assegurar a todos o acesso a este nível de ensino.

p. 230). De acordo com Moehlecke (2012, p. 40), de forma sintética, o ensino secundário teve maior repercussão nos debates e “começou a ser reorganizado a partir de 1931 (com o decreto n. 19.890/31)”.

Na década de 1940, o ensino secundário propedêutico começou a dar espaço à formação profissional, pois se acreditava “que existia uma carga de energia humana estacionada, ou mal empregada, que podia ser produtiva e eficiente” (BRAGHINI; JUNIOR, 2012, p. 5). A reforma de Gustavo Capanema Filho, consolidada em 1942 com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942), “dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos –, mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcava esse nível de ensino” (MOEHLECKE, 2012, p. 40). A Constituição de 1946, indicou a ausência de uma prescrição educacional, sendo elaborada anos mais tarde a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que sinalizou a necessidade de uma educação mais ampla (RAMOS, 2011b). Em 1958, o texto em debate foi substituído por um projeto de Carlos Lacerda, e “as discussões travadas em torno do projeto foram marcadas pelo conflito entre escola pública e escola particular” (RAMOS, 2011b, p. 231). Dessa maneira, o povo começou a pressionar os governos para que atendesse à demanda de criar novas escolas secundárias públicas para a população sem condições financeiras (RAMOS, 2011b).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024 no ano de 1961, ocorreu a estruturação do Ensino Médio em “ginasial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal)” (NASCIMENTO, 2007, p. 82). Essa reforma tinha o intuito de forjar uma formação de jovens empenhados com a construção do país; em outras palavras, formar jovens para atuar na sociedade e pensando no desenvolvimento do país de acordo com as concepções dos grupos conservadores (SOUZA, 2008). Segundo Ramos (2011b, p. 232), essa lei “veio, então, conferir maior homogeneidade escolar a este campo e, ainda, um caráter mais universal ao ensino técnico”. Nesse sentido, é possível afirmar que as reformas citadas anteriormente foram pertinentes para o desenvolvimento do Ensino Médio no país. Mesmo mantendo um ensino que privilegiava a elite, ambas as propostas tinham a finalidade de organizar as escolas secundárias, elaborando um novo projeto educacional para os jovens e aumentando, assim, o número de matrículas por defender a educação como um direito de todos (SOUZA, 2008).

O golpe civil-militar de 1964 assumiu como compromisso, dentre outras questões, o desenvolvimento do sistema econômico no país. Nesse período, o Ensino Médio foi

reorganizado e “o tecnicismo acabou por tornar-se dominante no pensamento educacional brasileiro” (MOREIRA, 2012, p. 107). O Ministério da Educação criou em 1965 a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem) com a finalidade de “assessorar os Estados na formulação de planos para o Ensino Médio” (RAMOS, 2011b, p. 232). A educação passou a ser vista como recurso indispensável para o desenvolvimento do país e diversos programas foram elaborados em consequência (MOREIRA, 2012). As influências internacionais marcaram significativamente as organizações desses programas de ensino, passando a operar de acordo com as necessidades do capitalismo e com a finalidade de “ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e promover uma formação de mão de obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho” (RAMOS, 2011b, p. 232). Em uma direção próxima, Nascimento (2007, p. 83) argumenta que o governo militar estabeleceu uma política de escolarização para o Ensino Médio com base na concepção “utilitarista, sob inspiração da ‘teoria do capital humano’, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção”.

Decorrente desse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, aprovada em 11 de agosto de 1971, estruturou o ensino em 1º e 2º Grau e tornou obrigatório o 2º Grau profissionalizante em todo o território brasileiro (RAMOS, 2011b). O governo militar propunha o ensino com a finalidade de habilitar e qualificar os jovens para atuar em diferentes funções na sociedade. Desse modo, ampliou-se o número de matrículas, mas, “apesar da generalização da profissionalização para todos, a reforma do 2º grau não alcançou os resultados esperados pelo Governo, devido a falta de recursos humanos e materiais” (NASCIMENTO, 2007, p. 83). Em suma, a teoria do capital humano ganhou espaço no sistema educacional (RAMOS, 2011b) e o desenvolvimento da economia foi influenciado por empresas multinacionais que foram importantes no país, sendo que “as principais fontes de financiamento eram o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento” (RAMOS, 2011b, p. 234).

Do ponto de vista organizativo, o ensino secundário ainda mantinha o modelo propedêutico para preparar os jovens interessados na vida acadêmica, no entanto, a Lei n.º 5.692/71 objetivava que “o Ensino Médio tivesse a terminalidade como característica básica, através do ensino profissionalizante, contrapondo-se à frustração da falta de uma habilitação profissional. Pretendia-se também, adotar o ensino técnico industrial como modelo implícito” (NASCIMENTO, 2007, p. 83). Com a publicação da Lei n.º 5.692/71, “materializa-se uma organização escolar preocupada com o atendimento das mudanças em curso no sistema econômico do país” (SILVA, 2015a, p. 340). Essas circunstâncias levaram a uma concepção

dualista nas escolas de Ensino Médio, divididas por classes sociais (propedêutica e profissionalizante), que infelizmente se perpetua até os dias atuais. Em uma perspectiva próxima, Nascimento (2007, p. 84) argumenta que a questão de não se ter rompido com o dualismo a partir da “Lei nº 5.692/71 não causa estranheza, na medida em que ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, quando separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação”. Vale destacar que, nesse período de governo militar, a educação secundária no Brasil passou a ser reconhecida como “ensino de 2º Grau” e geralmente os primeiros anos estavam associados a educação profissionalizante (SILVA, 2015a).

Após o término do período militar, outros fatores marcaram o Ensino Médio. A Constituição Federal aprovada em 1988 estabeleceu como dever do Estado ofertar gratuitamente o Ensino Médio para toda a população, bem como determinou sua obrigatoriedade (MOEHLECKE, 2012). A Constituição ainda prevê no Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em meados de 1990, essa etapa da Educação Básica passou novamente por reformas e foi constituída a partir dos movimentos internacionais e pela contribuição das políticas neoliberais. Sobre esses aspectos, Sacristán (2011, p. 19-20) enfatiza que:

Controle, competitividade, liberdade de escolha dos consumidores, fixação do currículo em conteúdos básicos, assim como a submissão da educação às demandas do mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos, foram as marcas das políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Políticas que precisaram de outras linguagens, outros discursos, para se legitimar e se tornar mais apresentáveis e merecedoras de crédito. Políticas que deixaram um rastro que hoje contamina o que se entende por educação.

Um importante avanço ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1996, a qual apresenta como responsabilidade dos Estados em ofertar prioritariamente este nível de ensino (RAMOS, 2011b). Além de modificar a concepção da educação dos jovens, a referida lei defende a ideologia de preparar o sujeito para a vida, e não formar para o mercado de trabalho. Nessa mesma tendência, Ramos (2011b, p. 240) afirma que “em nenhuma das perspectivas anteriores o projeto de Ensino Médio esteve centrado na pessoa humana”. Em seu artigo 35, enuncia as finalidades abrangidas por essa etapa do ensino e a elenca como uma continuação do ensino fundamental, pensando na formação para a cidadania e para o trabalho. Portanto, o documento, em relação ao Ensino Médio, aborda os seguintes aspectos:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Visando à organização do Ensino Médio, a referida lei contempla a educação profissionalizante como independente da educação básica. Podemos averiguar que as respectivas regulamentações buscaram “uma identidade ao Ensino Médio, com a função clara de desenvolver a pessoa humana por meio da preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania, remetendo o ensino técnico – sua antiga vertente profissionalizante – a cursos isolados” (RAMOS, 2011b, p. 237).

Em outra prescrição, no artigo 26, estabelece-se uma proposta curricular com “base nacional comum” (BRASIL, 1996). Assim, o Conselho Nacional de Educação construiu, nos anos de 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais explicitava “a real intenção do governo com as reformas adotadas para a educação” (MOEHLECKE, 2012, p. 48). Posteriormente, o Ministério da Educação também elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), “com o intuito de alcançar uma padronização curricular no país, em todos os níveis da educação básica” (SILVA, 2009, p. 2).

O Ensino Médio passou novamente por mudanças em relação a sua organização e concepção, tendo como modalidades o ensino Técnico e Normal. Nesse contexto, a proposta escolar ofertaria uma educação profissionalizante sem substituir o ensino regular, a fim de “imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior” (MOEHLECKE, 2012, p. 41). Dessa forma, buscou-se romper com a dualidade educacional presente no século XX, focando no desenvolvimento do sujeito (RAMOS, 2011b).

Vale mencionar também a Resolução CEB/CNE n.º 3, de 26 de junho de 1998, que sancionou as Diretrizes Nacionais da Educação para o Ensino Médio e na qual “propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia” (NASCIMENTO, 2007, p. 85). Diante disso, observa-se que historicamente os

princípios educacionais em detrimento ao conhecimento foram marcados por questões econômicas e sociais. Em relação a esse aspecto, uma mudança significativa foi a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Tal fundo tem como incumbência a redistribuição dos recursos derivados de impostos, passando, assim, a partir da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, a “garantir um financiamento específico para todas as etapas da educação básica, inclusive o ensino médio, de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, [o que] pode representar uma nova possibilidade de expansão desse nível” (MOEHLECKE, 2012, p. 44).

No século XXI, foram elaboradas as propostas do Plano Nacional de Educação (PNE), com metas a serem alcançadas até 2011. Tendo como intuito melhorar a qualidade do ensino ofertado nas escolas, esse plano propôs aumentar o número de vagas, melhorar o nível de desempenho, diminuir os casos de repetência e evasão e pensar na formação dos professores e na infraestrutura das escolas (MOEHLECKE, 2012). Considerando tais metas, é notório que o Ensino Médio avançou significativamente em relação às suas propostas e à expansão nas últimas décadas, porém, muitos desafios ainda perpassam esse nível de ensino quando se trata de universalização. O Plano Nacional de Educação (PNE) atualizado em 2014 e aprovada pela Lei n.º 13.005, prevê o atendimento escolar deste nível de ensino até 2016 para todos os jovens com idade entre quinze e dezessete anos, além de visar o aumento das taxas de matrículas em oitenta e cinco por cento até 2024.

Em 2009, foi aprovada a “emenda constitucional n. 59/2009, que vem assegurar a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos” (MOEHLECKE, 2012, p. 42), favorecendo, assim, o acesso dos jovens ao Ensino Médio. Nesse contexto, percebe-se que as mudanças na educação pública brasileira ocorrem de forma demorada, tardia e desigual. Krawczyk (2011, p. 757) salienta alguns desafios em torno dessa questão:

Se por muitos anos finalizar a escola média era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década essa realidade se transformou, produzindo grandes desafios. A escola para 20% da população não é a mesma que a aquela para 70% dela. Mas o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte a dinâmica de aprendizagem da população que pretende atingir. Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real da democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação.

Por essa leitura historiográfica, podemos afirmar que o Ensino Médio ganhou espaço nos debates educacionais da atualidade, acompanhado da reformulação de leis, emendas, decretos e resoluções, a fim de constituir mudanças para essa etapa da Educação Básica (KRAWCZYK, 2014). Entretanto, mesmo com o crescimento de estudos e investimentos, sabemos que o ensino no país ainda não atende a todas as expectativas definidas pelas políticas. Pesquisas vêm sinalizando o desinteresse dos estudantes, questões relacionadas ao abandono escolar, distorção idade/série, formação continuada para os docentes, alunos em situação de vulnerabilidade, falta de infraestrutura e materiais pedagógicos adequados nas escolas, cursos noturnos com redução na aprendizagem, etc. (KRAWCZYK, 2011). Em vista disso, percebe-se historicamente que os avanços educacionais muitas vezes foram prorrogados por falta de investimentos financeiros; no entanto, o contexto “educacional atual mostra que estamos num processo progressivo de universalização do ensino médio e, ao mesmo tempo, regressivo na distribuição do conhecimento socialmente produzido” (KRAWCZYK, 2014, p. 9).

Ainda sobre esse aspecto, discorreremos a seguir sobre as políticas em desenvolvimento que consideram como alvo privilegiado o Ensino Médio e examinaremos criticamente os programas, projetos e ações governamentais na contemporaneidade, a fim de abordar os desafios relacionados a elas. Após essa revisão mais genérica que nos permitiu contextualizar politicamente a constituição do Ensino Médio em nosso país, gradativamente direcionaremos nosso foco para as questões curriculares.

## 2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS

Podemos compreender o contexto escolar brasileiro como derivado de questões sociais, políticas e econômicas que interferem na organização dos sistemas educacionais (KRAWCZYK, 2014), ou seja, as “políticas necessariamente referem-se a disputas, que se travam em uma moldura discursiva cambiante, o que articula e restringe o pensar e atuar” (MOREIRA, 2007, p. 268). Partindo desse pressuposto, sinalizamos no presente estudo as estratégias governamentais sendo desenvolvidas nos últimos anos. Por uma abordagem crítica, podemos sinalizar que as oportunidades de escolarização ainda são muito desiguais no país, pois, mesmo com melhorias no acesso, com a elaboração de programas, ementas, leis, projetos e o aumento dos índices de estudantes matriculados, percebe-se que, “do ponto de vista de fixar os alunos na escola, de forma a que concluam seus estudos no período esperado,

as estratégias e as ações dos poderes públicos não têm sido suficientemente exitosas” (KRAWCZYK, 2014, p. 2).

Faz-se relevante lembrar que a expansão do Ensino Médio e sua inclusão na Educação Básica são iniciativas recentes. É sabido que estão ocorrendo mudanças constantes no que tange às políticas voltadas ao Ensino Médio, dando, assim, novos rumos para essa etapa da Educação Básica. Nessa direção, Santos (2013, p. 137) afirma que a educação está situada “em um contexto dialético, pois, ao mesmo tempo em que denuncia as fragilidades das suas políticas educacionais e das práticas de ensino também revela um cenário propício para a mudança por meio dessas reflexões”. Compreendemos que essa etapa não pode ser pensada com propósitos assistencialistas, eliminando contradições entre quantidade e qualidade (LIBÂNEO, 2012).

Nessa direção, importa destacar que o governo federal vem ampliando ações e implantando programas com o objetivo de intensificar e organizar o Ensino Médio. Abordaremos cinco políticas nacionais em desenvolvimento para essa etapa da Educação Básica, a saber: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA); o Programa Integrado de Juventude (ProJovem); o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM); o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). A retomada de cada uma dessas políticas sugere que os investimentos no Ensino Médio estão na ordem do dia.

No que concerne ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA<sup>3</sup> (PROEJA), inicialmente instituído pelo governo por meio do Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005, vale assinalar que visa atender aos jovens e adultos interessados na educação profissional técnica de nível médio. Sua implementação foi estabelecida pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, que modificou a amplitude do programa quanto ao nível de ensino, ou seja, incluindo o ensino fundamental. Elencam-se também nessa promulgação, as instituições proponentes, como os sistemas de ensino estaduais, municipais e as entidades privadas que realizam serviço social e formação profissional. Os fundamentos desse programa estão atrelados aos estudos educacionais, de uma forma geral, e, especificamente, aos princípios da EJA, visto que “uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito

---

<sup>3</sup> Para maiores informações referente ao PROEJA, sugere-se ler o documento base.

com a formação profissional, ou seja, **a formação integral do educando**” (MEC, 2007, p. 35, grifo do documento).

Apesar da iniciativa do programa de oferecer uma formação humana, é explícito que a inclusão de jovens das classes populares no atendimento pelo sistema público de educação ainda é inferior ao esperado. Assim, as questões relacionadas à EJA demandam uma política pública estável que dedique atenção para que jovens e adultos brasileiros tenham acesso à Educação Básica, garantindo uma formação profissional de qualidade e oportunizando condições para o desenvolvimento da cidadania.

Da mesma forma, com o propósito de reverter as desigualdades sociais, podemos indicar o Programa Integrado de Juventude<sup>4</sup> (ProJovem), voltado aos adolescentes de baixa renda e com prioridade na formação profissional. O programa federal foi fundado em 2005, intitulado Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Posteriormente, reelaborado em 2008, foi estruturado em quatro modalidades, em virtude dos diferentes perfis da sociedade, e consolidou como foco as noções de adolescente, urbano, campo e trabalhador. Além disso, a responsabilidade de cada modalidade deveria ser efetivada em parceria com diversos órgãos federais, bem como municípios e estados.

Sob a incumbência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, a modalidade ProJovem Adolescente tem como objetivo garantir aos jovens formação complementar à educação formal. Assim, as atividades socioeducativas contribuem para a inserção e a permanência dos adolescentes no sistema educacional. É destinado aos jovens em situação de risco social ou beneficiados pelo Programa Bolsa Família, com idade entre 15 a 17 anos.

O ProJovem Urbano é coordenado pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O programa é designado aos jovens alfabetizados, mas que não finalizaram o Ensino Fundamental. As instituições educacionais propiciam um curso de 18 meses ininterruptos, totalizando 2.000 horas de duração, aos jovens com idade entre 18 a 29 anos. De acordo com o desempenho dos estudantes, considerando a frequência nas atividades em sala de aula e a entrega dos trabalhos propostos, o programa prevê um auxílio financeiro aos jovens.

Com referência ao ProJovem Campo “Saberes da Terra”, o programa, com duração de dois anos, agrega qualificação social e profissional, integrando os saberes do campo.

---

<sup>4</sup> Sobre este programa, indica-se a leitura “Programa capacita jovens para o mercado de trabalho” no Portal Brasil.

Disponibiliza aos jovens agricultores a oportunidade de concluírem o Ensino Fundamental através da Educação de Jovens e Adultos.

Para encerrar, sob a responsabilidade da assessoria técnica do Ministério do Trabalho e Emprego, o ProJovem Trabalhador oferta cursos de 350 horas de duração com o intuito de propiciar formação social e profissional, contribuindo, assim, com a qualificação de jovens de 18 a 29 anos de idade. Com o objetivo de preparar os jovens a ingressar no mercado de trabalho, por meio de ocupações diversas, o programa disponibiliza uma bolsa para os estudantes que tiverem frequência mínima durante o período.

Outro programa que focaliza os estudantes em idade equivalente ao Ensino Médio é o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio<sup>5</sup> (PNLEM). Este foi instituído no ano de 2004 pela Resolução n.º 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e viabiliza a distribuição universal de livros didáticos para os estudantes que frequentam o Ensino Médio das escolas públicas. Em um primeiro momento, foram distribuídos livros de Língua Portuguesa e Matemática para as escolas localizadas no Norte e Nordeste do país, totalizando 1,3 milhão de estudantes da primeira série do Ensino Médio. O programa foi ampliado ao longo do tempo, contemplando outras séries e regiões do Brasil, e os professores tiveram a oportunidade de escolher os materiais que melhor se adequassem ao projeto político-pedagógico da escola. Dessa forma, além da distribuição de livros referentes às demais disciplinas, ocorreu a reposição dos livros didáticos nas escolas. Atualmente, as instituições beneficiadas pelo programa fazem parte do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Mais recentemente, foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>6</sup>, por meio da Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013. O escopo do programa volta-se à formação de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio que atuam nas escolas públicas. A parceria entre o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias de Estado de Educação (Seduc) e as Instituições de Ensino Superior (IES) objetiva promover ações para propiciar, nos espaços escolares, momentos de discussões em relação à teoria e à prática do Ensino Médio, a fim de “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos e rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM” (MEC, 2014, p. 4). O Pacto prevê a duração de 200 horas de

---

<sup>5</sup> Em relação ao PNLD para o Ensino Médio, indica-se a leitura do Decreto n.º 7.084/2010, que elenca sobre os programas de material didático e a Resolução n.º 42/2012 que dispõe sobre o programa.

<sup>6</sup> Para esclarecimentos sobre o Pacto no Ensino Médio, sugere-se a leitura do documento orientador.

curso nas escolas, além da formação dos orientadores de estudo para planejar e discutir com o formador regional o processo de formação.

Os assuntos abordados são desenvolvidos individualmente, com base nas leituras e exercícios práticos, e também organizados de maneira coletiva com encontros semanais, a partir dos Cadernos de Formação disponibilizados aos docentes em *tablets*. Quanto às questões curriculares, o Pacto disponibiliza espaço para discussões, com o objetivo de auxiliar na orientação do (re)desenho curricular, refletindo a partir dos desafios da formação humana integral dos jovens que cursam essa etapa da Educação Básica. Podemos considerar que, no presente momento, duas ações efetivas colaboram para a organização de estratégias visando o (re)desenho curricular do Ensino Médio nas escolas públicas; o Programa Ensino Médio Inovador e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Já o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi instituído como estratégia do Governo Federal e implantado pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009, com o objetivo de fomentar a reestruturação das propostas curriculares do Ensino Médio. A escola, conseqüentemente, passa a elaborar as estratégias do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) seguindo os conhecimentos por área e macrocampos, de acordo com as expectativas, interesses e necessidades estabelecidas pelos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, docentes, comunidade e estudantes do Ensino Médio (MEC, 2013). Dentro dessa estrutura, a organização do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) pretende resolver as necessidades dos espaços escolares, propiciando melhorias para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos jovens. Assim, o programa propõe avanços das questões pedagógicas, com a finalidade de inovar as práticas de ensino, reestruturando um componente basilar da educação, o currículo. Portanto, o Programa Ensino Médio Inovador foi criado com o intuito de redesenhar a proposta curricular, “tornando-a adequada à singularidade do aluno, de forma comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira” (MOEHLECKE, 2012, p. 46).

Além disso, o programa induz à ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, Krawczyk (2014, p. 6) chama a atenção para o fato de as escolas com ampliação da carga horária serem “cada vez mais requeridas por diferentes setores da sociedade, que enxergam no maior tempo escolar a salvação do ensino e da juventude”. Tal exposto, demonstra-se a necessidade de repensarmos as políticas escolares para o Ensino Médio, em razão de muitas escolas públicas estarem priorizando estratégias para resolver problemas sociais, postergando as ações pedagógicas.

Geralmente na história do país, as políticas de escolarização foram organizadas com aporte documental de leis e de materiais didáticos, porém insuficientes em relação ao amparo para a continuidade e o desenvolvimento das propostas (SANTOS, 2013). Diferentemente, o Programa Ensino Médio Inovador prevê o apoio técnico e financeiro às escolas para auxiliar na elaboração e execução das ações previstas nos projetos curriculares (SANTOS, 2013). De acordo com o documento Orientador do ProEMI (2013, p. 13):

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

Após revisarmos um conjunto de programas e políticas recentemente implementadas pelo governo federal no Brasil, atribuindo ênfase ao Ensino Médio, escolhemos examinar o ProEMI. Compreendemos o Programa Ensino Médio Inovador como uma possibilidade pertinente para repensar e inovar o fazer pedagógico. Em razão disso, o programa promove discussão com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, com a finalidade de buscar estratégias para resolver os diversos problemas enfrentados no contexto escolar. Santos (2013, p. 153) defende que o programa funciona como uma “tentativa de superar as desigualdades de oportunidades educacionais no ensino médio em todo o Brasil”. Efetivamente, o programa busca, além da universalização, melhorar o acesso e a permanência dos adolescentes entre 15 e 17 anos que frequentam o Ensino Médio, ampliando os esforços para resolver as questões relacionadas à distorção idade/série e à evasão escolar.

A seguir, realizaremos uma análise dos estudos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), entre 2010 e 2015, procurando mapear pesquisas recentes sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio.

### 2.3 ESTUDOS RELACIONADOS A POLÍTICAS CURRICULARES E CONHECIMENTO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: REVISÃO DA LITERATURA

O intuito desta seção é conhecermos o repertório da literatura disponível acerca das relações entre políticas de currículo, Ensino Médio e conhecimento escolar no Brasil e estabelecermos “a importância do estudo e também uma referência para comparar os

resultados com outros resultados” (CRESWELL, 2010, p. 51). Nossa revisão da literatura está estruturada a partir da quantidade de descritores, da concentração temporal, das metodologias utilizadas e das tendências analíticas. A relevância da realização de um movimento de revisão da literatura, de acordo com Flick (2009b, p. 62), são os “*insights* e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos”.

Para a revisão de literatura, foram consideradas as pesquisas publicadas no Brasil no período entre 2010 e 2015 disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A escolha desse período se deveu ao fato de o Programa Ensino Médio Inovador ter sido instituído em 2009. A busca orientou-se a partir dos seguintes descritores: currículo, conhecimento escolar e Ensino Médio. De forma sistemática, buscamos os estudos relacionados com o campo, pois “não é que tudo já tenha sido pesquisado, mas quase tudo o que se queira pesquisar provavelmente esteja relacionado a um campo existente ou adjacente” (FLICK, 2009b, p. 62). Nesse exercício investigativo, foram contempladas as produções científicas mais atuais e relevantes, sendo localizados inicialmente 111 estudos, dentre os quais predominaram dissertações de mestrado (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Revisão da literatura



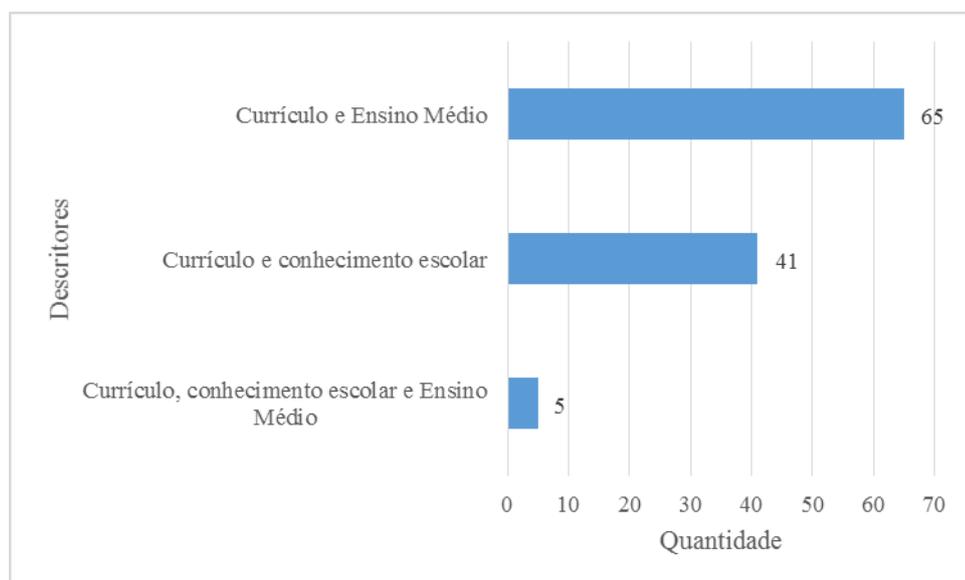
Fonte: Pesquisa da autora.

Ao analisar os descritores, constatamos que poucas produções buscam abordar a organização do currículo do Ensino Médio, contemplando a seleção do conhecimento escolar

em todas as áreas. Desse modo, mesmo que as pesquisas sobre essa etapa da Educação Básica tenham aumentado nos últimos anos, ainda não se tem clareza em relação aos conhecimentos escolares que todos os jovens devem aprender ao concluir esse nível de escolarização, ou seja, ainda falta um propósito definido de investigar os saberes selecionados para serem ensinados nos espaços escolares. Ressaltamos também que as pesquisas que abordam os conhecimentos de ensino geralmente destacam uma área específica. Assim, o estudo está atrelado a alguma disciplina e busca responder a uma problemática acerca de seus conteúdos, ou, ainda, há pesquisas que buscam a compreensão das reformas e suas implicações no contexto escolar.

Nessa direção, consideramos como descritores analíticos as expressões “currículo”, “conhecimento escolar” e “Ensino Médio”, priorizando os estudos que sinalizavam a constituição do conhecimento escolar em todas as áreas. Através do uso dos descritores, encontramos 65 estudos que tratavam de currículo e Ensino Médio, 41 que abordavam currículo e conhecimento escolar e somente 5 estudos que contemplavam currículo, conhecimento escolar e Ensino Médio. Dessa forma, é possível afirmar que, em nossa composição analítica, há predominância de pesquisas sobre Estudos Curriculares e Ensino Médio (Gráfico 2). Essa quantidade de estudos também nos revela a intensidade de pesquisas que têm sido realizadas acerca dos currículos escolares para o Ensino Médio.

Gráfico 2 – Quantidade por descritores



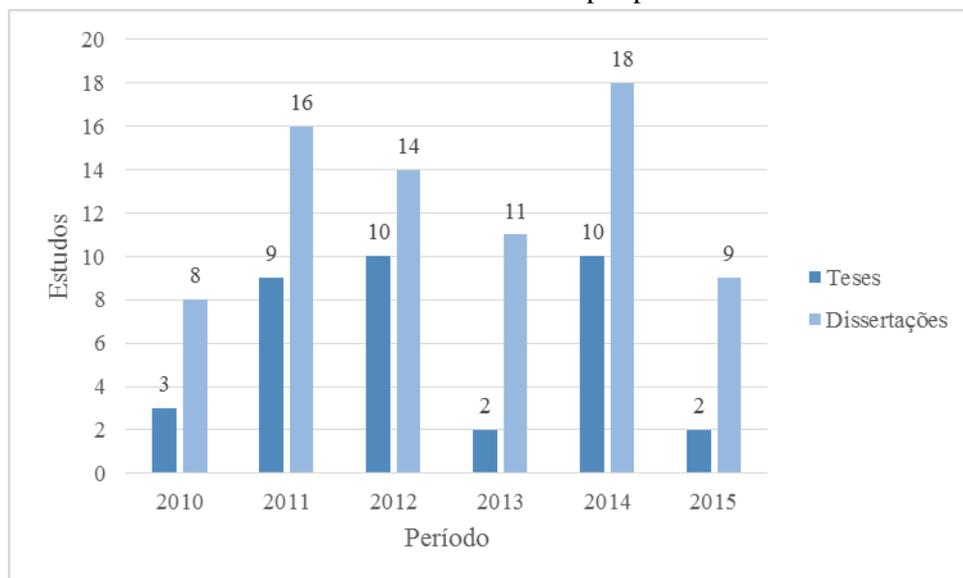
Fonte: Pesquisa da autora.

Podemos também afirmar que, no contexto brasileiro, as pesquisas voltadas para as políticas curriculares vêm crescendo significativamente nos últimos anos. No entanto, o

desafio ainda é conseguir levar esses estudos acadêmicos até o contexto escolar e, assim, avançar nas práticas pedagógicas (BERTICELLI, 2001). Com a presente investigação, sinalizamos a redução de pesquisas no último ano. Entretanto, constatamos que a maior parte dos estudos, no âmbito dos descritores investigados, foi produzida em 2014 e, depois, entre 2011 e 2012 (Gráfico 3). Como hipótese preliminar, podemos inferir que tais estudos vêm ocorrendo devido às mudanças nos dispositivos legais para o Ensino Médio estabelecidas recentemente.

Dessa forma, é possível identificar os investimentos sendo feitos pelo governo federal, como os programas, projetos e financiamentos em pesquisas, a fim de melhorar a qualidade da educação brasileira no ensino dos jovens. Sobre esse aspecto, Krawczyk (2014, p. 2) argumenta que ocorreu, “nos últimos vinte anos, num conjunto de leis, resoluções, decretos, emendas, uns substituindo outros, sobrepondo o tempo político ao tempo necessário para efetivamente realizar mudanças na educação”. Dessa forma, parece ser possível justificar o crescimento de pesquisas na área da educação nos últimos anos. Em consonância, nota-se que “a escola média brasileira está num momento de transição” (KRAWCZYK, 2014, p. 2).

Gráfico 3 – Estudo por período



Fonte: Pesquisa da autora.

Acerca da referida revisão, consideramos ainda as tendências analíticas predominantes da seguinte forma: questões de juventude, formação docente, prática pedagógica e políticas curriculares. A partir da análise, notamos a predominância de duas estratégias de estudo, quais sejam: a que examina as políticas curriculares e a referente às práticas pedagógicas.

Entretanto, constatamos também que poucos estudos estão relacionados às questões de juventude (Tabela 1).

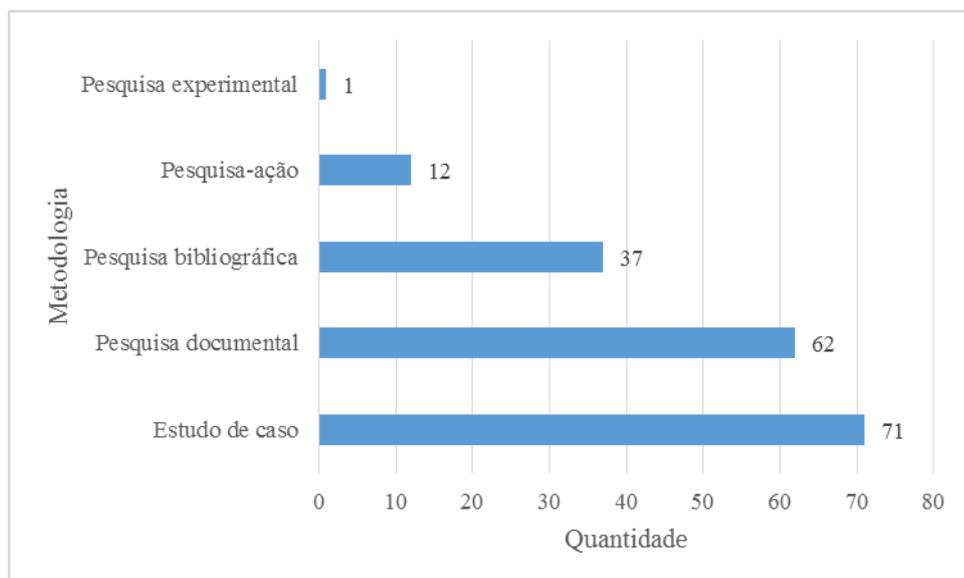
Tabela 1 – Tendências analíticas

TENDÊNCIAS ANALÍTICAS	QUANTIDADE
Questões de juventude	6
Formação docente	15
Prática pedagógica	45
Políticas curriculares	45

Fonte: Pesquisa da autora.

Por conseguinte, nossa revisão da literatura se deparou com metodologias de pesquisa diversificadas. Os procedimentos técnicos utilizados foram: pesquisa experimental, pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso. Essa revisão metodológica também propiciou uma abordagem mais ampla sobre a temática (FLICK, 2009b). De acordo com os resultados encontrados, 71 trabalhos utilizaram o estudo de caso, tendo sido esta, então, a metodologia mais utilizada. A pesquisa experimental e a pesquisa-ação foram procedimentos pouco adotados. Porém, de um modo geral, as pesquisas fizeram uso de métodos mistos, ou seja, utilizaram mais de uma técnica no desenvolvimento da pesquisa, estando frequentemente presentes nas diversas produções acadêmicas examinadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o estudo de caso (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Metodologia utilizada



Fonte: Pesquisa da autora.

Diante desses dados, com o intuito de ampliar o olhar para os estudos abordados, indicamos as cinco publicações mais representativas e aspectos pertinentes sobre esses trabalhos. Utilizamos como critério de seleção a aproximação com a temática abordada. Faremos uma análise mais detalhada dos estudos, por se tratar de trabalhos que abordam o Programa Ensino Médio Inovador, a fim de averiguar os caminhos percorridos e os resultados encontrados.

Para iniciar, escolhemos a dissertação de Flora Maria de Athayde Costa, defendida em 2011, intitulada *Escola pública e ensino médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996-2009)*, cuja finalidade é identificar as concepções sobre a formação escolar da juventude e adolescência. A autora investiga os documentos oficiais com o intuito de refletir sobre a implementação das políticas públicas no que tange ao compromisso com a qualidade de ensino na formação dos jovens que frequentam o Ensino Médio. Costa (2011) realiza um recorte a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9394/96 até a implementação do Programa Ensino Médio Inovador em 2009. A pesquisa pressupõe reflexões acerca das possibilidades de transformações curriculares, pensando nos desafios da formação humanística, bem como nos conflitos nas gestões, nas políticas e nas práticas pedagógicas.

A autora descreve as concepções de juventude abordando a função da escola em relação à construção da identidade nessa fase do desenvolvimento humano. Costa (2011) defende a ideia de que a educação voltada para a formação humana possibilita ao sujeito interagir na sociedade e que é fundamental a democratização do conhecimento científico e tecnológico, pois propicia a compreensão de mundo. Pensando no processo de desenvolvimento das políticas para o Ensino Médio, Costa (2011) produz um resgate histórico sobre a educação no país, elencando os interesses do capitalismo e sua influência nos processos pedagógicos e políticos. Com base no conjunto argumentativo, a autora examina as Leis de Diretrizes e Bases (n.º 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96), seus efeitos, ajustes e mudanças no contexto educacional. Quanto ao currículo escolar, é visto como uma representação social, sendo substancial apresentar uma base estrutural e acompanhar as mudanças da sociedade, visto que os jovens demonstram “desinteresse pelos currículos defasados e desconectados com a realidade” (COSTA, 2011, p. 78). No debate sobre o Programa Ensino Médio Inovador, a autora o salienta como uma possibilidade pertinente para superar as desigualdades sociais, pois, se bem articulado com as propostas pedagógicas das escolas, poderá a vir alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2010-

2020. Assim, é notória a abordagem sobre o programa a partir de compromissos futuros com a educação e em relação à formação da juventude no Brasil.

O trabalho é composto por uma reflexão instigante acerca dos desafios que permeiam a formação no Ensino Médio. O estudo contempla a demanda da universalização dessa etapa da Educação Básica até 2016, segundo documentos oficiais, além dos recursos financeiros, pensando na formação da juventude para além do trabalho, ou seja, preparando-a para a vida. O Programa Ensino Médio Inovador é percebido como uma oportunidade para colaborar com as transformações, uma vez que, na contemporaneidade, diversas escolas apresentam situações precárias e os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) continuam aquém do esperado. Nessa direção, a autora elenca as contribuições do programa, como a ampliação da carga horária e os espaços para debates entre comunidade e docentes, a fim de elaborar estratégias para melhorar a qualidade do ensino. No entanto, Costa (2011) sinaliza como aspecto negativo a questão “de fragilizar a coesão do sistema pelo fato de a adesão da escola ser opcional, possibilitando, com isso, desigualdades na própria rede em escolas próximas” (COSTA, 2011, p. 185), fato já ocorrido em outros momentos da história brasileira. Por fim, a autora considera que, se o Programa Ensino Médio Inovador for articulado com questões de inclusão, possibilitará uma nova identidade e um novo percurso ao Ensino Médio.

Seguindo nosso estudo, destacamos a tese intitulada *As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do programa do ensino médio inovador no RN*, de Fábio Alexandre Araújo dos Santos, defendida em 2013. Essa pesquisa trata das crenças dos profissionais da educação no que tange à criatividade do aprendiz no Ensino Médio Inovador. Contemplando-as como uma forma de modificar a prática a partir da reflexão, o autor enfatiza que as crenças guiam e organizam as ações e rotinas do cotidiano. Desse modo, Santos (2013) afirma que o professor reconhece que o estudante é um ser criativo, porém não modifica o seu fazer pedagógico, ocasionando a falta de inovação no contexto escolar. Como aporte teórico, Santos (2013) define criatividade e sua relevância no Ensino Médio com base nas contribuições significativas da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

O autor aponta perfis de estudantes criativos com o intuito de sinalizar características universais e considerar elementos que incentivam e desestimulam a criatividade na escola, buscando estratégias de desenvolvimento das potencialidades dos estudantes a partir do contexto atual. Dessa forma, faz-se necessário reconhecer o papel e a influência das crenças, representadas por meio das ações educativas dos professores, pois são “formas de

pensamento, como construções da realidade que se destacam nas ações dos sujeitos” (SANTOS, 2013, p. 106). Assim, as crenças, como conhecimentos profissionais, requerem análise e reflexões em relação ao comportamento em determinada situação, em razão de se repensar seu impacto na aprendizagem do estudante e no sistema educacional.

O autor investiga o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Norte e elenca a quantidade de escolas e municípios (2009-2013) participantes do processo de desenvolvimento do Programa Ensino Médio Inovador. Mesmo se detendo pouco nas questões curriculares, o autor argumenta sobre a organização do currículo e os problemas do contexto escolar afirmando que “inovar o sistema de ensino médio brasileiro pelo currículo diversificado que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens nesse contexto é invariavelmente importante, mas não representa a totalidade de problemas desse mesmo contexto” (SANTOS, 2013, p. 142). Tal estudo apresenta o Programa Ensino Médio Inovador enquanto uma possibilidade para inovar as ações político-pedagógicas que propiciem o desenvolvimento da criatividade, mas, para que de fato isso ocorra, é indispensável a “mudança de mentalidade em relação ao pensar/fazer didático-pedagógico” (SANTOS, 2013, p. 150). De forma a apoiar o ProEMI, o autor destaca que, dentre os outros programas, o que o difere é a relação com o apoio técnico e o financeiro, com os quais se busca transformar o sistema do ensino no país.

O questionário aplicado aos docentes da rede pública no Estado do RN, sinaliza as crenças dos professores, sendo possível perceber que muitos acreditam que o sujeito já nasce criativo, em outras palavras, que a criatividade é algo inato, inerente ao ser humano. Entre outros aspectos, salientamos que muitos dos entrevistados acreditam que há algumas disciplinas que estimulam e desenvolvem mais a criatividade do aprendiz, e, ainda, alguns docentes sinalizaram que os conteúdos escolares impedem o desenvolvimento da criatividade. Em relação a esta visão, o autor não concorda com a argumentação e defende a ideia de que a escola tem que ser pensada como um espaço para tal desenvolvimento. Do ponto de vista do autor, “apesar de os professores investigados estarem participando do PROEMI, refletimos que os mesmos continuam compreendendo a criatividade muito mais por suas crenças que por teorias relativas a essa temática” (SANTOS, 2013, p. 304). Para finalizar, Santos (2013) destaca questões referentes à fragilidade dos currículos, afirmando sua pouca atratividade e desarticulação com os interesses dos estudantes, além do fato de as crenças serem negligenciadas no espaço escolar e os profissionais continuarem com as mesmas concepções, causando, assim, prejuízos à educação.

Do mesmo período, localizamos a pesquisa de Graziela Jacynto Lara, a qual defendeu a dissertação intitulada *...A gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador*. O estudo, estruturado em duas partes, sinaliza uma investigação interessante. No primeiro momento, Lara (2013) retoma aspectos históricos do Ensino Médio brasileiro a partir da análise dos documentos legais elaborados desde a Reforma Francisco Campos (1927) até a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (2009). A pesquisadora salienta a importância da aprendizagem significativa para os jovens/adolescentes que cursam esta etapa da Educação Básica. Lara (2013) aborda a cultura e interesses juvenis, buscando mostrar as opiniões dos estudantes em relação aos sentidos atribuídos à escolarização. Partindo desse pressuposto, a autora destaca que, “sendo a juventude, e o momento específico da adolescência, como o período propício à construção da identidade pessoal, o meio social vivenciado pelos jovens é fator preponderante para a compreensão da visão de mundo dos mesmos” (LARA, 2013, p. 189).

Em relação ao percurso curricular, a pesquisadora analisa as diretrizes curriculares do Distrito Federal, visando apontar os princípios educativos no que tange ao Ensino Médio. Nessa direção, Lara (2013) examina os textos curriculares destinados à última etapa da Educação Básica no Distrito Federal, a fim de mapear a trajetória curricular nos últimos anos.

Na segunda parte da pesquisa, a autora elenca os procedimentos metodológicos, além das características do campo investigado, salientando a relevância de se contemplar a opinião dos jovens, reconhecendo o contexto social em que estes estão inseridos. Quanto aos resultados encontrados, Lara (2013) aponta que os jovens reconhecem o espaço escolar como local seguro, protegido; todavia, em relação às cobranças exercidas pelos professores, apesar de os alunos reconhecerem a sua importância, a pesquisadora destaca que “a escola pode ser o laboratório para a vida adulta, mas enquanto instituição social tem perdido credibilidade, pois exerce esse papel de forma ameaçadora e autoritária, ao invés de acolhedora” (LARA, 2013, p. 190).

A pesquisadora Lara (2013), ao argumentar sobre as propostas curriculares vinculadas às ações de escolarização, evidencia o afastamento e a descontextualização com as realidades dos jovens, justificando que “esta situação leva à perda de significado e sentido a que a escola, principalmente a de ensino médio, enfrenta nos dias atuais” (LARA, 2013, p. 191). Entretanto, a autora salienta o Programa Ensino Médio Inovador como uma possibilidade para superar essas expectativas, visto que este induz o redesenho de propostas curriculares inovadoras, intentando propiciar um ensino mais atrativo.

Lara (2013, p. 197) conclui em seus estudos que “o ProEMI demonstra ser um bom início na idealização desta escola para jovens”. Não obstante, a autora ainda destaca a importância da ampliação do programa, a fim de atender às demais instituições que não são contempladas pelo programa, e destaca a ausência de uma legislação que preserve a garantia dos benefícios ofertados às instituições, independentemente das alterações políticas advindas dos processos governamentais.

Posteriormente, encontramos a dissertação intitulada *Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador*, escrita por Vanessa Campos de Lara Jakimiu (2014). Inicialmente, a pesquisadora apresenta um resgate histórico acerca da agenda política, enfatizando os preceitos e trajetórias do Ensino Médio entre 1996 e 2014. Para tanto, Jakimiu (2014) examina os documentos legais do Programa Ensino Médio Inovador, salientando as alterações entre os documentos. Assim, o estudo bibliográfico e documental investiga os documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador elaborados em 2009, 2011 e o documento vigente consolidado em 2013, analisando os fundamentos teóricos e didático-metodológicos presentes em cada uma das orientações legais.

A pesquisadora examina os elementos presentes nos documentos para a consolidação de um currículo inovador. Jakimiu (2014) destaca os conhecimentos, os sujeitos, os espaços e tempos que subsidiam esse conceito de inovação vinculado ao eixo norteador, sendo este a integração curricular. Neste estudo, a autora constatou que o Programa Ensino Médio Inovador, apesar das suas fragilidades, ainda aponta potencialidades pertinentes no que se refere às modificações nas propostas curriculares para a última etapa da Educação Básica, ao induzir ações curriculares integradas para os conhecimentos escolares (JAKIMIUI, 2014). A autora ainda examina o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) do Colégio Estadual Nirlei Medeiros de Curitiba/PR, objetivando sinalizar os indicativos de inovação, bem como salientar os distanciamentos e aproximações no que concerne aos pressupostos do ProEMI. Vale enfatizar que a pesquisadora utilizou a perspectiva de integração curricular para auxiliar na análise do Projeto de Redesenho Curricular.

Desse modo, Jakimiu aponta algumas conclusões interessantes em relação às políticas curriculares para o Ensino Médio. Quanto aos espaços, tempos e sujeitos atrelados aos sentidos de conhecimento, a autora destaca que “o redesenho curricular proposto pelo ProEMI considera a escola e seus sujeitos em sua dinamicidade e historicidade, o que o diferencia em relação às políticas que já foram propostas para o Ensino Médio” (JAKIMIUI, 2014, p. 156). Dentre outros aspectos, a pesquisadora aborda a autonomia das instituições para a elaboração

dos projetos, pois, além de aspectos pedagógicos, as escolas em trabalho coletivo decidem questões administrativas e financeiras, configurando-se, assim, as novas propostas curriculares. Entretanto, outro aspecto que consideramos nas conclusões da autora se refere à ampliação do tempo: ela aborda a educação em tempo integral como “novidade”, por estar atrelada às propostas de redesenho curricular (JAKIMIU, 2014).

Contudo, Jakimiu (2014) conceitua o Programa Ensino Médio Inovador como indutor para a elaboração de novas propostas curriculares e que ressalta a organização do conhecimento escolar de maneira mais articulada ao contemplar a perspectiva de integração curricular. Todavia, a pesquisadora sinaliza que, “a partir da compreensão do conceito de integração curricular para além de projetos escolares podemos chegar à conclusão de que os macrocampos inibem a integração curricular ao fragmentar o currículo nas áreas abarcadas pelos macrocampos” (JAKIMIU, 2014, p. 158). Partindo desse aspecto, Jakimiu (2014) argumenta que os pressupostos do Programa Ensino Médio Inovador, em relação à constituição do conhecimento escolar para os jovens que cursam o Ensino Médio, não ofertam inovação. Entretanto, a investigação da autora prescreve que o programa, ao visar integrar a realidade dos estudantes, oferece um novo modelo de proposta curricular, “problematizado, em dialogicidade com disciplinas e áreas de conhecimento, em consonância com a perspectiva daqueles que aprendem, e, num contexto onde o trabalho pedagógico é dinâmico e criativo” (JAKIMIU, 2014, p. 158).

A pesquisa mais recente relacionada ao Programa Ensino Médio Inovador é da investigadora Viviane Maria Rauth, intitulada *Implicações do programa Ensino Médio Inovador no ensino de biologia, física e química nas escolas estaduais de Curitiba*. A dissertação, defendida em 2015, elenca um debate interessante acerca das implicações do Programa Ensino Médio Inovador no ensino de Biologia, Química e Física. Buscando encontrar as inovações do programa, a autora optou por analisar e investigar as estratégias de mudanças que as escolas propuseram a partir do programa, visando identificar os limites e possibilidades dessa política de desenvolvimento. Para tanto, a pesquisa aborda o Ensino Médio no contexto brasileiro, elencando questões de dualidade, juventude e integração curricular. Nesse sentido, Rauth (2015) evidencia os espaços que o Ensino Médio ocupa nas políticas curriculares, sinalizando os orientadores legais e destacando as bases do Programa Ensino Médio Inovador.

Posteriormente, o estudo estabelece uma abordagem do conceito de “inovação”, apontando-o como um contexto de mudanças. Partindo desse pressuposto, Rauth (2015) descreve a importância do professor para as transformações na prática pedagógica, visto que

ele é o principal protagonista. Quanto ao ensino de Ciências, a autora cita as mudanças que o ProEMI induziu na escolarização, por meio da análise nos documentos basilares, investigando o macrocampo “Iniciação Científica e Pesquisa”, juntamente com entrevistas e questionários realizados com gestores, docentes e estudantes. A investigadora salienta os caminhos metodológicos escolhidos para a realização da pesquisa e, a partir da análise, apresenta os resultados encontrados. Nessa direção, Rauth (2015) destaca que, em virtude de as atividades serem realizadas no contraturno, elas tiveram pouco efeito em relação às propostas curriculares e privilegiaram somente uma parte dos estudantes que cursam o Ensino Médio. Como aspectos positivos, a autora descreve que ocorreram melhorias em relação à infraestrutura da instituição e ao ensino de Ciências. Assim, existem indicativos de que “as abordagens potencialmente inovadoras, estabelecidas no contexto da prática das escolas investigadas, indicaram um movimento de melhoria na qualidade no ensino em Ciências” (RAUTH, 2015, p. 190). Diante deste aspecto, Rauth (2015) argumenta que a inovação será possível quando se romper o ensino tradicional vigente nas salas de aula.

Quanto aos documentos constituídos em âmbito estadual, a pesquisadora afirma que as propostas induzem a complementação, e não as políticas curriculares de integração. Por isso, Rauth (2015, p. 195) cita que “a proposta não apresentou de fato uma integração curricular, pois o que se tem são práticas de contraturno que complementam a formação extraclasse”. Diante dessas necessidades hodiernas, a autora argumenta sobre a necessidade de ampliar os espaços para que ocorra o trabalho coletivo, a fim de que se faça presente o diálogo e a construção de novos projetos comprometidos com o Ensino Médio. Nessa compreensão, a pesquisa evidencia que, apesar de poucas inovações nas propostas curriculares e “que mesmo devido as condições na qual foi ofertado, sejam estas estruturais e de formação continuada, a proposta do MEC permitiu aos interlocutores criar oportunidades para que estes possam arrazoar e construir propostas inovadoras” (RAUTH, 2015, p. 196).

Sobre a contextualização atrelada às questões emergentes dos saberes escolares, evidencia-se a urgência de uma postura mais crítica por parte de alguns docentes de Ciências, em virtude das noções superficiais que apresentaram nesse sentido. Rauth (2015, p. 197-198) esclarece que “contextualizar não significa apenas potencializar a utilidade do conteúdo na vida do estudante e sim suscitar momentos de discussões que comporta relações entre os conteúdos e os contextos sociais, políticos e culturais dos estudantes”.

O estudo de Rauth (2015) é composto por considerações acerca da constituição do conhecimento científico, ressaltando a necessidade da formação continuada para os docentes trabalharem com abordagens inovadoras. Além disso, indica o Programa Ensino Médio

Inovador como “uma possibilidade que pode permitir a formação integral do estudante, entretanto ainda é uma medida paliativa que teve pouco impacto no que se refere a mudança curricular na escola” (RAUTH, 2015, p. 199).

Com a revisão da literatura, constatamos que os trabalhos acadêmicos apresentam um interesse temático e investigativo muito relevante a respeito do currículo, do conhecimento escolar e do Ensino Médio. Na totalidade, percebemos que os estudos fazem menção às relações entre currículo escolar e Ensino Médio, apesar de poucos estudos darem visibilidade para a constituição do conhecimento. No entanto, vale ressaltarmos que, dos 111 trabalhos encontrados no recorte temporal entre 2010 e 2015 no Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), apenas cinco estudos investigam o Programa Ensino Médio Inovador, transcorridos seis anos desde sua implantação. Afirmamos, assim, a relevância do estudo proposto para esta dissertação, uma vez que os trabalhos investigados não analisam as concepções de conhecimento escolar emergentes nas propostas curriculares do Programa Ensino Médio Inovador.

De forma a sumarizar os estudos apresentados neste capítulo, pode-se afirmar que, primeiramente, apontamos aspectos examinados teoricamente no que tange aos impasses da história do Ensino Médio no Brasil. Investigamos, então, as transformações no processo de organização e reformulação dessa etapa da Educação Básica, apresentando os desafios contemporâneos, pensando o Ensino Médio como um processo constituído historicamente. Após, abordamos as políticas educacionais, elencando as ações do governo federal nos últimos anos em relação à ampliação de programas nacionais de desenvolvimento para o ensino dos jovens. Para finalizar este segundo capítulo, apresentamos os resultados obtidos na revisão de literatura, a fim de ampliarmos o olhar sobre os estudos mais recentes relacionados com a temática. A seguir, atribuiremos centralidade ao estudo das concepções de currículo, buscando examinar sua influência na formação dos jovens que cursam o Ensino Médio. Para isso, é necessário compreender os conhecimentos escolares como um dos principais aportes para pensar e planejar o processo educacional.

### **3 CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR: UMA RETOMADA CONCEITUAL**

Esta abordagem se inscreve no campo dos Estudos Curriculares, realizando uma análise ampla e crítica em relação às concepções de conhecimento presentes no âmbito educacional. De forma geral, estabelecemos diversos movimentos interpretativos quanto à complexidade curricular, elencando sua possível relevância na organização social e formativa dos sujeitos. Assim, abordamos nossas inquietações no que tange à escola pública brasileira na atualidade, produzindo articulações e fomentando estratégias em relação ao conhecimento escolar como pressuposto essencial das propostas curriculares (YOUNG, 2014). A associação entre os Estudos Curriculares e o conhecimento escolar em seus aspectos contemporâneos mobilizam-nos a produzir uma investigação, pois, valendo-nos da perspectiva de Young (2013, p. 11), o princípio curricular na atualidade “não é apenas transmitir conhecimentos passados, é capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um conhecimento novo, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem”. Neste momento, faz-se pertinente pensarmos nos Estudos Curriculares, baseados em uma abordagem de caráter democrático da escolarização para os estudantes das escolas públicas, investigando os sentidos de conhecimento que perfazem esses espaços.

As indagações sobre as questões de organização do ensino, políticas curriculares, escolha dos conteúdos, metodologias mais adequadas, conhecimentos indispensáveis para a formação dos jovens nos espaços educativos são inquietações e incertezas que permeiam o espaço educacional na contemporaneidade. Em relação ao Ensino Médio, no Brasil, de modo a conceber uma educação pública mais justa e democrática, compreendemos que rever o currículo a fim de produzir uma proposta inovadora e comum a todos os jovens, garantindo oportunidade de forma igualitária, pode ser um caminho perspicaz para conseguir assegurar uma educação de qualidade (KRAWCZYK, 2011). Entretanto, ao tomarmos a questão do conhecimento escolar como objeto desta investigação, apresentamos como indispensável repensar os problemas da atualidade, focando nos caminhos percorridos e buscando propiciar outras relações pedagógicas. É algo recente no país, a questão da regulamentação por lei que ampara o acesso para todos; porém, partimos do pressuposto de que o Ensino Médio necessita garantir não apenas o acesso, mas a qualidade e a permanência desses jovens nas escolas públicas (TELLO; MAINARDES, 2014).

Tratando o currículo como sendo tudo “aquilo que o aluno estuda” (SACRISTÁN, 2013a, p. 16), compreendemos a necessidade de problematizar os conhecimentos gerados nas escolas públicas brasileiras. Analisar as diferentes concepções de conhecimento que fazem parte da última etapa da Educação Básica em nosso país é o objetivo proposto neste capítulo. Dessa forma, refletimos sobre conhecimento escolar e currículo como eixos norteadores da educação pública, no sentido de repensarmos o atual modelo escolar, refletindo sobre as propostas curriculares e analisando os conhecimentos gerados nesses espaços, pois atualmente “o que acontece dentro da escola não produz nada de novo” (CHARLOT, 2009, p. 89).

O presente capítulo foi estruturado em três seções. Inicialmente, ampliamos o olhar sobre os estudos relacionados ao currículo, atrelando-os às questões referentes ao Ensino Médio e à formação dos jovens e buscando encontrar novas formas para o fazer pedagógico e modificar o olhar em relação ao currículo. A seguir, tratamos do currículo de forma aproximada às concepções de organização de conteúdo e conhecimento escolar, pois, junto a Pacheco (2013, p. 451), entendemos que “o currículo não é somente ensino e aprendizagem, mas também conhecimento”. Nessa direção, abordamos questões relacionadas ao conhecimento ensinado nas escolas, buscando formas de propiciar uma vivência significativa e ampliar a oportunidade de aprendizagem de novos conhecimentos ligados às transformações da sociedade na qual os jovens estão inseridos. Quanto à última seção, elencamos questões relacionadas à contextualização do conhecimento escolar. Assim, nesta parte do estudo, enfatizamos aspectos relacionados ao conhecimento que o jovem traz para o contexto escolar, bem como as relações de poder que se estabelecem ao definir o conhecimento selecionado (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Dessa forma, este capítulo consiste em uma revisão crítica das questões referentes ao currículo e ao conhecimento nas escolas, com vistas a buscar novas possibilidades interpretativas, destacando alguns dos desafios presentes no contexto escolar.

### 3.1 OS ESTUDOS CURRICULARES NA CONTEMPORANEIDADE

Uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos. (YOUNG, 2014, p. 201)

Para o estudo em políticas de currículo, consideramos, de maneira inicial, os pressupostos teóricos, os anseios sociais e as discussões acadêmicas hoje desenvolvidas em

relação à temática. Apesar de se ter avançado analiticamente sobre a pauta, aumentando de forma significativa nas últimas décadas os estudos e pesquisas relacionados à questão, muitas dúvidas ainda perpassam os contextos escolares. Em um estudo recente, Silva (2015b, p. 1-2) sinaliza que as políticas curriculares para o Ensino Médio na América Latina estão atreladas a “uma gramática formativa que atribui centralidade a constituição de indivíduos dotados de capacidades para competir no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que sejam escolarizados através de processos inovadores e criativos”. Nessa direção, investigamos a importância do currículo na formação do sujeito que cursa o Ensino Médio e, sucessivamente, sua potencialidade para a construção de novas formas de vida social.

Ainda de acordo com Silva (2013a, p. 26), “as políticas curriculares para o ensino médio, ainda que inspiradas em ideais democráticos e na urgente ampliação da qualidade social de suas práticas, precisam avançar na composição da pauta pedagógica”. Por esse aspecto, consideramos indispensável uma atenção à elaboração do currículo, visto que o Ensino Médio tem constantemente sido interpretado como um “campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho” (KRAWCZYK, 2011, p. 757). Pensar a organização do currículo para o Ensino Médio e restabelecer um novo sentido, rompendo com a visão de um currículo focado nas demandas de mercado, torna-se um desafio aqui proposto, pois “esta é uma associação insuficiente que desmerece a importância da educação escolar numa formação mais ampla dos jovens, a qual lhes permite compreender de forma crítica as complexas relações sociais presentes no mundo globalizado” (KRAWCZYK, 2011, p. 760).

Importa assinalar que a reflexão acerca das propostas curriculares para o Ensino Médio é aspecto pertinente, uma vez que ainda não se tem clareza em relação aos conhecimentos que todos os jovens deveriam saber ao concluir esta etapa da Educação Básica. Em estudo recente, Tello e Mainardes (2014) destacam que, de modo geral, o Ensino Médio tem se comprometido com a formação para o nível superior ou para o trabalho. De outra perspectiva teórica, em estudo clássico, Arendt (2005) chama a atenção para o fato de que “a preparação para a universidade tem que ser dada pelas próprias universidades, o que faz com que os *curricula* destas sofram, por essa razão, de uma sobrecarga crônica, o que, por sua vez afeta a qualidade do trabalho que aí se faz” (ARENDR, 2005, p. 5).

Compreendemos, desse modo, que o ensino passa por uma descaracterização do seu sentido, pois o jovem estuda pela competitividade imposta pela sociedade, e não pela importância de saber, entender, interagir, dar sentido e melhorar o contexto em que está

inserido. Para tanto, faz-se pertinente pensar nas questões curriculares como pressuposto para estabelecer o conhecimento como alicerce do processo educativo, compreendendo as propostas curriculares como “regulador[as] da organização do ensino, proporcionando coerência vertical ao seu desenvolvimento” (SACRISTÁN, 2013a, p. 18). Essas premissas permitem analisar as concepções de currículo, visto que este “proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido” (SACRISTÁN, 2013a, p. 19). Dito de outro modo, o currículo associa-se a tudo o que se faz na escola, ou seja, “diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer” (BERTICELLI, 2001, p. 160).

Portanto, estruturar as ações de um projeto curricular não é tarefa fácil, já que, no espaço escolar, o currículo, como norteador da prática pedagógica, influencia a formação dos jovens e está fortemente vinculado aos fatores de ampliação das desigualdades e à promoção de oportunidades. Dessa forma, compreendemos que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MENDES; SILVA, 2014, p. 7). Pode-se considerar, inclusive, que o currículo está atrelado às ações educacionais e representa a “memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo os interesses e jogos de força daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo” (BERTICELLI, 2001, p. 168). Vale ressaltar ainda a importância da construção coletiva do currículo, com os sujeitos que fazem parte do processo contribuindo na organização das estratégias. Acreditamos ser relevante destacar que a escola produz, assim, um caminho interessante para o desenvolvimento de eventuais aprendizagens significativas, por ser responsável pelo acesso ao conhecimento, ao assegurar esse direito para todos os estudantes, contemplando as necessidades, visto que há uma diversidade complexa de realidades escolares.

Compreende-se, dessa forma, que a construção das propostas curriculares é um processo complexo que exige trabalho coletivo, considerando a realidade em que a escola está inserida, com vistas a encontrar novos caminhos para o fazer pedagógico (PACHECO, 2003). Trata-se de elaborar uma proposta com “lógicas consistentes que necessitam de ser compreendidas e mudadas para que o currículo se torne um projeto de formação, criticamente construído, com identidades próprias e com compromissos democraticamente assumidos” (PACHECO, 2006, p. 258). Todavia, o foco não está relacionado às questões de solução e eliminação dos problemas sociais, mas está atrelado à “ampliação das possibilidades da

formação humana integral”, ou seja, “não deve ser vist[o] apenas como um elemento de promoção do desenvolvimento econômico e social” (TELLO; MAINARDES, 2014, p. 157).

Em estudo recente sobre o currículo e as influências neoliberais, Santomé (2013a) enfatiza o fato de as escolas, na contemporaneidade, estarem constituídas com princípios de formação para o mercado capitalista, tendo os saberes escolares reduzidos em seu potencial no que tange às ciências sociais, às artes e às humanidades e voltando-se aos conhecimentos que desenvolvem habilidades necessárias para conquistar um cargo no mercado de trabalho. Nessa direção, Santomé (2013a, p. 81) também chama a atenção para a incumbência a que a escola está se propondo na atualidade: “preparar mão de obra para aumentar a rentabilidade econômica do capital”. Por esse aspecto, é necessário pensar na escola como local privilegiado para a construção de conhecimento, e não como lugar para resolver os problemas sociais (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Atualmente, o modelo de sistema de ensino das escolas não condiz com as especificidades e os anseios dos jovens. De acordo com Young (2014, p. 198), o conhecimento que integra o “currículo é basicamente um conhecimento especializado, em geral (mas nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração para outra”. Boa parte das propostas curriculares estão elaboradas com desejos que se pretendem alcançar, em vez de estarem adequadas com a realidade (SACRISTÁN, 1998a). Portanto, sob essa perspectiva, a transformação desse sistema somente seria possível se repensássemos e modificássemos os currículos escolares, compreendendo-os como produções de poder e de sentido sobre as práticas educativas. Santomé (2013a, p. 81) destaca que metodologias e conteúdos tradicionais ocasionam consequências na aprendizagem, pois os estudantes “difícilmente conseguem ver as possibilidades que têm de apostar em outro conhecimento, de exercer seus poderes cívicos e de contribuir para atuar de maneira mais eficaz para construir outro mundo, mais democrático, justo e solidário”. Pode-se definir, assim, que conhecimento e justiça social estão atrelados. O espaço escolar como parte da sociedade tem, então, a responsabilidade de propiciar a aprendizagem de conhecimentos novos, ir além do que o aprendiz já tem acesso no seu cotidiano (YOUNG, 2014).

Masschelein e Simons (2013) apontam para o fato de a escola ser visibilizada com distanciamento das questões referentes à sociedade; entretanto, os autores afirmam que “a escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 45). Por outro viés, Lopes e Macedo (2011, p. 22) argumentam, em um de seus estudos, que a “escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle

social”. Sob essa perspectiva, compreendemos que o currículo se consolida a partir das relações entre escola e sociedade, nas quais as questões em torno da realidade são inevitavelmente abordadas. De acordo com Sacristán (1998a, p. 137), podemos inferir que “o currículo, ao querer modelar um projeto educativo complexo, é sempre um veículo de pressupostos, concepções, valores e visões da realidade”.

Portanto, cada contexto escolar tem as suas peculiaridades, as quais precisam ser consideradas para compreender a atual realidade e buscar alternativas para modificá-las. Assim, destacamos a importância do currículo ao definir-se como “um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas antes de tudo, sobre o qual se pode intervir” (SACRISTÁN, 1998a, p. 145). Nesse sentido, compreendemos que a elaboração coletiva do currículo se faz pertinente, sendo uma possibilidade para enriquecer, refazer e avançar em relação às práticas. Em se tratando de uma sociedade constantemente passando por transformações, pressupõe-se pensar um currículo que compreenda os processos de mudanças sociais, culturais e econômicas.

Partindo do pressuposto de que o currículo está atrelado às concepções da sociedade, é indispensável esclarecer que ele não pode ser confundido como uma maneira de resolver assuntos relacionados a problemas sociais, tampouco para motivar os estudantes, pois compreendemos o desenvolvimento intelectual dos jovens como o eixo norteador dos projetos curriculares nas escolas (YOUNG, 2011). Por esse viés, vale destacarmos os estudos de Silva (2015b, p. 2), ao constatar, na análise de documentos que orientam as reformas curriculares da América Latina, “um direcionamento para as questões da promoção de práticas pedagógicas inovadoras, associadas ao desenvolvimento de formas curriculares ancoradas nos conceitos de protagonismo juvenil e formação de habilidades”. Dessa forma, compreendemos que as políticas curriculares na atualidade estão seguindo um direcionamento no qual se priorizam conhecimentos que fomentam o capital humano<sup>7</sup>, visando preparar os jovens futuros trabalhadores para despertar o interesse do aprendiz e melhorar os índices de desenvolvimento educacional no que diz respeito à distorção idade/série, evasão, entre outras questões, e sinalizando os saberes como úteis para os jovens que frequentam o Ensino Médio.

Sob tais inquietações, investigamos, na sequência, as políticas curriculares para o Ensino Médio, elencando aspectos referentes ao conhecimento escolar. O estudo a seguir

---

<sup>7</sup> Lima (2012, p. 18), seguindo os estudos de Gillies (2010), define a teoria do capital humano indicando a “educação como um investimento individual que produzia retorno na forma de uma vida economicamente produtiva, seja em termos privados, seja em termos de empregos, de salários, de impostos, de crescimento econômico e de coesão social para o Estado”.

corroborar o debate contemporâneo a respeito das problematizações das concepções de conhecimento escolar.

### 3.2 ABORDAGEM SOBRE CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR

As instituições escolares, como espaço de conhecimento e aprendizagem, buscam um “currículo que promova a inclusão e garanta aos alunos o acesso e permanência com qualidade na escola, a partir das necessidades, experiências e vivências próprias de cada fase do desenvolvimento humano” (MOREIRA, 2007, p. 274), como assinalamos anteriormente. Cabe, no entanto, organizar o processo pedagógico de forma a melhorar as condições de ensino, pois “a educação, o currículo e até o próprio conhecimento tornam-se meios para atingir um fim e não constituem fins em si mesmos” (YOUNG, 2010, p. 62).

Nos últimos anos, as reformas curriculares para o Ensino Médio vêm produzindo intervenções em relação a sua estrutura. Young (2010) observa três aspectos atuais que são encarados como fatores a serem concretizados nas escolas. Trata-se de aumentar os níveis de escolarização dos jovens que cursam esta etapa da Educação Básica, para ampliar as oportunidades de escolhas, bem como melhorar o desempenho dos jovens, preparando-os para ocupações no mercado de trabalho, atribuindo à escola outras funções que não são propriamente suas. Nesse sentido, Young (2010, p. 178) destaca o fato de o conhecimento estar ligado aos interesses de empregabilidade, em razão de não se ter uma teoria esclarecida sobre conhecimento e currículo, uma vez que “os especialistas curriculares ficam com pouco mais do que um sentimento de inquietação sobre as consequências prováveis do vocationalismo prematuro e uma relutância em parecerem elitistas por defenderem o currículo baseado em disciplinas”.

Quando se trata de aspectos curriculares, não convém deixar de elencar a organização dos conhecimentos escolares. Silva (2013b, p. 23) aborda uma breve reflexão a respeito da sistematização dos conhecimentos escolares na lógica disciplinar:

O conhecimento organizado disciplinarmente pode ser a base de entendimento para que o estudante perceba as diferenças entre o mundo cotidiano e o mundo escolar. Tais diferenças são importantes para que o estudante reconheça que o mundo precisa ser estudado, conhecido e transformado de formas diferentes às de sua experiência social.

Ampliando o escopo dessa argumentação, Santomé (1998, p. 125) defende a ligação entre conhecimentos escolares e experiências culturais no processo curricular, pois ambos se

complementam e favorecem a “construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática”. Destacamos, desse modo, que as mudanças nos “dispositivos normativos de uma reforma educacional causam impacto sobre a cultura escolar, ainda que esta lhes imprima um alcance relativo” (SILVA, 2009. p. 2).

Pensando nas condições de uma sociedade do conhecimento, faz-se possível considerar a sistematização do currículo a partir de estratégias de integração, por propiciar a ligação entre o currículo formal e o informal (PACHECO, 2003). Ao mesmo tempo que os conhecimentos se constituem com base nas relações sociais, “no processo de integração não se justifica negligenciar a preocupação com a seleção, a organização e a sistematização dos conteúdos ensinados e aprendidos” (MOREIRA, 2013, p. 44). Em outras palavras, para que o currículo escolar garanta o êxito da prática pedagógica, torna-se pertinente recriar o fazer educativo, entrelaçando as disciplinas com todas as atividades propostas no contexto educacional, buscando o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Young (2010, p. 184) defende que o currículo, quando fundamentado nas concepções de hibridez, também reconhece a realidade:

Ele desafia a tendência para a escolaridade se transformar numa busca do conhecimento, como se este valesse por si próprio, e parece oferecer uma forma de tornar o currículo mais relevante para os jovens. Ao mesmo tempo, ao ser mais inclusivo e adaptável, um currículo baseado no princípio de hibridez é considerado um apoio às finalidades políticas da igualdade e da justiça social.

Sendo a educação um direito de todos, é fundamental organizar um currículo que garanta uma base comum de conhecimento para os jovens que cursam o Ensino Médio nas escolas brasileiras. Nessa direção, Young (2010, p. 185) argumenta que “o princípio da hibridez implica que as decisões relativas ao currículo dependerão (e deveriam depender), em última instância, de pressões de mercado ou de decisões políticas – por outras palavras, de prioridades políticas não educacionais”. Assim, o currículo assume compromissos viabilizando os conhecimentos para a formação integral dos sujeitos e, posteriormente, com o tipo específico de sociedade que se quer constituir. Por isso, compreendemos que a formação profissional dos jovens, ao estar articulada a um patamar comum, propiciando uma formação geral para todos os sujeitos, garante a equidade de oportunidades.

Em face do exposto, passamos a “entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as

oportunidades de aprendizado” (YOUNG, 2014, p. 197). Com esse propósito, caberia ao sistema de ensino estabelecer um currículo comprometido com as questões de conhecimento, posicionando a educação para além das demandas do mercado de trabalho. Nessa direção, mobilizamo-nos a refletir acerca das propostas curriculares, analisando os sentidos de eficiência, competitividade, desenvolvimento de competências e habilidade com o propósito de moldar os jovens para atuarem no mercado de trabalho, reduzindo os conhecimentos para esse público e considerando a formação educacional como promessa de empregabilidade (GIROUX, 2003).

Giroux (2003, p. 53) argumenta sobre a constituição de uma “cultura empresarial”, na qual “a cidadania é retratada como uma questão totalmente privatizada, cujo objetivo é produzir indivíduos competitivos interessados em si mesmos, competindo pelo seu próprio ganho material e ideológico”. De fato, esses aspectos relacionados à constituição curricular produzem identidades e ideologias voltadas às práticas do mercado, conduzindo a uma organização pedagógica desigual e induzindo, muitas vezes, em todas as etapas da educação, a uma organização do conhecimento escolar atrelada aos interesses do capital. Assim, o aprendiz não estuda para ampliar seu repertório cultural, mas pela possibilidade de melhorar as oportunidades de competitividade na sociedade capitalista; em outras palavras, podemos compreender que, na atualidade, o desafio é “aprender para ganhar” (LIMA, 2012).

Sob esse ângulo, para que a escola seja um espaço democrático, a “educação deve ser tratada como um bem civil e não simplesmente como um local para investimentos comerciais ou para afirmar uma noção de bem privado, baseado exclusivamente no cumprimento de necessidades individuais” (GIROUX, 2003, p. 56). A perspectiva curricular atada a esse preceito de formação técnica e instrucional intensifica as desigualdades sociais. Nessa vertente, a ampliação de programas, visando promover a equidade de oportunidade aos estudantes desfavorecidos por uma questão histórico-social, vem crescendo significativamente nas últimas décadas. Pacheco (2003, p. 62) salienta que “a discussão da igualdade pressupõe o princípio da diferença e este não está no princípio da compensação curricular já que, regra geral, só os alunos com piores resultados são sujeitos a programas alternativos”. Ainda que se tenha avançado nas questões democráticas, Westheimer (2015, p. 467) destaca que as escolas abordam esse discurso; no entanto, o “ensinar e aprender – tanto em escolas públicas como privadas – nem sempre está de acordo com objetivos e os ideais democráticos”.

A igualdade educacional tem sido pauta ponderada em diversos estudos, visto que é necessário reconhecer a escola como local de aprendizagem, um espaço para repensar as questões sociais, desenvolvendo habilidades, ampliando os saberes necessários para que todos

os jovens tenham oportunidade de participar e modificar a vida pública (GIROUX, 2003). Por este viés, concordamos com Meirieu (2002, p. 62) quando enfatiza que, para alcançarmos a cidadania e evitar a exclusão, faz-se indispensável “que seja repensada uma cultura escolar que associe uma instrumentalização para a vida cotidiana com uma inserção na história, a inserção nos mitos fundadores, nos relatos prototípicos, a inserção que permita pensar-se, projetar-se, mediar a própria violência”, ou seja, que a escola seja um local que permita ao estudante compreender os conflitos emergentes da sociedade e não apenas aceitar esses fatores.

Dessa forma, o contexto social é passível à transformação a partir das ações e concepções humanas que nele intervêm. Com base no estudo realizado, observamos que uma teoria curricular influencia fortemente as concepções de sujeitos que se quer constituir na sociedade. Assim, as relações de poder estão atreladas às escolhas relacionadas ao processo educativo (MONTEIRO, 2013; MOREIRA; CANDAU, 2007).

A seguir, examinaremos as concepções de conhecimento escolar explicitadas nas propostas curriculares das escolas, uma vez que essa estruturação não é uma decisão isenta de interesses. Do ponto de vista curricular, consideramos a produção do “conhecimento especializado” uma possibilidade pertinente para organizar currículos melhores. Entretanto, vale enfatizar que, “se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento” (YOUNG, 2014, p. 195). Portanto, as reflexões posteriores estão relacionadas à seleção, organização e constituição dos conhecimentos ensinados no espaço escolar, uma vez que toda relação curricular está atrelada aos saberes socialmente produzidos.

### 3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO ACERCA DO CONHECIMENTO ESCOLAR

O conhecimento escolar passou a adquirir centralidade nos Estudos Curriculares em meados do século XX (MONTEIRO, 2013). No entanto, nos últimos anos, tem sido alvo constante de intervenções e indagações quanto aos saberes importantes, necessários e relevantes para a formação da nova geração. Assim, por exemplo, poderíamos atribuir centralidade ao desenvolvimento cognitivo dos jovens, visto que o conhecimento “altera o sujeito ao mesmo tempo que é por ele alterado, significado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36). Compreendemos, por outro lado, que “o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento” (SANTOS, 1995, p. 27), em razão de que “concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera

educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22). Nessa direção, faz-se importante ressaltar o compromisso da escola na formação dos sujeitos, pois ela precisa disponibilizar acesso às diferentes áreas do ensino, ou seja, “a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do(a) estudante a outros saberes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 20).

A escola, nessa perspectiva, colabora para que o aprendiz tenha acesso aos conhecimentos diferentes do seu cotidiano; porém, fazendo relações para dar sentido a sua existência, ampliando sua visão de mundo. Ao considerar essas observações, pode-se ressaltar, ainda, a relevância de que os conhecimentos ensinados e aprendidos no âmbito escolar propiciem “uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21). Por esse campo argumentativo, compreende-se que os “conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 24).

Young (2014) complementa que o espaço educativo deveria, antes de mais nada, propiciar acesso a conhecimentos além das experiências cotidianas, ou seja, ensinar sobre o que certamente o sujeito não teria acesso se não fosse por meio do espaço escolar. Nesse sentido, a escola, ao assegurar o direito de acesso ao conhecimento novo, garantiria a qualidade no ensino para que, assim, se ofereça a oportunidade ao sujeito de repensar a sua prática no que tange ao contexto social. Portanto, o conhecimento cotidiano pode ser ponto de partida, mas é transmitindo o conhecimento especializado que ampliamos as oportunidades para que todos os educandos tenham direito a participar da vida em sociedade de forma justa e democrática (YOUNG, 2014). Sob esse viés, convém abordar os saberes cotidianos, visto que Young (2014, p. 198) os destaca como: “um conhecimento útil, e até necessário, para levar nossas vidas adiante, mas não é suficiente nas sociedades modernas”. Portanto, a escola como espaço de ensino efetivo tem seu foco central voltado para as questões relacionadas às oportunidades de acesso aos conhecimentos, reconhecidos como “especializados”, constituídos historicamente e culturalmente.

No campo das teorias críticas, é preciso repensar as concepções hegemônicas dos grupos dominantes, visto que a historicidade do espaço escolar foi fortemente marcada por disputas entre ideais distintos. Assim, tornou-se pertinente “encontrar caminhos alternativos para substituir o conhecimento que atendia interesses de reprodução de grupos ou classes

dominantes, por conhecimentos que tornassem possível a emancipação dos diferentes grupos” (MONTEIRO, 2013, p. 59). Como uma possibilidade de modificar a atual situação, Young propõe que se repense no modelo curricular voltado ao “conhecimento dos poderosos” para um currículo que contemple o “conhecimento poderoso”, em razão de que “a educação pressupõe a possibilidade tanto do conhecimento como da verdade” (YOUNG, 2010, p. 176). Em outras palavras, a escola é local para aprender a buscar as verdades em relação aos saberes que advêm do senso comum.

Compreende-se, assim, que o compromisso da instituição escolar é disponibilizar a aquisição de conhecimentos constituídos por meio do “sistema escolar e o contexto econômico e social que o informam, com base nas diferentes relações de poder que se estabelecem no interior do aparelho escolar e entre este e a sociedade” (SANTOS, 1995, p. 27). Vale enfatizarmos, então, que a escola não só está atrelada à sociedade como se constitui como parte dela; no entanto, não pode ser viabilizada como possibilidade única para resolver os impasses relacionados a questões sociais.

De outra perspectiva teórica, Masschelein e Simons (2013, p. 90) salientam que “a escola carrega a sociedade nos ombros, com o dever de determinar o que pode e deveria se qualificar como matéria adequada à prática, estudo e preparação pela geração mais jovem”. Dessa forma, entendemos que a escola, ao se responsabilizar pelo *status* de matéria, possibilita ao aprendiz ter acesso a conhecimentos confiáveis, oportunizando uma vivência significativa e priorizando o conhecimento como uma prática de estudo para repensar as questões sociais. No entanto, é pertinente ter clareza de que a escola não tem a obrigação de se responsabilizar pelos problemas da sociedade, mas compreendemos que o conhecimento escolar provém do contexto social, porém não necessariamente condiz com ele, ou seja, “uma vez que o conhecimento escolar e as habilidades são trazidos para dentro do currículo escolar, passam a ser matéria e, de certo modo, tornam-se separados da aplicação diária” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 32).

Retomamos os estudos de Giroux (2003) para destacar a relevância dos argumentos sobre o conhecimento no modelo “empresarial”, visando a uma educação voltada aos interesses econômicos. O autor esclarece que a escola como espaço de desenvolvimento das habilidades e competências tem por finalidade preparar os jovens para a empregabilidade. Compreendemos que essa concepção teórica corrobora uma escola que parte dos princípios ideológicos, induzindo os interesses para as práticas de mercado e possibilitando a “apropriação restrita do conhecimento” (TELLO; MAINARDES, 2014, p. 175) para os sujeitos menos favorecidos socialmente. Por outro viés, o conhecimento “parece ter pouco

valor quando está relacionado com o poder da autodefinição, com responsabilidade social, ou com a capacidade dos indivíduos de expandir o âmbito da liberdade, da justiça e das operações da democracia” (GIROUX, 2003, p. 61). Consideramos que o desafio escolar deve ser assegurar relações comprometidas com o conhecimento, pois “aquilo que é transmitido na escola define o sentido e a própria função da escola” (MEIRIEU, 2002, p. 58). Portanto, compreendemos que o conhecimento produz a identidade da escola. Em relação a esse aspecto, destacamos que “o sistema educacional está criando sua própria economia de crescimento, com valor agregado, ganhos de aprendizagem, créditos de aprendizagem, e um aparelho crescente de monitoramento e de retorno como seu foco” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 125).

Consequentemente, intensificam-se os estudos relacionados ao fato de o conhecimento se tratar de um processo histórico, influenciado por relações de interesses que se transformam ao longo do tempo (YOUNG, 2014). Com esse significativo crescimento, mobilizamo-nos a pensar a organização das propostas pedagógicas produzindo articulações entre as diversas culturas presentes no âmbito educacional, contemplando a diversidade da nossa sociedade e possibilitando, assim, diferentes movimentos interpretativos. Ou seja, a questão não está relacionada à substituição de conhecimentos, mas fazer com que “se explorem e se confrontem perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamentos, exclusões” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 33). Nessa direção, faz-se pertinente conhecer as culturas presentes na sociedade contemporânea, uma vez que muitos dos problemas enfrentados são resultados dos preconceitos estabelecidos pelas relações de poder, em razão de que o ser humano tende a rejeitar aquilo que é diferente do seu modo de viver e pensar.

Para ampliar esse campo argumentativo, mesmo que não se constitua como uma novidade, salientamos a influência dos aspectos políticos e culturais na constituição dos currículos. Em outras palavras, compreendemos que os conhecimentos que perfazem os projetos curriculares resultam, muitas vezes, das concepções dos grupos dominantes e estes acabam oprimindo as demais culturas, reforçando ainda mais as desigualdades sociais. Nessa direção, Moreira e Candau (2007, p. 38) argumentam que é “fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los”. Faz-se necessário provocar novas formas de olhar o conhecimento produzido pelos dominantes a fim de reescrevê-los, que a escola promova “atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de

eventos históricos, para que se favoreça ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 34-35). Em linhas gerais, o conhecimento escolar e as experiências culturais, ao se entrelaçarem nas propostas curriculares de modo a considerar a diversidade cultural, propiciam a mudança de pensamento e atitudes do sujeito na sociedade para que haja respeito e enriquecimento mútuo entre as pessoas. Por esse viés, sinalizamos como fundamental iniciar o trabalho pedagógico pelo conhecimento em comum entre os sujeitos.

Partindo desse pressuposto, passamos a pensar nos currículos e na diversidade escolar, em razão de que há culturas que ainda têm suas experiências mais valorizadas que outros grupos. São aspectos que fazem parte do espaço escolar, as questões relacionadas à desvalorização de algumas áreas do conhecimento em função do desconhecimento da sua importância para o desenvolvimento do aprendiz e da sua desvalorização no contexto social. Nessa direção, evidenciamos nas políticas de escolarização para o Ensino Médio a seleção de conhecimentos “regidos por sistemas de raciocínio pedagógico produzidos de forma exógena aos processos escolares, direcionando-os para o atendimento de demandas sociais e econômicas” (SILVA, 2015c, p. 892).

Meirieu (2002) aponta como aspectos importantes a serem considerados para a formação do cidadão os sentidos referentes à fragmentação entre conhecimento<sup>8</sup> e competências<sup>9</sup>, sinalizando que o sistema escolar é constituído por estes dois “saberes”. Acerca da argumentação do autor, acreditamos ser relevante abordar os estudos de Sacristán (2011) na obra *Educar por competência: o que há de novo?*, na qual o pesquisador chama a atenção para o fato de os discursos sobre as competências estarem atrelados a “insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares às necessidades do desenvolvimento econômico, para controlar a eficiência dos cada vez mais custosos sistemas, objetos de um fracasso escolar persistente” (SACRISTÁN, 2011, p. 14). Dando continuidade ao debate, o autor sinaliza que o conceito de “competências” está associado a diferentes significados. Discute ainda que utilizar desta concepção para argumentar o discurso educacional indica uma maneira “de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos e também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas” (SACRISTÁN, 2011, p. 16).

---

<sup>8</sup> O autor define que os conhecimentos escolares são “etiquetados, arquivados nos programas e manuais, avaliados por meio de provas ou exames, nos quais convém que todos se saiam bem” (MEIRIEU, 2002, p. 63).

<sup>9</sup> Em relação às competências, Meirieu (2002, p. 63) as descreve como “complexas necessárias para a própria vida e que os sujeitos devem construir de forma individual e aleatória”.

De acordo com Sacristán (2011, p. 36), por muito tempo as competências estiveram “ligada[s] à tradição firmemente arraigada no mundo da formação para o trabalho, cuja significação se restringia a designar o tipo de ações que devem ser exercidas em um determinado posto de trabalho”. Assim, o sentido de conhecimento escolar fortemente marcado por este aspecto é compreendido em nosso tempo como questões que interessam aos estudantes, ou seja, “fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão de mundo, em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos torne mais competentes” (SACRISTÁN, 2011, p. 36).

Na concepção de Sacristán (2013b), a definição de competências esteve fortemente relacionada ao mercado de trabalho e à questão empresarial e foi levada para outros âmbitos, tal como a educação. Com base nos estudos realizados, consideramos importante abordar outra perspectiva teórica no que tange aos sentidos de “competência”, uma vez que estas concepções se fazem presentes na organização curricular do Ensino Médio. Nessa compreensão, Lopes (2008, p. 68) argumenta que “as competências constituem-se como princípios de integração do conhecimento”. Para melhor apreender a afirmação, a autora explica que a organização de propostas curriculares que contemplam competências e habilidades são integradoras em virtude de se fazer indispensável o entrelaçamento de diferentes conteúdos e disciplinas. Ampliando a discussão, a autora chama a atenção para o fato de os conhecimentos estarem submetidos às competências quando estas forem definidas pelos princípios de produtividade, bem como o “saber-fazer”, com o objetivo de obter uma forma de escolarização específica. Bernstein (1998 apud LOPES, 2008) sinaliza que as competências estão relacionadas de diversas maneiras às ciências sociais. Lopes (2008), por sua vez, seguindo o entendimento de Bernstein (1998), pontua que:

[...] a recontextualização desenvolvida transforma o modelo de competência cognitiva em um modelo de atuação que valoriza um resultado específico do aluno, um texto concreto que será por ele construído de acordo com o previsto e as habilidades especializadas necessárias à produção desse resultado. Deslocadas de seu contexto e dos fins educacionais aos quais atendiam, as competências cognitivas reduzem-se às competências previstas em concepções instrumentais. Nestas, autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospecção são desenvolvidas visando atender aos processos produtivos – e remetidas a uma relação com os saberes disciplinares especializados. Dessa forma, as competências deixam de assumir uma condição emancipatória e intrinsecamente democrática. (LOPES, 2008, p. 116)

A partir das ideias da autora, compreendemos que, ao serem priorizadas as competências, estas constituídas por diversas habilidades, quando relacionadas aos interesses econômicos, a uma formação rápida, em curto prazo, podem provocar a redução do saber.

Partindo desse pressuposto, enfatizamos que o “currículo por competências no contexto atual remete à preparação do sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da ‘empregabilidade’ torna-se vital”, segundo Lopes (2008, p. 140). A autora considera que a reestruturação do Ensino Médio, quando contempla o vínculo entre os currículos por competência e disciplinar, tem por base “um discurso regulativo capaz de direcionar o processo de recontextualização do discurso instrucional e produzir o discurso pedagógico” (LOPES, 2008, p. 140), ou seja, a partir da recontextualização curricular, podemos encontrar novas perspectivas para a escolarização.

Em estudo recente, Sacristán (2013b, p. 278) afirma que “a educação é mais complexa do que o conceito de competências pode significar”; no entanto, reconsidera o argumento, considerando como exceção quando “a formulação das competências seja tão geral e abrangente que as convertamos em uma maneira de reescrever os fins ou objetivos da educação”. Com base nessas reflexões, comprometemo-nos a pensar nas políticas que perfazem as propostas para o Ensino Médio, uma vez que estas podem estar atadas aos preceitos de produtividade e empregabilidade, valorizando os conhecimentos escolares e as competências pertinentes ao exercício profissional e, conseqüentemente, focando o desenvolvimento econômico e produtivo.

Sobre esse aspecto, sinalizamos a relevância dos estudos sobre o tratamento do currículo, visto que as competências estão sendo usadas como uma forma de “regular e controlar os objetivos e conteúdos mínimos do currículo exigido de todos, como um guia para ordená-los a partir de uma lógica distinta à dos agrupamentos das matérias, disciplinas ou áreas tradicionais, assim como para orientar as atividades de ensinar-aprender” (SACRISTÁN, 2013b, p. 278). Por esse viés, entendemos que o sistema de ensino baseado em competências pode ser pertinente à organização do currículo, uma vez que toma decisões sobre a complexidade do mundo.

No entanto, sabendo que o desafio da escola está atrelado à possibilidade de propiciar aos sujeitos acesso aos conhecimentos científicos e culturais constituídos historicamente, diante das necessidades hodiernas, percebemos que “os objetivos da escolarização são reduzidos à esfera econômica, possibilitando a emergência de paradigmas formativos centrados na competitividade, na inovação e na qualificação para o mercado de trabalho” (SILVA, 2015d, p. 257). Seguindo este entendimento, Masschelein e Simons (2013, p. 112) evidenciam que as “competências” atreladas a questões referentes a empregabilidade “se refere[m] à habilidade de realizar e, portanto, a um conjunto específico de conhecimentos, habilidades e atitudes necessário para o desempenho de determinada tarefa”. Desse modo,

observamos que atualmente a escola passa por um momento em que se intensificam os discursos sobre aprendizagem, nos quais a ênfase está no “investimento no próprio capital humano do indivíduo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 112).

Em uma direção próxima, Monteiro (2013) assinala que o conhecimento escolar e as questões de mercado de trabalho estão fortemente ligadas. A autora revela que as “competências” estão associadas às questões de desempenho e às necessidades das políticas de avaliação. Compreendemos, desse modo, que “a noção de competência acaba por se confundir com a construção de comportamentos-padrão esperados ou desempenhados considerados satisfatórios em situação abstrata dada” (MONTEIRO, 2013, p. 65). Para tanto, cabe reiterar ainda a ideia de Masschelein e Simons (2013, p. 88) ao defenderem que “uma grande ilusão está sendo criada e perpetuada aqui com base na falsa premissa de que é realmente possível realizar uma ligação efetiva entre o conhecimento escolar e as habilidades, de um lado, e o mercado de trabalho e a sociedade de outro”. Sob tais condições, entendemos que os conhecimentos escolares necessitam ser repensados, pois muito do que foi ensinado não faz sentido no contexto atual ou reduz os compromissos pedagógicos às demandas do mercado de trabalho. Lopes (2008, p. 126) aborda essa importante reflexão, destacando que “o conhecimento mais válido – no caso, o conhecimento científico-tecnológico – é aquele tido como indispensável para o mercado e a produção, pois é o que possui valor de troca maior”. Dessa forma, faz-se pertinente encontrar novas perspectivas no que tange aos sentidos atribuídos pelos sujeitos à escola, pois a empregabilidade não condiz com todas as responsabilidades do sistema de ensino.

A seguir, delineamos as estratégias para o desenvolvimento do estudo, elencando os procedimentos metodológicos e os pressupostos investigativos, tendo como aspecto analítico o Programa Ensino Médio Inovador. Para tanto, intencionamos, no próximo capítulo, abordar aspectos contemporâneos sobre o campo de estudo e apresentar a trajetória investigativa.

## **4 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM PERSPECTIVA: DIMENSÕES CONTEXTUAIS E METODOLÓGICAS**

A atitude crítica, pensante, fundada em evidências claras e eticamente tratadas – radar do pesquisador permanentemente ligado –, não tem sido suficientemente cultivada no âmbito dos relatos das pesquisas em educação. (GATTI, 2012, p. 22)

Escolhemos as palavras de Gatti (2012) como epígrafe inicial, pois tal pensamento nos provocou a pensar nos compromissos assumidos em relação ao desenvolvimento desta pesquisa. Consideramos como pressupostos teóricos e metodológicos os anseios e discussões atuais sobre as concepções de conhecimento escolar que emergem no processo de implementação do Programa Ensino Médio Inovador. Vale destacar que não é tarefa “fácil caracterizar os caminhos da elaboração das pesquisas no campo educacional pela variedade temática, diversidade dos problemas e de subáreas do campo, historicamente tomado” (GATTI, 2012, p. 22). Levando este aspecto em consideração, optamos por investigar a importância do currículo na formação dos jovens que cursam o Ensino Médio. O estudo, de caráter político-educacional, analisa o Programa Ensino Médio Inovador e sua efetividade nas regiões pesquisadas. Abordamos os documentos que orientam a elaboração dos Projetos de Redesenho Curricular (PRC), bem como as propostas curriculares apresentadas pelas unidades de ensino. Indagamos ainda sobre as inovações e direcionamentos que o programa e os documentos apontam em relação aos conhecimentos escolares, pensando em novas ações e práticas para o Ensino Médio.

Optamos em sistematizar este capítulo em três partes, com vistas a apresentar os fundamentos epistemológicos que nortearam o estudo e descrever a compreensão de alguns teóricos, almejando, por um conjunto argumentativo, esclarecer os passos percorridos para obter as informações necessárias a fim de responder as indagações que norteiam a presente pesquisa. Na primeira seção, abordamos o Programa Ensino Médio Inovador, contextualizando-o e enfatizando teoricamente “a problemática estudada para transformá-la” (GAMBOA, 2003, p. 404). Em sequência, destacamos os pressupostos teóricos mobilizados para a realização da análise em políticas curriculares. Para finalizarmos o capítulo, apontamos os procedimentos metodológicos, caracterizando o campo de pesquisa a partir da análise qualitativa e documental, elencando os documentos, bem como os critérios utilizados para a escolha, organização, exploração e tratamento dos resultados obtidos na análise.

#### 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

Considerando a escolha da referida temática, dentre as políticas de desenvolvimento do Ensino Médio sendo instituídas no país, optamos pelo Programa Ensino Médio Inovador. Tal preferência se deu em virtude de o programa conduzir as escolas a redesenharem um dos documentos basilares da educação – o currículo –, além de ser indutor da ampliação da jornada escolar. Diante do exposto, consideramos importante retomar as políticas de implementação do programa, elencando objetivos, finalidades, resultados e perspectivas futuras. O Programa Ensino Médio Inovador, implementado pelo Ministério da Educação (MEC), tem como finalidade garantir um ensino de qualidade, objetivando melhores índices em relação à evasão e à distorção idade/série no Ensino Médio. Do ponto de vista teórico, ressaltamos as palavras de Ramos (2011a, p. 5), ao sinalizar que “o foco do programa foi o ensino médio não profissionalizante, de modo a incentivar que este fosse reestruturado, combinando formação geral, científica, tecnológica e cultural com conhecimentos técnicos-experimentais”.

Utilizamos como aporte orientador o primeiro documento, publicado em 2009, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com parceria da Secretaria de Educação Básica (SEB), contando com o apoio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB) e da Coordenação Geral de Ensino Médio. Posteriormente, em 2011 e 2013, foram produzidas novas versões dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador, pelo MEC/SEB/Diretoria de Currículos e Educação Integral e Coordenação Geral do Ensino Médio. Desde o princípio, o documento orientador do programa, aponta como finalidade a reformulação dos projetos curriculares, com o objetivo de induzir mudanças nas escolas públicas no que tange à formação dos jovens que cursam essa etapa da Educação Básica. De acordo com o atual documento orientador, o programa visa atender as necessidades das escolas, “com foco na promoção de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino” (MEC, 2013, p. 10). Para tal efetivação, o Ministério da Educação concede às escolas participantes do Programa Ensino Médio Inovador apoio técnico e financeiro, além de as Secretarias de Educação vinculadas ao MEC disponibilizarem as propostas para subsidiar a implementação e a organização das políticas para a última etapa da Educação Básica (MEC, 2013).

O Programa Ensino Médio Inovador elenca no Documento Base uma possibilidade de redesenho curricular. Entre as indicações, observamos que o programa induz à ampliação gradativa da jornada escolar, aumentando seiscentas horas, a fim de propiciar espaço para o desenvolvimento de atividades relacionadas a iniciação científica, línguas estrangeiras, produção artística, atividades esportivas e corporais, além de favorecer a comunicação, a cultura digital e a utilização de mídias (MEC, 2013). O referido documento fomenta também a disponibilização de atividades optativas, dedicação exclusiva dos docentes na escola, Projeto Político-Pedagógico em parceria com a comunidade e incentivo aos jovens de participarem do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nessa direção, constatamos que o programa induz a um novo olhar para esta etapa da Educação Básica. Contudo, analisamos que os documentos orientadores apontam preocupação em relação à atual situação das escolas públicas brasileiras. Ramos (2011a, p. 5) elenca que “uma preocupação constante é a manutenção dos jovens na escola, o que se espera conseguir mediante o diálogo com seus interesses e o compromisso com a aprendizagem significativa e com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes”. Para tal efetividade, o Programa Ensino Médio Inovador prevê “ações dos sistemas estaduais de ensino, mediante a seleção de propostas e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos” (RAMOS, 2011a, p. 5).

Nos últimos anos, percebemos um aumento significativo do número de propostas que fomentam “a construção do ensino médio com uma jornada escolar ampliada (paralela ao matutino, vespertino e noturno) e para a expansão da oferta de educação profissional por meio do ensino médio integrado; propostas encorajadas pelo governo federal” (KRAWCZYK, 2014, p. 4). Assim, apontamos os direcionamentos das atuais diretrizes curriculares, as quais se dispõem a pensar além das questões pedagógicas, analisando aspectos epistemológicos (RAMOS, 2011a). Sobre o exposto, observamos também que “as orientações presentes no atual documento sobre o Ensino Médio Inovador, se apropriadas com a base teórica que orienta as DCNEM e com as problematizações que ela suscita, podem trazer perspectivas fecundas para o currículo do ensino médio” (RAMOS, 2011a, p. 6). Conforme as determinações do programa, as escolas participantes recebem apoio técnico-financeiro por quatro anos, sendo que os primeiros três anos serão dedicados à elaboração de um novo currículo e o último ano à sua consolidação.

Assim, a escola, junto com a comunidade e demais envolvidos no processo escolar, necessitam estruturar o conjunto de ações que integram os Projetos de Redesenho Curricular,

contemplando os macrocampos<sup>10</sup>. Vale ressaltar ainda que os macrocampos se “constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes” (MEC, 2013, p. 15). Desse modo, a escola contemplará os macrocampos obrigatórios, a saber: acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; leitura e letramento. Posteriormente, optará por três macrocampos eletivos, sendo estes: línguas estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, cultura digital e uso de mídias; participação dos estudantes (MEC, 2013). Em razão dos aspectos citados, vale ainda destacarmos que o documento fomenta a relevância “dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo” (MEC, 2013, p. 14).

Em face do exposto, observamos que o material estudado instiga a construção coletiva, a fim de incentivar a elaboração de novas ações e atividades para cada macrocampo. Em estudo recente, Silva (2015d, p. 253) argumenta que “existe uma espécie de consenso que nos interpela a pensar que os jovens veem as instituições escolares como defasadas, pouco atraentes e onde não desenvolvem suas potencialidades formativas”. Sinalizamos que as propostas curriculares vêm buscando mudar esse preceito, almejando um ensino mais atraente, focado na cultura e no interesse dos estudantes (KRAWCZYK, 2014). Nessa direção, constam no referido documento incentivos que estabelecem a participação dos jovens. No que tange à escolha das atividades, Santos (2013) afirma ser esta uma condição de inovação do programa, em razão de os sujeitos participarem das decisões, escolhendo o que desejam aprender. Por essa perspectiva, compreendemos que as mudanças nas propostas curriculares, seguidas da reforma educacional, “produzem alterações no discurso pedagógico, e mesmo que as escolas reinterpretem e reelaborem esse discurso, ele adquire legitimidade, seja ao assumir o caráter de inovação, seja ao se valer da disseminação de um ideário pedagógico já legitimado” (SILVA, 2009. p. 2).

Seguindo essa composição analítica, discorreremos na próxima seção sobre o Programa Ensino Médio Inovador, estabelecendo o foco no Estado de Santa Catarina (SC), com o objetivo de delinear o campo de estudo quanto às estratégias e às trajetórias que este vem seguindo.

---

<sup>10</sup> De acordo com o documento orientador (MEC, 2013, p. 15), macrocampo é “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”.

#### 4.1.1 Programa Ensino Médio Inovador no Estado de Santa Catarina

Após examinarmos teoricamente aspectos relacionados ao Programa Ensino Médio Inovador, nesta seção sinalizamos alguns esclarecimentos no que tange à escolha e ao delineamento do campo investigado. Para tanto, atribuímos centralidade ao Estado de Santa Catarina (SC), mais especificamente à microrregião de Chapecó. Optamos por essa região em função de a quantidade de escolas contempladas pelo programa estar crescendo significativamente. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) teve início em Santa Catarina no ano de 2010, quando foram selecionadas algumas escolas pela Secretaria de Educação (SED) para a sua implementação. Em relação ao campo de estudo, vale mencionar que o Oeste de Santa Catarina se divide em cinco microrregiões: Chapecó, Concórdia, Joaçaba, São Miguel do Oeste e Xanxerê. Dentre estas, totalizamos 118 municípios pesquisados, com 53 escolas contempladas pelo Programa Ensino Médio Inovador.

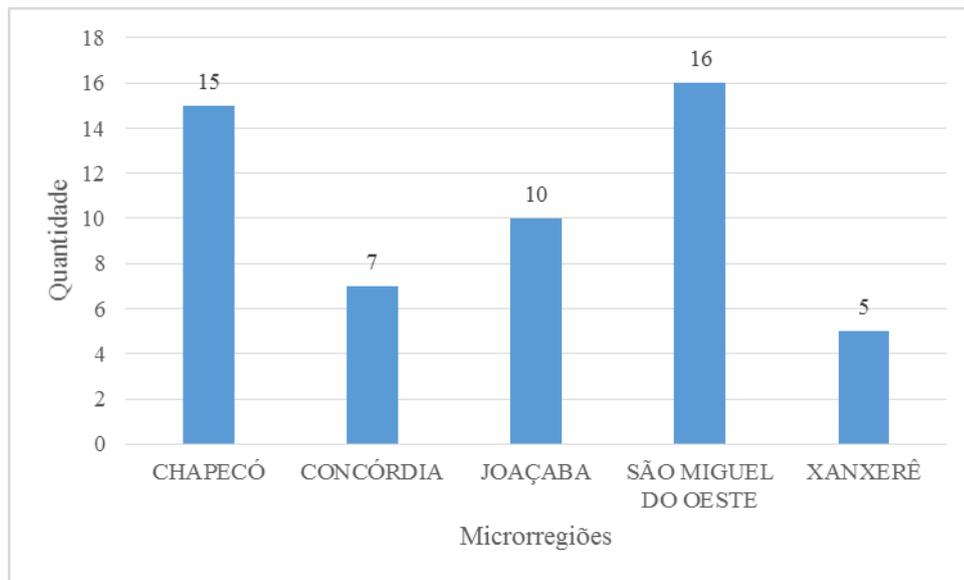
Figura 1 – Mapa de Santa Catarina, sinalizando o Oeste Catarinense e as escolas que aderiram ao ProEMI



Fonte: Pesquisa da autora.

Para esclarecimento dos dados obtidos, ressaltamos que foi realizada uma busca no PDE Interativo<sup>11</sup>, a fim de encontrar a quantidade de escolas contempladas pelo programa nas microrregiões do Oeste Catarinense. Na presente investigação, constatamos que, dentre as 53 instituições contempladas pelo ProEMI, 15 escolas estão localizadas na microrregião de Chapecó, 7 na de Concórdia, 10 na de Joaçaba, 16 na de São Miguel do Oeste – microrregião com o maior número de escolas contempladas – e 5 na de Xanxerê (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Quantidade de escolas contempladas pelo ProEMI localizadas nas microrregiões

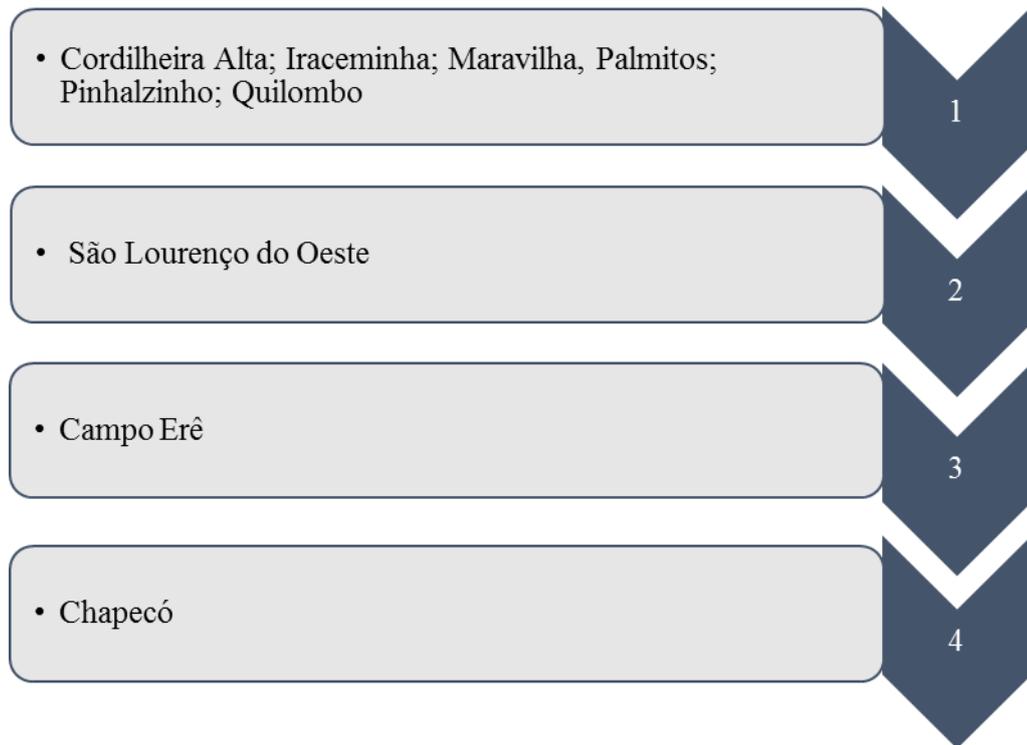


Fonte: Pesquisa da autora.

Objetivando contemplar uma parte do território catarinense, selecionamos a microrregião de Chapecó como campo de análise dos Projetos de Redesenho Curricular (PRC). Justificamos a escolha em virtude de, apesar de ser um programa recente e com estratégias indutoras do governo federal, as evidências indicarem que há um crescimento significativo de escolas atendidas pelo Programa Ensino Médio Inovador, além de ser uma região de fácil acesso à pesquisadora. Constatamos com a pesquisa que 38 municípios fazem parte dessa microrregião e que o Programa Ensino Médio Inovador tem efetividade em 9 municípios, a saber: Campo Erê, Chapecó, Cordilheira Alta, Iraceminha, Maravilha, Palmitos, Pinhalzinho, Quilombo e São Lourenço do Oeste. Em consonância com essas informações, optamos por contemplar todas as instituições dessa microrregião que aderiram ao programa, independentemente do ano de implantação. Apresentamos na Figura 2, a seguir, a quantidade de escolas localizadas na microrregião de Chapecó.

<sup>11</sup> Ferramenta disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como finalidade propiciar um espaço para as escolas caracterizarem seu contexto e projetar ações com vista a alcançar os objetivos propostos.

Figura 2 – Quantidade de escolas localizadas na microrregião de Chapecó



Fonte: Pesquisa da autora.

Neste momento, importa ressaltar que a pesquisa foi “baseada no consentimento informado” (FLICK, 2009a, p. 129) das instituições, com explicitação dos objetivos do presente estudo nas visitas. Cabe enfatizar que 9 escolas da microrregião disponibilizaram o seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC) para análise nesta pesquisa. De todo modo, estas terão a sua identificação mantida em absoluto sigilo.

Com vista a estabelecer as teorias que conduziram a discussão epistemológica deste estudo, na sequência, sinalizamos os pressupostos para a investigação das políticas curriculares, elencando-os como embasamento teórico.

#### 4.2 PRESSUPOSTOS PARA A INVESTIGAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Nesta seção, estabelecemos as balizas orientadoras no que concerne à análise. Com base nos estudos realizados, é possível compreender políticas curriculares como “um processo muito amplo e multifacetado, no qual escolas, secretarias, consultores e políticos estão envolvidos de forma relacional produzindo discursos em torno da educação e lutando pela definição dos sentidos de currículo” (MATHEUS; LOPES, 2011, p. 148-149). Por este sentido, podemos definir as políticas curriculares como o conjunto de grupos distintos que

pensam nos fatores relacionados à prática de ensino, buscando alternativas para melhorar a qualidade da educação brasileira. Em uma direção próxima, Pacheco (2003, p. 9) salienta que “o currículo é autêntico espaço público, ou seja, um espaço onde múltiplas perspectivas podem ser articuladas em relação ao processo de ensino/aprendizagem”.

Tendo compreendido o exposto, vale destacar as palavras de Pacheco, ao se referir às políticas curriculares como efeito “de polêmicas, de decisões contínuas, pois reformar, inovar, mudar a escola não tem sido, ao longo dos últimos dois séculos, mais do que uma forma de sobrevivência de governantes em vez da assunção de projetos sociais amplamente partilhados” (PACHECO, 2003, p. 11). São sugestivas as ideias do autor ao elencar a implementação de ações de desenvolvimento como políticas de governo. Nesse sentido, observamos que muitos projetos e programas acabam sendo implantados com o intuito de resolver problemas sociais, ou seja, são projetos de cunho assistencialista, e não pensados com finalidades pedagógicas. Por essa leitura, apontamos que os estudos relacionados às políticas curriculares tendem a atribuir centralidade ao Estado, quando não o denominam “como o responsável único de produzir as políticas e de supostamente as impor a outros espaços societários” (TORRES; DIAS, 2011, p. 205). Com isso, enfatizamos que as políticas de currículo são elaboradas a partir das concepções ideológicas de grupos distintos (PACHECO, 2003). Portanto, “as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos” (PACHECO, 2003, p. 27-28). Faz-se, então, relevante pensar nos estudos relacionados às políticas curriculares, por ser um campo que discute interesses afins.

Em consequência disso, é extremamente significativo refletir sobre as direções que as políticas curriculares estão seguindo. Westheimer (2015, p. 468) argumenta que muitas escolas “estão sendo vistas primeiramente como canais para o sucesso individual e, cada vez mais, aulas objetivando explorar responsabilidades democráticas são deixadas de lado”. Por esse entendimento, podemos perceber que, na contemporaneidade, a educação escolar viabiliza o desenvolvimento de competências, a fim de qualificar os jovens para as exigências do mercado de trabalho e outros para chegar à universidade. Assim, compreendemos que “é extremamente preocupante que as políticas curriculares e até as reorientações curriculares sigam esse servilismo ao movimento de mercado” (ARROYO, 2011, p. 104). Nesse caso, problematizamos também o fato de que “estruturas curriculares cada vez mais estreitas enfatizam a preparação dos estudantes para avaliações padronizadas” (WESTHEIMER, 2015, p. 468). Em outras palavras, é possível afirmar que o contexto escolar é controlado por

sistemas de avaliação. Contudo, entendemos que esse modelo escolar não condiz com um ensino democrático e justo, pois contribui para a valorização de alguns saberes e desvalorização de outros, além de ofertar um ensino desigual aos estudantes. Trata-se, desse modo, de uma relação dualista, à qual se submete o conhecimento para suprir a demanda da sociedade. Sob essa perspectiva, destacamos as palavras de Lima (2012, p. 20), ao sinalizar que:

Em tal caso, conferindo à aprendizagem e ao conhecimento uma dimensão predominantemente instrumental, concentrando-os apenas sobre certas áreas de intervenção consideradas prioritárias, naturalizando opções societais e modelos de desenvolvimento, despolitizando as opções políticas antes tomadas, ou implícitas, em todos os programas propostos. No limite, reduzindo os conflitos políticos, os problemas econômicos e o desemprego, bem como as desigualdades sociais de todo o tipo, à condição de problemas pedagógicos e de aprendizagem.

No que tange ao contexto brasileiro, segundo Lopes (2011), nos últimos anos, a centralização das políticas curriculares está atada a dois preceitos determinados como cultura comum e cultura da performatividade. De acordo com Vicentini e Gasparin (2009, p. 4), entendemos que é da cultura comum que surge “o caráter monocultural da educação universalista que prevalece nos currículos escolares, e que pressupõe que todos compartilhem igualmente de uma mesma cultura”. E em relação à cultura da performatividade, Ball (2010, p. 38) afirma que “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, [...] sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”.

Sobre esses aspectos, observamos que a educação escolar está atrelada às questões de competitividade, em busca de resultados mais rápidos e eficazes. A sociedade, baseada no desempenho, instrumentaliza os conhecimentos escolares para serem mais eficientes e eficazes, a fim de obter sujeitos mais produtivos. Portanto, “enquanto na lógica da eficiência e da eficácia somente as metas são fixadas na busca de recursos ideais, na lógica da performatividade ambos, as metas e os recursos, são fixos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 124). Nesse sentido, as estratégias das políticas curriculares no país sustentam a concepção de performance, segundo a qual a busca é por um melhor desempenho dos sujeitos.

Nessa direção, podemos compreender que os pressupostos norteadores da investigação em políticas curriculares estão relacionados a decisões de grupos distintos que conduzem os “caminhos” da educação brasileira. Por esse viés, ressaltamos a necessidade de se analisar criticamente as questões relacionadas ao currículo, sua constituição e sua importância para a prática pedagógica. Chamamos a atenção para o fato de as escolas instrumentalizarem os

currículos, operando na lógica do capitalismo, segundo a qual os conhecimentos escolares vinculam-se aos preceitos de qualificação, competitividade e eficiência, a fim de melhorar a produtividade. Assim, “investir, inovar e empreender tornam-se imperativos curriculares do Ensino Médio” (SILVA, 2015d, p. 267) na contemporaneidade, uma vez que as “práticas escolares atraentes e inovadoras [visam à] promoção de oportunidades que possibilitem uma intervenção diferenciada dos sujeitos no mercado de trabalho” (SILVA, 2015d, p. 267). Em outras palavras, compreendemos que o processo formativo fica atado ao protagonismo, uma vez que os estudantes buscam permanentemente competências que lhes possibilitarão boas oportunidades profissionais; dessa forma, os “valores formativos associa[m]-se ao desejo dos próprios indivíduos em intensificarem suas formas competitivas” (SILVA, 2015d, p. 256).

Na próxima seção, abordaremos os procedimentos metodológicos utilizados no estudo, pois precisamos nos “preocupar com alguns aspectos básicos relativos à validade de nossos trabalhos de pesquisa, referindo-nos à consistência do campo investigativo em educação” (GATTI, 2012, p. 14). Trataremos dos caminhos para a realização da análise documental, apontando possíveis delineamentos para realização da presente pesquisa.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: UMA PROPOSTA DE DELINEAMENTO

Partindo das considerações anteriores, temos por finalidade neste momento delinear um possível percurso, com estratégias e formas de investigação para a realização deste trabalho. Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009b, p. 20). Consideramos, dessa forma, que os procedimentos essenciais para a análise qualitativa baseiam-se “na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2009b, p. 23). Nessa direção, apontamos a relevância de se investigar os registros (documentos) que orientam a prática pedagógica, visto que a análise qualitativa corrobora a sua problematização. Flick (2009a, p. 16) argumenta que “a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico”. Desse modo, optamos como procedimento metodológico a análise documental, por a consideramos um instrumento importante que norteia os processos de desenvolvimento nas instituições.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa realizada anteriormente, delimitamos como campo de estudo as 15 escolas da microrregião de Chapecó contempladas com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). A coleta dos Projetos de Redesenho Curricular (PRC) ocorreu por meio da visitação a cada instituição de ensino contemplada pelo ProEMI, a fim de esclarecer o propósito da presente pesquisa às instituições participantes. Em decorrência desse processo, obtivemos para análise 9 PRCs.

Compreendemos que a pesquisa qualitativa nos auxilia na interpretação e compreensão dos sentidos que os sujeitos apontam em relação a determinados assuntos, quando se faz possível a aproximação com a realidade, analisando as concepções emergentes dos envolvidos no processo, de acordo com as informações coletadas. Assim, consideramos que o “valor da pesquisa qualitativa está na descrição específica e nos temas desenvolvidos no *contexto* de um local específico” (CRESWELL, 2010, p. 228, grifo do autor). Por esse viés, elencaremos a seguir algumas possibilidades e considerações a respeito dessa estratégia de investigação.

#### **4.3.1 Análise documental**

Neste momento, optamos por esclarecer a seleção dos documentos que nortearam a análise deste estudo. Em princípio, constituímos um *corpus* para estruturar “um conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126). Entretanto, vale destacar que “esse *corpus* pode ser estabelecido em um momento no início da análise e pode ser redesenhado durante seu progresso e segundo as lacunas no material ou análise até então” (FLICK, 2009a, p. 52).

Dentre os documentos existentes, elegemos para a análise as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012, e com o Parecer CNE/CEB n.º 5, de 4 de maio de 2011, uma vez que este é um dos documentos basilares para a orientação das reformas curriculares, considerado como aporte fundamental para o redesenho curricular do Programa Ensino Médio Inovador. Optamos também por investigar os documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador elaborados em 2009, 2011 e 2013. Tal aspecto colabora para compreendermos as mudanças e rumos que a educação pública têm viabilizado no país, pois temos presente que, ao “decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação” (FLICK, 2009b, p. 232).

Como, neste estudo, objetivamos compreender as concepções de conhecimento escolar que emergem no Programa Ensino Médio Inovador no Oeste Catarinense, na microrregião de

Chapecó, selecionamos para análise a Proposta Curricular de Santa Catarina, uma vez que a consideramos um dos documentos fundamentais no que se refere à orientação da prática pedagógica no Estado. Ainda, analisamos os documentos disponibilizados pelas unidades de ensino público, a fim de investigar os Projetos de Redesenho Curricular (PRC). É sabido que os documentos são elaborados tendo em vista algumas finalidades, ou seja, “os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos” (FLICK, 2009b, p. 234). Assim, a análise qualitativa dos documentos auxiliará na “descrição exata de processos e concepções” (FLICK, 2012, p. 126). Na Tabela 2, a seguir, elencamos o *corpus* documental.

Tabela 2 – Documentos selecionados para análise

DOCUMENTO	ANO	PRODUÇÃO
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	2012	Brasil
Documento orientador do ProEMI	2009	Brasil
Documento orientador do ProEMI	2011	Brasil
Documento orientador do ProEMI	2013	Brasil
Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC)	2014	Santa Catarina
Projeto de Redesenho Curricular (PRC)	2013-2014	Instituições de Ensino

Fonte: Elaborado pela autora.

Por esse viés, apontamos como perspectiva desta dissertação examinar as propostas curriculares, contextualizando as informações, a fim de refletir sobre a estrutura dos Projetos de Redesenho Curricular das escolas, bem como sobre as ações propostas viabilizadas como inovadoras. Silva (2015b, p. 11) esclarece que “há uma tendência contemporânea em atribuir centralidade, nas políticas curriculares para o Ensino Médio, para as questões da inovação pedagógica e para o desenvolvimento de habilidades”. Nesse sentido, entendemos que os documentos disponibilizados pelas unidades de ensino nos permitiram chegar a “conclusões sobre o que seus autores ou as instituições que eles representam fazem ou pretendem fazer” (FLICK, 2012, p. 125).

Portanto, a pesquisa, de caráter documental, tem como finalidade abordar os caminhos sendo percorridos no contexto escolar, elencando as concepções e questões contemporâneas no processo de ensino em relação aos saberes. Flick (2012, p. 126) cita que “a maneira como os documentos são concebidos é uma parte do seu significado e a maneira como algo é apresentado influencia os efeitos que serão produzidos por um documento”. Nessa

compreensão, sinalizamos que os documentos selecionados para o desenvolvimento da análise se fazem pertinentes para obter os dados necessários a fim de responder as indagações do presente estudo. Os critérios utilizados para a seleção dos documentos estão entrelaçados com as questões relacionadas à temática proposta.

A seguir, especificaremos os procedimentos para a organização da análise dos dados.

#### **4.3.2 Procedimentos para a organização da análise dos dados**

Realizamos a organização dos documentos e a interpretação dos dados com aporte teórico nos pressupostos emergentes das políticas curriculares. Após examinarmos previamente os documentos investigados por meio de leitura cuidadosa, organizamos o processo da análise através de classificação e agregação, ou seja, escolhas de *orientadores analíticos*. Nessa direção, iniciamos o desenvolvimento da pesquisa investigando os conceitos de “âmbito de referência” (TERIGI, 1999) e “integração curricular” (LOPES, 2008), realizando uma leitura para identificar as referidas concepções articuladas ao *corpus* documental.

Essa etapa teve como finalidade organizar os critérios analíticos, tendo em vista as concepções de conhecimento escolar dos documentos, a fim de interpretá-los e torná-los explícitos. Sob essa perspectiva, definimos os conceitos orientadores emergentes dos documentos e analisamos os macrocampos “Integração Curricular”, “Leitura e Letramento”, “Iniciação Científica e Pesquisa”, “Línguas Estrangeiras”, “Cultura Corporal”, “Produção e Fruição das Artes”, “Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias” e “Participação Estudantil”, que estruturam as Propostas de Redesenho Curricular (PRC), com o objetivo de obter as informações relacionadas à problemática investigada.

Para melhor compreender a organização dos Projetos de Redesenho Curricular, apresentamos, a seguir, um modelo (Figura 3), seguindo os documentos disponibilizados pelas instituições de ensino contempladas pelo Programa Ensino Médio Inovador da microrregião de Chapecó. Importa ressaltar, ainda, que os demais macrocampos seguem o exemplo desse modelo.

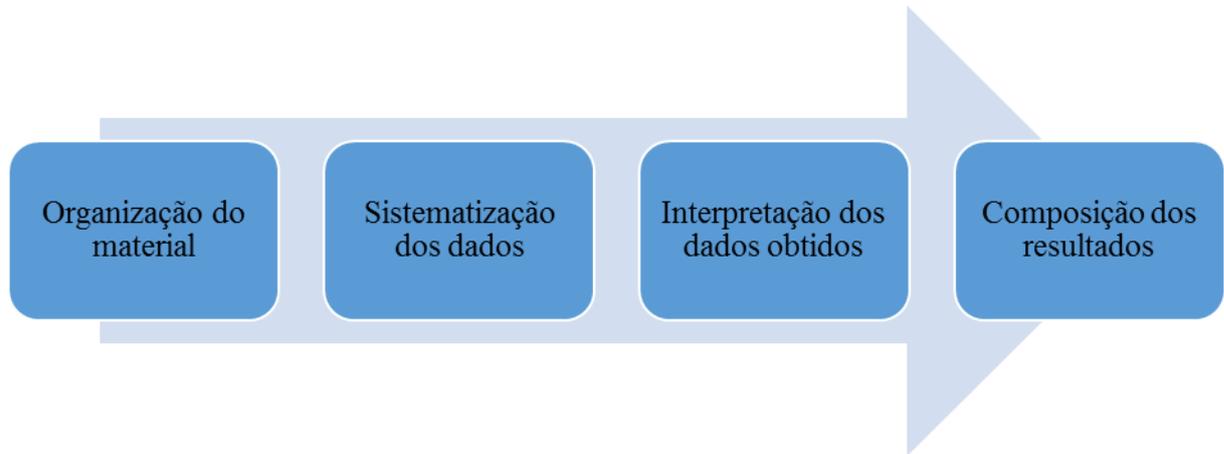
Figura 3 – Modelo de Projeto de Redesenho Curricular

PDDE Interativo				
		SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação Ministério da Educação/ SE – Secretaria Executiva DTI – Diretoria de Tecnologia da Informação		
Código INEP: Escola: Dados da escola: Município:                      Unidade Federativa:                      Rede: Ano do Censo: Jornada: Turno: Série:		NOME DA ESCOLA		
Parcelas	Recursos Disponíveis ProEMI	Recursos Utilizados	Saldo do ProEMI	
<b>1º Parcela</b>				
<b>Recursos EMI/ Recursos Previstos</b>				
<b>2º Parcela</b>				
Visualização ProEMI				
Antes de enviar sua proposta para análise, verifique: a proposta curricular contempla as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador; e a sustentabilidade socioambiental como meta universal? Os conhecimentos e sua produção dialogam com a vida dos estudantes, na diversidade de contextos que compõem a realidade? Orientações: Os conteúdos dos componentes curriculares/disciplinas articulam-se entre si, pressupondo um currículo elaborado a partir das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza)? Ao descrever nos macrocampos as ações a serem implementadas, são indicadas as áreas de conhecimento e os componentes envolvidos em cada ação, assim como os recursos que serão utilizados, com base na tabela de itens financiáveis?				
Macrocampo		Objetivos/Projeto de Redesenho Curricular		
<b>Objetivos</b>		<b>Projetos de Redesenho Curricular</b>		
	<b>Ação</b>	<b>Detalhamento</b>	<b>Área de Conhecimento/ Componente Curricular</b>	<b>Itens</b>
	Promover o estímulo à aprendizagem e ao crescimento pessoal dos educandos	Equipar as salas de aula e laboratórios com materiais pedagógicos atrativos e apropriados para despertar o interesse e aprendizado dos educandos	Linguagens - Língua Portuguesa  Matemática - Matemática  Ciências da Natureza - Biologia - Química  Ciências Humanas - História	- Impressora(s) a laser, computador(es) tipo <i>notebook</i>
	<b>1- Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório)</b>			

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com os documentos disponibilizados pelas escolas.

Consideramos que esses agrupamentos efetuados “em razão das características comuns entre os elementos” (BARDIN, 2011, p. 147) corroboram a organização e a interpretação da análise. Portanto, esse procedimento estabelecido favorece a investigação das convergências e divergências entre os materiais estudados. Vale ressaltar que a análise qualitativa tem como essência a interpretação dos dados (FLICK, 2009b). A seguir, apresentamos o esquema elaborado para orientar a análise qualitativa dos dados coletados (Figura 4).

Figura 4 – Esquema para a análise qualitativa dos dados coletados



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses aportes documentais contribuem para alcançar os objetivos que o estudo se propõe. No presente capítulo, estabelecemos as possíveis estratégias de investigação dos registros. A contextualização do *corpus*, bem como o processo de análise por meio dos conceitos orientadores serão apresentados a seguir. Assim, organizaremos o próximo capítulo por intermédio das informações coletadas e refletidas sobre as análises documentais, apontando os resultados obtidos na pesquisa.

## **5 CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR: ANÁLISE ACERCA DOS ÂMBITOS DE REFERÊNCIA**

Conhecimento é produção cultural disputada na fixação de sentidos do mundo, afirmando hegemonias, questões políticas, questões de poder. (MONTEIRO, 2013, p. 70)

Para este percurso, atribuímos centralidade ao campo curricular, destacando as investigações acerca do conhecimento escolar. Nessa direção, elencamos os saberes que preconizam as abordagens relacionadas à “definição das políticas curriculares, dando origem a inúmeras e divergentes posições, sobretudo quando se aceita, por um lado, que poder e conhecimento se interconectam pela ideologia e, por outro, que entre aluno e conhecimento há uma relação específica” (PACHECO, 2003, p. 128). Desse modo, salientamos, neste capítulo, outras perspectivas no que concerne ao conhecimento no Ensino Médio.

Objetivamos esclarecer, neste estudo, as formas como se corporificam os conhecimentos escolares socialmente produzidos nos textos curriculares para o Ensino Médio. Para tanto, produzimos uma análise em relação aos “âmbitos de referência dos currículos”, propostos primeiramente por Terigi (1999) e posteriormente discutidos por Moreira e Candau (2007), a fim de compreender os espaços em que os conhecimentos escolares são produzidos, com o propósito de repensar as práticas pedagógicas, superando determinadas configurações enraizadas na escola contemporânea. Compreendemos, assim, que a relação entre o conhecimento escolar e os âmbitos de referência, ênfase emergente para esta analítica, podem contribuir na investigação acerca da relevância entre os conhecimentos, sendo eles valorizados ou não, no contexto educacional.

O estudo investigativo consiste em analisar de onde provêm os saberes que constituem o currículo, questionando o princípio de determinados conceitos estabelecidos historicamente (MOREIRA; CANDAU, 2007). De acordo com Terigi (1999, p. 52, tradução nossa), “existe fora das instituições educativas uma série de âmbitos com alto valor para a determinação do conteúdo escolar”. Nessa perspectiva, as discussões do campo curricular baseiam-se na seleção dos conhecimentos que advêm do contexto social e que se constituem em saberes escolares específicos. Os âmbitos de referência (conteúdos escolares) “têm lugar nas práticas sociais específicas, como consequência geram saberes também específicos que a escola deveria considerar em seu currículo e transmitir no ensino” (TERIGI, 1999, p. 52, tradução nossa).

Organizamos este capítulo em duas subseções, para contemplar a contextualização dos “âmbitos de referência”, bem como evidenciar o processo analítico engendrado em torno dessa temática. No primeiro momento, apresentamos um conjunto argumentativo em relação ao conceito escolhido, tomando como aporte principal os estudos de Terigi (1999). Posteriormente, examinamos os espaços que constituem os conhecimentos escolares presentes nos documentos investigados, a fim de examinar os caminhos vigentes que constituem as práticas curriculares orientadoras do Ensino Médio no âmbito da implementação do Programa Ensino Médio Inovador.

### 5.1 ÂMBITOS DE REFERÊNCIA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEMI

Quanto aos diversos aspectos que norteiam a educação, tomamos como relevante refletir sobre as concepções de conhecimento escolar, concebendo-o como aporte essencial do processo formativo constituinte da pauta pedagógica. Devido ao tempo restrito dos estudantes no espaço escolar, podemos afirmar que a aprendizagem não ocorre somente na escola, apesar de este ser o espaço favorável para essa transmissão (TERIGI, 1999). Assim, por intermédio das situações cotidianas, o estudante aprende e reproduz diversos saberes, os quais são constituídos em suas práticas culturais e sociais, ou seja, com a escola sendo “uma instituição de socialização, o conhecimento pode ser visto como formação que enriquece a vida de um educando, fornecendo-lhe poder na exploração do mundo” (PACHECO, 2016, p. 71). Com base nesses pressupostos, compreendemos que a seleção dos conhecimentos que conseqüentemente se estruturam em conteúdos integrantes do currículo não seguem uma regra, tampouco se constituem como uma decisão neutra (PACHECO, 2006). De acordo com essa perspectiva, a “elaboração curricular consiste sobretudo em selecionar de qual universo de referência os conhecimentos que efetivamente se transmitirá na escola” (TERIGI, 1999, p. 53, tradução nossa).

A partir do exposto, afirmamos que os saberes são socialmente produzidos. Por conseguinte, Terigi (1999) intitula como “âmbitos de referência” os locais que produzem esses conhecimentos integrantes dos currículos organizados em forma de conteúdo no contexto escolar. Nesse sentido, a escola funciona “como um mapa de diferentes espaços culturais determinados pelo peso curricular das disciplinas e seus conteúdos” (PACHECO, 2016, p. 69). Contudo, salientamos que a cultura vinculada ao conhecimento escolar reconhece os saberes constituídos socialmente e historicamente e torna-se também um espaço

fundamental para universalizar a cultura letrada (PACHECO, 2016). Portanto, as propostas curriculares são compostas por relações entre cultura, escola, saberes e práticas, concebidas nos âmbitos de referência que, de acordo com Moreira e Candau (2007, p. 22) correspondem:

[...] (a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais.

Os conhecimentos derivam desses espaços e tornam-se conteúdos escolares de acordo com o valor social que dispõem (TERIGI, 1999). Assim, as instituições concentram-se em dar sentido aos saberes produzidos, buscando o significado e a relevância de sua aprendizagem. Vendo o currículo como um espaço de intensos debates acerca do conhecimento escolar, que produz/reproduz a cultura, destacamos as palavras de Pacheco (2016), ao argumentar que a escola reconhece o conhecimento mais pertinente na pauta pedagógica “quando este se torna sinónimo de currículo, de ensino e de aprendizagem, dando origem a um conhecimento organizado em disciplinas, face a outros conhecimentos, ligados a contextos específicos e orientados para uma educação como projeto amplo de conscientização” (PACHECO, 2016, p. 66). Vale ressaltar, ainda, que os conhecimentos escolares estão para além dos conteúdos abordados na sala de aula, pois as habilidades, experiências e práticas do sujeito o estabelecem como formulador de conhecimento; em outras palavras, “a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22). A partir de tal aspecto, verificamos que os conteúdos selecionados “não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 23), ou seja, ocorrem transformações, adaptações e alterações, no que concerne ao conhecimento de referência para o conhecimento escolar.

Investigando os processos de produção do conhecimento escolar, Moreira e Candau (2007) apontam quatro aspectos relacionados à produção de saberes, de acordo com os estudos de Terigi (1999). Primeiramente, são abordadas as questões de “descontextualização”: os conteúdos tendem a ser definidos como concluídos, sem espaço para discussões no que se refere às diversas visões sobre a verdade; “o estudante acaba aprendendo simplesmente o produto, o resultado de um longo trajeto, cuja complexidade também se perde” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 23). Assim, os conhecimentos descontextualizados podem fomentar a ausência de sentido sobre o que é ensinado, impedindo um aprendizado significativo (TERIGI, 1999).

Os autores destacam como segundo aspecto relacionado ao processo de produção do conhecimento escolar o fato de este estar relacionado à “subordinação”, ou seja, os conhecimentos elencados nas propostas curriculares “costumam ser selecionados e organizados com base nos ritmos e nas sequências propostas pela psicologia do desenvolvimento” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 24). Compreendemos, por esse aspecto, que as relações entre conhecimento e desenvolvimento humano seguem uma sequência, que são estabelecidas para cada fase do desenvolvimento humano, porém é notório que essas etapas não seguem regras. Portanto, vale ressaltar que a escola passa por um período de grandes transformações, visto que vivemos em um mundo globalizado, em que o acesso às diversas informações e saberes se fazem de modo mais fácil e rápido. Dessa forma, muitos jovens transcendem etapas que os docentes acreditavam serem incapazes de alcançar (MOREIRA; CANDAU, 2007).

O terceiro ponto de vista está atrelado às questões referentes à avaliação. Os conhecimentos escolares são estruturados, organizados e selecionados quando possibilitam a realização da avaliação, “ou seja, tendemos a ensinar conhecimentos que possam ser, de algum modo, avaliados” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25). Acaba, então, ocorrendo a desvalorização de algumas disciplinas perante outras consideradas mais importantes.

O quarto aspecto está relacionado às disputas de poder, visto que o conhecimento escolar pressupõe escolhas. São inegáveis os conflitos de perspectiva que ocorrem em torno da escola, bem como é notório que, com a “hierarquia” faz presente no espaço escolar e nas propostas curriculares, “legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25). Por consequência, com a hierarquização no ensino do conhecimento escolar, “reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Seguindo esse entendimento, ressaltamos que “uma área de conhecimento numa disciplina escolar exige a ponderação de fatores de diversa ordem, relacionados com os contextos escolares, com a estrutura dos campos epistemológicos e com a estrutura psicológica dos aprendentes” (PACHECO, 2016, p. 71). Seguindo esse entendimento, Sacristán (1998b) aborda três aspectos para fundamentar o caráter social engendrado no processo de escolha dos conteúdos escolares. Pensando a escola como espaço constituído historicamente, o autor argumenta que a valorização do que seria fundamental ser ensinado ocorreu de acordo com o momento em que se encontrava cada contexto. Sacristán (1998b, p. 155-156) denominou como “relatividade histórica” o processo pelo qual “cada sociedade, por

meio dos mecanismos de que dispõe para propor ou impor, selecionou um tipo de conhecimento como digno de ser propagado nas escolas, menosprezou a importância de outros conteúdos e chegou, inclusive, a impedir o acesso de alguns”. Em face do exposto, Pacheco (2016, p. 75) salienta que, ao reconhecer os conhecimentos “como uma produção social, histórica e temporalmente contextualizada, a seleção, a organização e a transformação do conhecimento em conhecimento escolar são perspectivadas como um processo de transformação curricular e de transformação didática”.

Por outro viés, podemos destacar que alguns conhecimentos foram e são mais favorecidos do que outros na elaboração das propostas curriculares. Em vista disso, Sacristán (1998b, p. 156) desenvolve seu segundo argumento, intitulado “a seleção de conteúdos do currículo favorece mais uns do que outros”. Considerando o âmbito educacional do nosso país, observamos que “o conhecimento escolar filtrado nos currículos tem valor muito diferente para os alunos/as de acordo com sua procedência social e conforme as possibilidades de permanecer no sistema educativo” (SACRISTÁN, 1998b, p. 156).

O autor ainda destaca, como terceiro argumento, que “nem todos têm o mesmo poder decisório”. Com o propósito de esclarecer essa questão, Sacristán (1998b, p. 156) cita que “o próprio procedimento de selecionar os conteúdos que formam os currículos é um processo político que socialmente não é indiferente, porque nele se evidenciam cotas desiguais de poder na tomada de decisões”. Ampliando o conceito, evidenciamos que o processo decisório para selecionar os conhecimentos escolares que integram as propostas curriculares passam por aspectos sociais que influenciam as tomadas de decisões. De acordo com Pacheco (2016, p. 73):

Em qualquer debate sobre o conhecimento escolar, e sobretudo sobre a pluralidade de conhecimentos que a escola tem de integrar no seu projeto de formação ampla, surge o conflito entre conhecimento orientado para a formação social e pessoal dos alunos, com ênfase na dimensão da educação para a cidadania, e conhecimento instrucional, circunscrito a uma dimensão cognitiva, de domínio de saberes específicos, organizados em disciplinas.

A preocupação que emerge neste estudo se relaciona à naturalização do modelo escolar que não condiz com as necessidades e anseios da sociedade contemporânea. Entretanto, essas inquietações se tornam pauta das discussões acerca da constituição dos conhecimentos escolares. De acordo com Pacheco (2016), o conhecimento disciplinarizado não desconsidera a disciplina e seus conteúdos, mas reconhece as diversas concepções sociais e políticas que emergem nesse processo. Dessa forma, com a organização curricular efetivada,

é “através das diversas áreas ou disciplinas em que se encontra organizado que o conhecimento se torna num instrumento poderoso de experiência humana” (PACHECO, 2016, p. 74). Essa questão não desmerece a flexibilidade, a proposta integrada, o trabalho coletivo, mas sim o contrário, pois “apesar das diferentes fontes ou lógicas que o fundamentam, o conhecimento escolar é um conhecimento educativo e sua fundamentação é uma questão que se mantém permanentemente aberta” (PACHECO, 2016, p. 74).

Nessa direção, faz-se pertinente pensarmos na formação e na prática docente, em razão de que a compreensão sobre a produção do conhecimento escolar conduz o professor a “uma maior compreensão do próprio processo pedagógico, o que pode estimular novas abordagens, na tentativa tanto de bem selecionar e organizar os conhecimentos quanto de conferir uma orientação cultural ao currículo” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25). Por esse campo argumentativo, evidenciamos que muitos fatores interferem na escolha dos conhecimentos constituintes das propostas curriculares, sendo que as experiências dos sujeitos, também, se tornam conteúdos escolares. Destacamos a importância do docente na construção da aprendizagem, visto que a vivência, estabelecida como conteúdo, necessita “sensibilizar o professorado sobre as condições dessa experiência, sobre a transcendência de planejar as condições ambientais, selecionar e facilitar atividades que permitam processos ricos de aprendizagem” (SACRISTÁN, 1998b, p. 154). Nessa perspectiva, compreendemos que a escola constrói a partir das suas escolhas o modelo de escolarização que pretende seguir; em outras palavras, “o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto” (SACRISTÁN, 1998b, p. 150).

Para a sistematização de um currículo embasado nessas concepções, como uma possibilidade de melhorar a qualidade de ensino ofertado nas escolas brasileiras, salientamos a necessidade de refletir sobre qual “conteúdo deve tratar o tempo de ensino”. Isso “implica saber que função queremos que este cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir” (SACRISTÁN, 1998b, p. 149).

Versaremos a seguir sobre os resultados encontrados na análise do *corpus* documental estabelecido para esta reflexão. Optamos por examinar as concepções de conhecimento escolar, problematizando as prescrições, a fim de sinalizar os âmbitos de referência que emergem nessas propostas, a partir dos indicativos evidenciadores dessas tendências e sentidos que se articulam na constituição dos currículos.

## 5.2 SENTIDOS DE “ÂMBITO DE REFERÊNCIA” NOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Com base no estudo teórico, analisamos os documentos para abordar as tendências de “âmbito de referência” expressas nas orientações legais. Atribuindo centralidade aos contextos que contribuem para a organização e o sentido dos conhecimentos, vale considerar que “um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza de aval social dos que têm poder para determinar sua validade” (SACRISTÁN, 1998b, p. 155). Dessa forma, a escola, seus princípios e finalidades são reflexos do contexto histórico e caracterizam determinada cultura. Assim, os conteúdos ensinados nas escolas são compreendidos como as aprendizagens a que os estudantes têm acesso, com o propósito de assegurar o conhecimento e os princípios que caracterizam os fins da educação em determinada etapa de escolarização. Em outras palavras, os âmbitos de referência constituem os conhecimentos selecionados como apropriados dependendo “das forças dominantes em cada momento e dos valores que historicamente foram delineando o que se acredita que é valioso para ser ensinado ou transmitido” (SACRISTÁN, 1998b, p. 155).

Nessa direção, verificamos as políticas curriculares para o Ensino Médio, investigando os indicativos culturais que provêm das questões sociais e constituem as propostas curriculares. Atualmente, os debates contemporâneos questionam a relevância dos conhecimentos ensinados; entretanto, a resposta para a questão, segundo Sacristán (1998b, p. 150), não é uma tarefa simples e “nem pode ser elaborada unicamente desde posições pedagógicas, psicológicas ou desde uma determinada filosofia, já que o ensino não opera no vazio”. Destacamos a necessidade de elencar todos os fatores que influenciam a constituição do espaço escolar em relação a aspectos gerais e especialmente no que se refere às propostas curriculares (SACRISTÁN, 1998b). Com esses propósitos, Sacristán (1998b, p. 155) afirma que:

O currículo como seleção de cultura serve a uma sociedade ou a uma visão de como esta deverá ser esta e é determinado por um processo social no qual agem condicionamentos econômicos, políticos, pressões de grupo de especialistas e algumas idéias sobre o valor de tal seleção para o desenvolvimento individual e da coletividade humana.

Partindo desse entendimento, evidenciamos a preocupação de se redefinir a educação escolar como espaço de aprendizagem e experiências/vivências que interferem nas propostas curriculares das escolas brasileiras e projetam a formação dos estudantes que se quer constituir. Nessa direção, a escolarização visa encontrar “uma perspectiva *reflexiva* que

entende que o conhecimento admitido no currículo como legítimo deve ser o resultado de um consenso que foi objeto de revisões e de críticas, resultado de uma deliberação democrática constante” (SACRISTÁN, 1998b, p. 157, grifo do autor).

Para iniciar a análise dos documentos elencados na presente pesquisa, optamos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas pelo Ministério da Educação (MEC), homologadas pelo Parecer CNE/CEB n.º, de 5 de maio de 2011, e definidas pela Resolução n.º, de 2 de janeiro de 2012, sinalizando relevantes aspectos acerca deste orientador analítico. Em decorrência da abordagem, observamos, no parecer, que, ao elencar os conhecimentos escolares, o documento destaca que estes têm significados diferentes de acordo com a realidade dos jovens, pois os conhecimentos escolares advêm de âmbitos geralmente atados a perspectivas culturais, históricas e sociais.

Como já visto, os sistemas educacionais têm versado sobre mudanças na organização e no funcionamento, a fim de renovar os espaços escolares, buscando melhorias em relação à qualidade de ensino. Assim, “os currículos experimentam as pressões do mundo do trabalho e as dos consumidores da educação para que o ensino tenha um caráter propedêutico, quando a escolarização fica conectada ao sistema de ocupações na vida profissional” (SACRISTÁN, 1998b, p. 160). Por esse viés, observamos nos orientadores legais, seguindo os indicativos expostos na LDB, apontamentos em relação ao Ensino Médio, destacando que este “deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos” (MEC, 2012a, p. 147). Vale mencionar que Terigi (1999, p. 53, tradução nossa) prevê conhecimentos valiosos nos variados contextos sociais:

[...] o mundo do trabalho, a evolução tecnológica, atividades corporais em geral e esportivas em particular, a produção artística em um sentido amplo, o campo da saúde, as múltiplas formas de exercício da cidadania, e muitos outros, oferecem para os diversos setores da sociedade um universo de conhecimentos e práticas que a escola deve transmitir.

Sendo responsabilidade do contexto educacional socializar os conhecimentos constituídos na sociedade historicamente, destacamos um fragmento analítico que elenca a escola “como meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, a educação escolar reflete um direito e representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais” (MEC, 2012a, p. 150). Salientamos que os estudos relacionados aos conhecimentos escolares se constituem como práticas que

interferem na organização da sociedade ao assumirem as questões culturais, políticas e econômicas.

Diante dos apontamentos legais, importa considerar que as propostas curriculares para o Ensino Médio têm como base para o desenvolvimento quatro concepções, a saber: a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho. Considerando essa definição, as Diretrizes Curriculares Nacionais assinalam a relevância de se inovar o espaço escolar, o “que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso às ciências, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (MEC, 2012a, p. 167). Assim, o material investigado destaca a necessidade de:

[...] uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (MEC, 2012a, p. 170)

O documento prescreve ainda que construir um ensino de qualidade pressupõe assegurar campos que constituem os aspectos sociais atrelados à produção de conhecimento pelos grupos distintos que formam a “comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetiva entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimentos e concepções curriculares” (MEC, 2012a, p. 152). Em consequência imediata da realidade, o material investigado destaca que a geração de conhecimento se constitui por meio das representações e relações entre os sujeitos. Por essa perspectiva, destacamos que, indiferentemente do âmbito de referência do qual provém e do fenômeno, o conhecimento se estabelece a partir do momento em que o sujeito se apropria dele como aspecto produtivo para o seu desenvolvimento.

Ainda conforme o documento, observamos delineamentos em relação aos conhecimentos escolares, visto que estes, atrelados a diversos interesses oriundos das ações políticas, econômicas e sociais, perfazem os sentidos da escolarização. Entretanto, vale mencionar que os conhecimentos não são reproduções exatas dos saberes constituídos socialmente. Com base nos estudos de Terigi (1999), o referido texto curricular destaca que, “para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos e saberes de referência passam por processos de descontextualização e recontextualização” (MEC, 2012a, p. 182). O documento define conhecimento como “matéria-prima” da ação pedagógica articulada a diversos interesses. Assim, “na medida em que a produção, elaboração e disseminação do

conhecimento não são neutras, planejar a ação educativa, melhor definir, *educar* é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados com os modos de compreender e agir no mundo” (MEC, 2012a, p. 180, grifo do documento).

Outro sentido firmado quanto ao âmbito de referência nos fragmentos analíticos está atado à área da ciência, na qual o documento sinaliza que o conhecimento escolar passa por adaptações didáticas, ou seja, esses saberes têm especificidades próprias e se diferenciam do conhecimento científico, pois estes “são retirados/isolados da realidade social, cultural, econômica, política, ambiental etc. em que foram produzidos para serem transpostos para a situação escolar” (MEC, 2012a, p. 183). Tal adaptação se torna pertinente para organizar os conteúdos escolares ensinados nas escolas. Em comum a essa abordagem, encontramos nos estudos de Terigi (1999) que muitos dos esforços para a constituição das propostas curriculares, visando melhorar a qualidade do ensino nas escolas, estão atados ao conhecimento escolar vinculado à função social que este exerce sobre o contexto e atrelado ao alto valor público. Por este viés, ao abordar a formação integral, o documento destaca que:

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimento científico, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduto de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. (MEC, 2012a, p. 162)

Encontramos ainda no material investigado que o universo de referência curricular está interligado às transformações nas manifestações sociais e naturais, de acordo com a demanda da sociedade. Chamamos a atenção para os estudos de Libâneo (2016, p. 41), que tem sinalizado que atualmente as “políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo”. Considerando essa definição, observamos, sobre o âmbito de referência, que o conhecimento de “uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, que são as disciplinas científicas” (MEC, 2012a, p. 161). Contudo, observamos que o discurso hodierno amplia as intencionalidades para o desenvolvimento integral dos sujeitos, entendendo, dessa forma, a necessidade de elencar nas propostas curriculares conhecimentos que abordam questões advindas das ciências, tecnologias, cultura, mercado de trabalho, estes atrelados aos interesses juvenis, a fim de contemplar as realidades dos jovens.

Investigamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definidas na Resolução CNE n.º 2/2012, que pressupõem indicativos para a organização das propostas curriculares para a última etapa da Educação Básica, visando estruturar todas as modalidades e formatos presentes no sistema de ensino. Inicialmente, notamos importantes pistas acerca dos “âmbitos de referência”. No art. 5º do referido texto curricular, observamos, no inciso V, a relação entre educação e prática social, compreendendo-a como um processo constituído historicamente. Na continuidade, notamos, no inciso VII, pontuações referentes a cultura e trabalho no processo educativo, considerando a diversidade no contexto dos sujeitos (MEC, 2012b). No entanto, no inciso VIII, o documento sinaliza o trabalho como “processo de produção da sua existência”, a ciência como o “conhecimento sistematizado, produzidos socialmente ao longo da história”, a tecnologia “como a transformação da ciência em força produtiva” e a cultura “como o processo de produção de expressões materiais, simbólicos, representações e significados” que refletem a sociedade, estes estabelecidos como base para a pauta pedagógica nas propostas curriculares (MEC, 2012b, p. 195).

Sinalizamos ainda outro fragmento analítico atado ao sentido curricular, estabelecido no art. 6º do texto, o qual evidencia a “seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes” (MEC, 2012b, p. 195). No contexto escolar, esses conhecimentos estão organizados nas áreas de ensino estabelecidas no art. 8º, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas (MEC, 2012b). Nos orientadores legais, notamos no art. 10, inciso II, perspectivas de integração referentes a outros componentes curriculares instituídos por uma leitura transversal, a saber: educação alimentar e nutricional; respeito e valorização do idoso; educação ambiental; educação para o trânsito; e educação em direitos humanos (MEC, 2012b).

Importa considerar ainda que, no art. 12, inciso I, elencam-se critérios para as propostas curriculares, sinalizando-se a necessidade de assegurar, no Ensino Médio, “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” (MEC, 2012b, p. 197). Na análise do documento, notamos uma ênfase nas concepções de conhecimento escolar engendradas às mudanças sociais, contemplando as dimensões culturais, de trabalho, de ciência e tecnológicas. Elas são mencionadas novamente no art. 13º, inciso I, o qual define a seleção dos conhecimentos tendo presente essas dimensões. Nesse

mesmo artigo, observamos o foco nos currículos para o Ensino Médio, apontando os aspectos legais para o trabalho e a pesquisa como princípio pedagógico, estabelecendo os direitos humanos como eixo norteador e a sustentabilidade socioambiental como finalidade educativa (MEC, 2012b). Percebemos, assim, que os âmbitos de referências são definidos a partir da necessidade e anseio dos jovens em relação a aspectos do contexto social e escolar em que estão inseridos.

Na sequência, investigaremos os documentos elaborados pelo Ministério da Educação para orientar as instituições contempladas pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O primeiro documento, elaborado em 2009, apresenta os pressupostos operadores analíticos ao reconhecer as especificidades regionais, induzindo “o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio, capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea” (MEC, 2009, p. 3). Ampliando essa perspectiva, notamos em outro fragmento do texto curricular apontamentos referentes à educação geral, sinalizando como uma possibilidade preparar o sujeito profissionalmente e para interagir no contexto social, “percebendo-se sujeitos de intervenção no seu próprio processo histórico, atentos às transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano, possibilitando, ainda, a continuação de seus estudos” (MEC, 2009, p. 4). Nesse sentido, conforme assinalamos anteriormente, os âmbitos de referência abordados no texto estão atrelados à necessidade de capacitar os jovens para que compreendam a importância de adquirir conhecimentos necessários para a vida em sociedade, além de auxiliar na transformação do contexto em que estão inseridos.

De acordo com Santomé (2013b, p. 226), para construir uma proposta curricular justa, necessita-se refletir acerca do “conhecimento que as instituições escolares consideram básico e que muito poucas pessoas costumam questionar”. Faz-se então pertinente repensar e ter clareza sobre a opção por determinado âmbito de referência, elegendo um conteúdo em vez de outro, analisando quem seleciona, quais razões emergem dessa escolha e como se realiza determinada seleção (SANTOMÉ, 2013b). Nessa direção, o texto documental investigado evidencia a necessidade de se configurar “um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira” (MEC, 2009, p. 4). Portanto, compreendemos que esses conhecimentos socialmente constituídos produzem os sentidos escolares. Por outra perspectiva, o material salienta que, apesar da sua relevância, é indispensável que os conhecimentos não se limitem somente aos interesses imediatos, utilitários para a vida dos jovens e pragmáticos, como

também encontramos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Os conhecimentos oriundos das práticas sociais passam por adaptações para constituírem os conhecimentos que emergem das propostas curriculares. O documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) estabelece que:

O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. (MEC, 2009, p. 4)

Com a aceção proposta, depreendemos que os operadores analíticos reconhecem o conhecimento tecnológico, científico, atrelando-o ao trabalho; entretanto, ao destacar a cultura como eixo para a formação geral, viabilizamos uma ruptura com os grupos dominantes que definem os conteúdos escolares de acordo com o interesse próprio. Santomé (2013b, p. 226) argumenta que “no sistema educativo atual são muitos os alunos que não se sentem reconhecidos, entre outros motivos porque os grupos sociais, culturais, linguístico e étnico aos quais pertencem não existem nos conteúdos culturais trabalhados nas escolas e muito menos nos materiais didáticos”. Partindo da perspectiva defendida pelo autor, notamos nas pesquisas relacionadas à área da educação uma busca por um ensino significativo, que tenha sentido para os jovens e no qual eles se reconheçam como sujeitos em construção. Seguindo esse entendimento, os apontamentos legais estabelecem a “oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis” (MEC, 2009, p. 5). Consideramos pertinente ressaltar as palavras de Charlot (2009, p. 93-94) quando argumenta que o primordial na escolarização é assegurar um ensino que “tenha sentido, não é que esteja ligado ao mundo familiar do aluno; esta opção representa apenas uma solução possível, em certos casos, e pode ser perigosa ou impossível em outros”.

O documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2009) afirma também que as propostas curriculares de todas instituições de ensino necessitam atender as dimensões de ciência, cultura, tecnologia e trabalho, sendo que o conhecimento constituído historicamente é um direito dos jovens. O documento estabelece que a última etapa da Educação Básica “tem uma função estratégica para a construção de uma nação, de modo a envolver os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos como condição para uma relação soberana e não subalterna às demais nações” (MEC, 2009, p. 6). O documento aborda

a relação entre cultura, ciência e trabalho, destacando como uma possibilidade fazer com que os jovens entendam que os valores e os conhecimentos “característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que orientaram o desenvolvimento dos meios e das relações de produção em um determinado sentido” (MEC, 2009, p. 8). Com base nessas considerações, observamos, no texto analisado, preocupações quanto a fatores culturais e de trabalho, considerando âmbitos fundamentais para a formação dos jovens. Em virtude da diversidade do contexto brasileiro, o documento apresenta flexibilidade para que as escolas estruturam as ações pedagógicas para o desenvolvimento da proposta curricular.

Quanto aos referenciais curriculares, o primeiro documento orientador se estrutura em quatro dimensões, a saber: gestão educacional; formação de professores e condições de trabalho docente; prática pedagógica e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos. Notamos que o documento de 2009 prioriza as ações pedagógicas voltadas à formação docente e melhorias da gestão e infraestruturas. Apenas na descrição dos componentes que emergem da linha de ação o documento destaca a utilização de novas tecnologias, incentivo à pesquisa e iniciação científica, produção de mídias, projetos para o ensino de artes, esportes e incentivo à cultura e leitura, bem como orientação vocacional (MEC, 2009), diferentemente dos próximos dois documentos elaborados, os quais visam organizar os projetos curriculares seguindo os macrocampos.

Assim, os apontamentos legais do Programa Ensino Médio Inovador instituído em 2011 indicam a Reestruturação Curricular a partir das ações estabelecidas nos projetos de cada escola, os quais precisam atender os macrocampos obrigatórios e eletivos, organizados da seguinte forma:

Figura 5 – Macrocampos do Documento Orientador ProEMI 2011



Sobre esses aspectos, compreendemos que os macrocampos passaram a ser os eixos organizadores dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC). Para a efetivação das propostas inovadoras elaboradas pelas escolas, o programa fomenta as demandas sociais como espaços que determinam os conhecimentos significativos e selecionam esses saberes para serem ensinados nas escolas.

No macrocampo obrigatório denominado “Iniciação Científica e Pesquisa”, evidenciamos apontamentos referentes às ciências, visando ao “aprofundamento e à investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos” (MEC, 2011, p. 14). Para tanto, o documento curricular aborda a necessidade de se integrar as atividades em relação a “teoria e prática, compreendendo a organização e o desenvolvimento de conhecimentos científicos nas áreas das ciências exatas, da natureza e humanas” (MEC, 2011, p. 14). Observamos ainda indicativos sobre as ações do macrocampo, destacando que “deverão permitir a interface com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, o meio ambiente e outras temáticas presentes no contexto do estudante” (MEC, 2011, p. 15).

No documento analisado, evidenciamos, no macrocampo “Cultura Corporal”, apontamentos referentes a ações no tocante a identidade local e à relação com outras culturas, contemplando diversos esportes e atividades corporais (MEC, 2011). Ao mesmo tempo, o documento elenca, no macrocampo “Cultura e Artes”, indicativos sobre as relações sociais, reconhecendo pintura, música, cinema, teatro, dança, entre outros, como produções artísticas.

No macrocampo intitulado “Comunicação e Uso das Mídias”, encontramos apontamentos que visam assegurar o acesso às diversas tecnologias da informação e mídias como possibilidade de comunicação nos espaços sociais. Nessa mesma direção, observamos, no macrocampo “Cultura Digital”, delineamentos quanto às atividades, visando “possibilitar o desenvolvimento de habilidades para a comunicação em linguagem comum digital nas dimensões local e global, de tempo real e, estabelecer formas de interação que permitam utilizar o ambiente digital em diferentes espaços da vida” (MEC, 2011, p. 16). Para tanto, o texto documental apresenta como âmbitos de referência o desenvolvimento de pesquisa, dimensões de trabalho, bem como as redes sociais e a participação em questões relacionadas à política, considerando-os potencializadores da produção de conhecimento por meio dos instrumentos tecnológicos.

No que concerne ao macrocampo “Participação Estudantil”, notamos incentivo para ações que enfatizam o desenvolvimento dos jovens por meio da participação nas questões escolares e sociais, visando potencializar as relações pessoais e sociais, juntamente com a

vivência política (MEC, 2011). A análise do documento ainda evidenciou sinalizações no macrocampo “Leitura e Letramento”, destacando o desenvolvimento de atividades utilizando literatura local, nacional e estrangeira e com a “proposição de projetos que permitam a vivência de situações de uso da leitura e da escrita relacionadas ao cotidiano e à vida do estudante” (MEC, 2011, p. 17). Assim, compreendemos que os indicativos legais direcionam a elaboração das propostas curriculares para âmbitos relacionados à vivência dos jovens, extraindo os conhecimentos do contexto social, local e global.

O documento orientador vigente, instituído em 2013 pelo Ministério da Educação, tem por finalidade suprir as reais necessidades das instituições, com o objetivo de melhorar a qualidade educacional para os estudantes do Ensino Médio, “reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino” (MEC, 2013, p. 10). Podemos observar que poucas mudanças ocorreram do documento de 2011 para o de 2013 em relação aos macrocampos. Notamos que “Leitura e Letramento” passou a ser obrigatório e que foi inserido no documento orientador o macrocampo eletivo “Língua Estrangeira”. As instituições ficaram responsáveis por considerar no Redesenho Curricular os três macrocampos obrigatórios e optar no mínimo outros dois macrocampos eletivos, de acordo com o seu interesse. Segundo o texto, as escolas têm por responsabilidade estruturar e organizar os Projetos de Redesenho Curricular no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) Interativo, descrevendo as áreas do conhecimento e o detalhamento de cada ação nos macrocampos. Apresentamos, a seguir, uma figura com os macrocampos estabelecidos no documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador de 2013.

Figura 6 – Macrocampos do Documento Orientador ProEMI 2013



Fonte: Brasil (2013).

Partindo dessa orientação, o texto curricular elenca o entrelaçamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destacando como fundamental que as atividades instituídas nos macrocampos estejam relacionadas com as áreas de conhecimento estabelecidas nas diretrizes. Assim, compreende-se que a intenção de que a proposta curricular “do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (MEC, 2013, p. 15).

Quanto aos fragmentos analíticos referentes aos macrocampos, observamos algumas alterações no documento basilar. No macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, há indicações sobre a relevância da diversidade nas áreas do conhecimento. Posteriormente, no macrocampo “Iniciação Científica e Pesquisa”, observamos aproximações entre a ciência produzida historicamente e a socialização. As orientações legais indicam a relação “entre teoria e prática, entre cultura e trabalho, entre ciência e tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa nas quatro áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas” (MEC, 2013, p. 16). No que concerne ao último macrocampo obrigatório, denominado “Leitura e Letramento”, há delineamentos referentes a estudos literários e científicos relacionados a todas os âmbitos de referência.

No que tange ao macrocampo eletivo “Línguas Estrangeiras”, introduzido neste atual documento, há fragmentos que destacam a diversidade da sociedade contemporânea, visando expandir os conceitos dos jovens por meio do uso da língua em diversas situações, seja por manifestações culturais, textos literários, ambientação própria, entre outras formas. O documento orientador enuncia, nas ações do macrocampo “Cultura Corporal”, a relevância “de atitudes saudáveis e sustentáveis como formas de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo” (MEC, 2013, p. 18). Seguindo o estudo proposto, analisamos que o macrocampo “Produção e Fruição das Artes” amplia os âmbitos de referência, destacando três espaços ao abordar o desenvolvimento dos jovens “relacionados ao senso estético, à relação entre cultura, arte, trabalho, ciências, relações sociais e com o ambiente” (MEC, 2013, p. 19).

Diante dos apontamentos legais, notamos ainda a junção de macrocampos, agora intitulado “Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias”, o qual tem por finalidade desenvolver a “educomunicação” por meio de diálogos, sistema de comunicação, bem como “espaços educativos, que possibilitarão condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação” (MEC, 2013, p. 19). No que

tange ao macrocampo “Participação Estudantil”, este segue incentivando ações relacionadas “à atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política” (MEC, 2013, p. 20). Fica evidente, em relação ao operador analítico, a ênfase dada à constituição dos conhecimentos engendrados aos aspectos sociais, destacando espaços e relações, assim como sinalizando o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, visando ao crescimento pessoal dos jovens que cursam a última etapa da Educação Básica. Entretanto, consideramos o pensamento de Santomé (2013b, p. 226) de que, “no cenário social no qual as escolas se inserem, as revoluções políticas, sociais, culturais, econômicas e profissionais acontecem em um ritmo vertiginoso”, causando, assim, defasagem no sistema de ensino.

Na seção que segue, direcionaremos os estudos para o Estado de Santa Catarina, apresentando os resultados encontrados acerca dos âmbitos de referência emergentes na “Proposta Curricular de Santa Catarina”.

### **5.2.1 Direcionando a investigação para Santa Catarina: indicativos dos âmbitos de referência**

*A Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*, instituída em 2014 pela Secretaria de Estado da Educação, aborda um debate denso acerca do planejamento curricular para a Educação Básica visando à formação integral. Ao analisarmos, inicialmente, o texto curricular, destaca-se a educação integral, elencando que, independentemente da proposta escolar, o lugar privilegiado “não se restringe a essa instituição social, uma vez que ela pressupõe o reconhecimento de outras demandas como o acesso à saúde, ao esporte, à inclusão digital e à cultura, setores com os quais a instituição escolar pode estabelecer diálogos enriquecedores” (SANTA CATARINA, 2014, p. 25-26). Em outras palavras, compreendemos que os apontamentos legais direcionam para a necessidade de reestruturação das propostas curriculares, para que a formação dos jovens tenha sentido, visando propiciar um ensino mais integrado, com conhecimentos pertinentes para o percurso formativo.

Seguindo esse entendimento, vale destacar a compreensão do texto curricular sobre o sentido de conhecimento “como artefato humano produto e produtor da cultura, constitutivo das relações entre os sujeitos, deles com o mundo e com a natureza. É, portanto, o conjunto das apropriações necessárias” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26). Partindo desse pressuposto, a proposta curricular esclarece sobre a formação integral, considerando e

reconhecendo “o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e os territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas, culturais e socioambientais” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26). De acordo com a acepção, faz-se pertinente um projeto curricular vinculado às realidades dos jovens, uma vez que os âmbitos de referência provêm das experiências sociais do sujeito e necessita de permanente reflexão e (re)estruturação.

Nessa mesma direção, as orientações legais indicam a concepção de conhecimento constituída por uma questão histórica e social. Assim, cita-se que “é a mediação que permite que as gerações precursoras assegurem às novas gerações o conhecimento e os traços culturais deixados pelas culturas que as antecederam, articulando a estes os conhecimentos advindos de suas produções e vivências” (SANTA CATARINA, 2014, p. 33). Entretanto, o estudo de Santomé (2013b) defende que um ensino de qualidade e justo necessita respeitar a diversidade presente no contexto brasileiro, com foco nos projetos curriculares, a fim de romper com qualquer tipo de discriminação e investigar atentamente os conteúdos escolares ensinados, analisando possíveis manipulações de grupos de interesse, bem como erros e preconceitos envolvidos em suas concepções e sentidos. Visando sinalizar os operadores analíticos, encontramos ainda um fragmento do documento que aborda que:

A organização do conhecimento, independente da forma, precisa ter intencionalidade para sua produção/apropriação, considerando o entrelaçamento entre o tempo de vida do sujeito (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) e o percurso formativo nos diferentes processos de aprendizagem e desenvolvimento, entre o conhecimento sistematizado e a realidade, no processo de elaboração conceitual, sendo reforçado pela cultura em que está inserido. (SANTA CATARINA, 2014, p. 44)
---

De acordo com o excerto, entendemos que o texto compreende a diferença entre conhecimento escolar e contexto social. No entanto, estes são processos intimamente imbricados, pois, apesar de os conteúdos passarem por adaptações, estes advêm da compreensão sobre a realidade. Seguindo as concepções da educação integral, o documento analisado pressupõe que as ações sejam desenvolvidas “em clubes, espaços religiosos, praças, abrigos diversos para além da estrutura qualificada já existente na escola, traz para a educação integral uma ampliação de possibilidades ao transformar o entorno, o bairro ou a cidade em espaços educativos, em salas de referência” (SANTA CATARINA, 2014, p. 44). Em relação ao aspecto da diversidade, o texto o apresenta como princípio formativo, evidenciando que os “seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos

em suas personalidades e são também diversos em suas formas de ver o mundo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 54). Partindo desse entendimento, notamos que a Proposta Curricular de Santa Catarina considera o ensino referente às relações de gênero, bem como a diversidade e a educação sexual, a educação ambiental e as relações étnico-raciais, visando a uma proposta curricular intercultural.

Na busca de dar organicidade ao documento, as contribuições referentes às áreas do conhecimento para a Educação Básica estão estruturadas em três etapas, a saber: Linguagens; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática. Ao examinar as considerações acerca da área de Linguagens, notamos inicialmente indicativos do operador analítico referente a vida, cultura e história. O texto documental aborda que “o conteúdo que segue considera concepções de sujeito e de cultura dos fundamentos histórico-culturais, tanto quanto implicações da formação humana integral e discussões do âmbito da diversidade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 97). A compreensão sobre o conceito científico vinculado à área considera que “os sujeitos usam as diferentes linguagens nas situações reais do cotidiano, marcada por valores, vivência, traços culturais, políticos sociais, econômicos; enfim, suas formas de ver o mundo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 98).

Evidencia-se, ainda, na formação integral dos estudantes, que as diferentes linguagens, seguindo um tempo histórico, definem as especificidades dos sujeitos em relação a outros tempos. Assim, “os usos das linguagens dão-se por meio de recursos tecnológicos de todo tipo, processo em que as diferentes modalidades inter-relacionam-se em possibilidades enriquecedoras, exigindo atenção nos componentes curriculares constitutivos da área” (SANTA CATARINA, 2014, p. 99). Quanto a língua estrangeira, o documento atribui centralidade ao “processo como parte de tais experiências, suscitando outros espaços geográficos, outras culturas, outras formas de compreender os mesmos fenômenos, temas, sentimentos, processos em que as línguas se prestam às interações humanas” (SANTA CATARINA, 2014, p. 121).

Em relação ao ensino das línguas portuguesa, estrangeira e materna, o texto curricular destaca que estas estão presentes em diversos espaços, seja na interação pessoal ou por meio das mídias e tecnologias. Assim, faz-se possível elencar que as línguas, na maioria das vezes, “tendem a constituir novos saberes que viabilizam aos sujeitos interações pontuais ou continuadas por meio delas em nível nacional ou internacional, mediando o conhecimento de novas representações culturais e, nessa condição, são *adicionais* à formação dos sujeitos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 106, grifo do documento). Com a acepção expressa, compreendemos que, em todos os âmbitos de referência, são manifestadas pelas formas com

que o sujeito compreende o mundo e se expressa por meio da linguagem, sendo que a fala constitui os espaços e caracteriza os sujeitos. Partindo desse pressuposto, os apontamentos legais direcionam também o olhar para a “cultura escrita”, esta entendida como uma forma de organização da sociedade ao enfatizar “comportamento, valorações e saberes construídos pela humanidade e presentes na forma como os sujeitos se inter-relacionam em seu tempo e para além dele por meio dessa mesma escrita” (SANTA CATARINA, 2014, p. 107-108).

A proposta curricular elenca o ensino de Artes atrelado à trajetória cultural da humanidade, destacando que, no ensino artístico, “articulam-se relações que envolvem questões culturais, políticas, econômicas, sociais, étnicas que marcam e caracterizam as diversas formas dos seres humanos de fazer Arte, bem como a forma com a qual essa produção circula no meio social e cultural” (SANTA CATARINA, 2014, p. 100). Nessa direção, o texto salienta que, para a seleção dos conteúdos que compõem as propostas curriculares, faz-se necessário elencar os diversos grupos, valorizando as culturas que constituem o contexto social, seja brasileiro ou internacional. Por esse viés, é possível compreender que o ensino da Arte implica diferentes áreas de conhecimento, refletindo no contexto econômico e sociocultural.

Quanto às práticas corporais, os apontamentos legais sinalizam que estas são constituídas como “uma dimensão de cultura de todos os grupos sociais, nos quais se observa a presença de jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e outras práticas corporais de caráter ludo-motriz, assim como cuidados e formas específicas de relação com o corpo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 103). Sobre os conceitos de vida, cultura e história, encontramos ainda na contemporaneidade os jogos virtuais, vinculados às tecnologias digitais de Informação e Comunicação. Essas ferramentas “produzem mudanças na cultura e nas relações intersubjetivas e impactam no cotidiano escolar, reivindicando novos olhares para o trabalho na Educação Física” (SANTA CATARINA, 2014, p. 104).

Na sequência, o texto curricular examinado destaca a área das “Ciências Humanas”, sinalizando componentes curriculares tais como: história, sociologia, filosofia, ensino religioso e geografia. A Proposta Curricular de Santa Catarina enfatiza que essa área envolve “conhecimentos organizados, que tratam dos aspectos do ser humano nas suas dimensões individual e social, se preocupam com o pensamento e a produção de conhecimento sobre a experiência humana” (SANTA CATARINA, 2014, p. 139). Assim, indica que, no percurso formativo, a área das Ciências Humanas corrobora a “desnaturalização” das relações entre os sujeitos, por meio de análises, estudos, questionamentos, investigações e compreensões acerca das experiências humanas, favorecendo “os posicionamentos emancipatórios, voltados

particularmente ao enfrentamento de dilemas sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, éticos, estéticos e religiosos que compõem a história da humanidade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 140).

A partir de tais entendimentos, Libâneo (2016, p. 60) defende o conhecimento teórico-científico, sinalizando que este auxilia o estudante a organizar e modificar “suas experiências e conceitos em torno de um sistema conceitual e, assim, vai adquirindo ‘ferramentas mentais’ para analisar e compreender a complexidade do mundo ao seu redor, tornando aplicável à vida cotidiana das pessoas os conceitos formais abstratos”. A Proposta Curricular de Santa Catarina ainda aborda as ações educativas relacionadas ao trabalho, compreendendo o “desenvolvimento como uma atitude ativa sobre o objeto de estudo, sendo preocupação primária no processo de elaboração de conceitos e seleção dos conteúdos que contemplem o trabalho como atividade humana” (SANTA CATARINA, 2014, p. 145). Com base nesses princípios, consideramos o pensamento de Pacheco (2016, p. 70), o qual defende que o “conhecimento escolar é problemático, pois, no âmbito da estrutura chamada escola, todo o processo de transformação curricular é socialmente construído, inerente a questões de poder e formas de discutir os critérios de verdade epistemológicos”. Nessa direção, a proposta curricular do Estado de Santa Catarina (2014) destaca que a área das Ciências Humanas favorece o desenvolvimento de competências que propiciem condições para os estudantes compreenderem, analisarem e estabelecerem posicionamentos referentes à realidade cultural, econômica, política e social.

No que concerne à última área apresentada no documento, intitulada “Ciências da Natureza e Matemática”, notamos direcionamentos que sinalizam a escola como espaço de “mediação cultural para a formação cognitiva, afetiva e ética, não somente voltada à aquisição de conhecimentos, mas igualmente ao desenvolvimento de valores humanos, qualificações práticas e críticas” (SANTA CATARINA, 2014, p. 155). Os apontamentos legais reconhecem como âmbitos de referências a interpretação e utilização dos sistemas naturais, bem como de fenômenos e tecnologias. Assim, o texto curricular define que:

As percepções do ambiente e do próprio corpo, dos fenômenos, substâncias, espécies e ciclos naturais, assim como dos processos e equipamentos tecnológicos de vivência cotidiana, constituem espaços apropriados para problematizações e para a reconstrução progressiva de conhecimentos científicos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 157)
---

Em relação aos conceitos matemáticos, a proposta curricular defende que estes conhecimentos contribuem para esclarecimentos de formas e grandezas, assim como

corroboram a compreensão dos saberes científicos e das relações sociais, visando a uma formação integral para auxiliar os sujeitos nas diversas situações de sua vida. O documento analisado destaca que “a Matemática deve ser contextualizada e trabalhada de forma significativa, transformando as informações em conhecimentos que durante o percurso formativo contribuam para a formação integral dos sujeitos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 163).

Diante dos fragmentos analíticos, compreendemos que as estratégias políticas do documento sugerem que os conhecimentos escolares para o Ensino Médio contemplem as concepções sociais, relacionando as demandas educacionais às questões advindas das demandas econômicas e políticas da contemporaneidade. A seguir, apresentaremos uma análise dos Projetos de Redesenho Curricular (PRC) das instituições contempladas pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

### 5.2.2 Análise dos Projetos de Redesenho Curricular na microrregião de Chapecó

Após a análise dos documentos curriculares nacionais e do Estado de Santa Catarina, passaremos a investigar os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) constituídos pelas instituições que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador, mais especificamente na microrregião de Chapecó/SC. Para tanto, examinaremos as ações descritas no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), o qual dispõe espaço para o preenchimento dos macrocampos.

Com base no último documento orientador, as escolas contempladas pelo programa apresentaram nas propostas os três macrocampos obrigatórios e optaram por mais dois ou três macrocampos eletivos. Ao investigar os âmbitos de referência, notamos que as escolas não sinalizaram ações para contemplar o operador analítico nos macrocampos eletivos de “Línguas Estrangeiras/Adicionais” e “Participação Estudantil”. No entanto, nos demais macrocampos, observamos, em diversos momentos, apontamentos referentes aos espaços de constituição do conhecimento escolar.

Os apontamentos analíticos no macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” indicam ações que valorizam os conhecimentos constituídos na sociedade, descrevendo, assim, a relevância de se “*fortalecer o trabalho voltado aos valores humanos para despertar a curiosidade e incentivo à leitura*”. Seguindo com a investigação, observamos que outra instituição define, neste macrocampo, a socialização de “*pesquisas da Educação Básica Universitária na troca de experiências significativas e desenvolver oficinas lúdicas de*

*aprendizagem, voltadas as defasagens curriculares dos alunos*”. Encontramos, ainda, nas ações detalhadas de uma das instituições, projetos com a finalidade de *“mediar as práticas docente e as salas de aula ambiente através do fornecimento de materiais que possibilitam o desenvolvimento dos projetos (cidadania, identidade e leitura)”*. A partir dos excertos apresentados, destacamos que este macrocampo seleciona alguns universos de referência que constituem o conhecimento escolar que se propõe ensinar nas escolas, como o exercício para a cidadania, por meio dos trabalhos e projetos que contemplam valores humanos, identidade e cidadania, bem como valorização dos conhecimentos universitários.

No macrocampo obrigatório “Leitura e Letramento”, observamos dois apontamentos em relação ao mundo do trabalho e às tecnologias, como podemos identificar na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Macrocampo “Leitura e Letramento” (Âmbito de Referência)

<b>LEITURA E LETRAMENTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Compreender e aprofundar a leitura e a escrita enquanto processo de apropriação de diferentes linguagens, a partir do entendimento da <b>trajetória histórica cultural</b>, subsidiando o movimento teoria e prática exercício profissional. Como detalhamento da ação a escola incentiva o desenvolvimento das quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar. Visando possibilitar ao aluno a <b>compreensão do espaço em que vive, interpretando o mundo e a sociedade</b>, através de subsídios ao processo de ensino aprendizagem, modernizado e adequado.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estimular o gosto e o hábito de leitura de modo aprimorar as habilidades de produção oral e escrita, bem como de interpretação dos educandos. A escola propôs adquirir material bibliográfico, decoração das salas ambientes com estímulo à leitura; dinamizar a exposição teórica dos conteúdos, possibilitando maior aproximação e utilização das <b>tecnologias educacionais</b> para a promoção dessa modalidade de leitura e adquirir tela para projeção de imagens.</i></li> </ul>

Fonte: Projetos de Redesenho Curricular das instituições.

Apesar das duas escolas que sinalizam esses objetivos e o detalhamento da ação, poucas instituições indicaram nas ações do macrocampo delineamentos quanto aos âmbitos de referência. No entanto, no macrocampo obrigatório “Iniciação Científica e Pesquisa”, encontramos mais direcionamentos em relação ao operador analítico. Evidenciamos que duas instituições ofertaram viagens de estudo aos alunos para conhecer a usina hidrelétrica de Itaipu, objetivando ampliar os conhecimentos na área de geografia e despertar o interesse em relação a futuras profissões. Nesse macrocampo, uma das instituições, visando estabelecer relações com o mundo do trabalho, destacou a avaliação do *“processo de produção de milho, soja e feijão com a participação de alunos e professores, do plantio até a colheita”*.

Encontramos ainda, no material investigado, ações que enfatizam as instituições produtoras de conhecimento, o mundo do trabalho e o campo da saúde, ao “*oportunizar aos alunos a desenvolver a busca pelo conhecimento científico através da pesquisa de campo e bibliográfica, nas famílias, comunidade e sociedade*”. Para tanto, a instituição se comprometeu a estudar “*a agricultura familiar, economia doméstica e solidária, alimentação saudável, saúde, educação, habitação, transporte e segurança e mobilizar a comunidade escolar reflexões e ações sobre consequências de nossos atos no meio ambiente*”. O macrocampo aponta para o exercício da cidadania ao propor “*atividades junto aos estudantes da escola acerca do consumo mundial*”, enfatizando o desenvolvimento tecnológico ao “*problematizar a influência da mídia no consumo alienado através do uso de tecnologias, bem como possibilitar uma reflexão crítica na construção da identidade dos jovens e de seus espaços*”. Além disso, busca ser um produtor de conhecimento ao “*coletar informações, organizar dados, analisá-los e publicá-los em periódico anual*”.

No macrocampo “Cultura Corporal”, notamos uma ênfase nas atividades desportivas e corporais, além de atrelamento aos conhecimentos oriundos das experiências sociais e culturais dos sujeitos, ao campo da saúde e aos conhecimentos constituídos nas instituições produtoras. Nessa direção, uma das instituições contempladas pelo programa apresenta como finalidade, neste macrocampo, “*promover a qualidade de vida e o bem-estar através de atividades físicas e visitas de estudo*”. Para tanto, a escola se propõe a estimular “*a prática de atividades físicas, bem como promover viagens de estudo a outras instituições que desenvolvem atividades de expressão corporal e oportunizar ao corpo discente relacionar conhecimentos teóricos com a realidade social*”. Porém, outra escola prioriza “*estimular as atividades físicas e desportivas para promover a saúde e a qualidade de vida*”. No detalhamento, a instituição descreve como finalidade “*possibilitar o autoconhecimento com a expressão corporal, contribuindo nas relações sociais e culturais*”.

No que concerne ao macrocampo “Produção e Fruição das Artes”, observamos indicações, em relação ao operador analítico, de “*elaborar e apresentar trabalhos artísticos culturais com temáticas: família, comunidade e sociedade*”. Outra instituição descreve, no objetivo do macrocampo, “*criar com os alunos eventos como: musicais de diferentes estilos e dramatizações teatrais relacionadas a obras literárias, bem como o estudo de movimento e da forma; Apresentar essas produções para a comunidade escolar*”. A escola se propôs a “*contextualizar a arte com a formação da identidade individual e coletiva dos estudantes*”. A terceira escola que apresenta o âmbito de referência explícito acerca da produção artística visa “*proporcionar aos educandos a compreensão cultural, artística, folclórica e popular,*

*desenvolvendo a criatividade, a sensibilidade, a observação e o respeito às diferenças no que se refere a sua própria produção artística e a do outro*”. Assim, a escola procura “*dinamizar as aulas desenvolvendo projetos que possibilitem diferentes práticas e experiências com produções artísticas como teatro, música, dança, trabalhos artesanais, facilitando assim a construção do conhecimento e significando a aprendizagem*”.

No macrocampo eletivo “Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias”, observamos delineamentos em relação às instituições produtoras de conhecimento, exercício da cidadania e utilização das tecnologias, como podemos destacar na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias”

<b>COMUNICAÇÃO, CULTURA DIGITAL E USO DAS MÍDIAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Oportunizar aos discentes o contato com variados multimeios. Assim, a instituição de ensino objetiva criar documentários utilizando câmera, projetor de mídia e filmadora; inserir os alunos no meio financeiro através do uso da calculadora científica e software; propor a criação de um blog e jornal digital para expor as produções e vivências dos alunos; incentivar o uso da <b>rede para pesquisas</b>, construções e elaborações de trabalhos, estudo dirigidos e divulgação dos mesmos.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Incentivar a permanente análise crítica sobre o uso das mídias nos meios de interação social. Permeiar com <b>recursos tecnológicos</b>, a partir de processos criativos, vivências, técnicas, métodos e dinâmicas de comunicação mais <b>democráticas e igualitária</b>. Desse modo, a escola promoveu curso de capacitação para professores e alunos com objetivo de propiciar processos criativos, no domínio dos instrumentos e formas de comunicação, bem como a reflexão sobre o uso crítico das diversas tecnologias.</i></li> </ul>

Fonte: Projetos de Redesenho Curricular das instituições.

Após examinar o *corpus* empírico selecionado para este trabalho, encontramos, nos variados âmbitos de referência, indicativos de conhecimentos escolares que emergem nos documentos e induzem a prática pedagógica para o Ensino Médio. Nesse cenário, evidenciamos que os documentos sinalizam preocupações em relação aos interesses dos jovens, tentando proporcionar um ensino igualitário, visando a conhecimentos que sejam úteis para a sociedade e que contemplem as demandas econômicas. Assim, compreendemos que os princípios da educação escolar surgidos dessas propostas definem os conhecimentos escolares a partir das práticas sociais e do mundo do trabalho. Observamos ainda, em diversos momentos, relações entre os documentos, enfatizando os conhecimentos vinculado a cultura, tecnologia, ciência e trabalho. Importa destacar que, de acordo com Pacheco (2016, p. 72), o que se ensina na escola “é intersetado pela noção de cultura, querendo, então, significar não só a legitimação de ‘verdades’ social e historicamente construídas, mas também a

institucionalização, pela escola, de uma cultura letrada, dinamizada pelo Estado como um valor universal”.

Contudo, vale refletir se por meio desses delineamentos a escola realmente está se adequando e renovando as propostas curriculares. Com base na referida análise documental, salientamos que os conhecimentos escolares emergentes dessas propostas ao investigar os âmbitos de referência indicam princípios para a formação pessoal e social dos estudantes, com ênfase em propiciar condições e oportunidades de experiências que contribuam para o desenvolvimento dos sujeitos. No entanto, cabe destacar que a ampliação da jornada escolar e as ações propostas nos documentos não necessariamente asseguram uma “escola voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamentos” (LIBÂNEO, 2016, p. 49). Dessa forma, notamos que inovar e se adequar na contemporaneidade se tornam imperativos para organizar a “escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de fazer, visando a empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p. 49). Em outras palavras, os documentos salientam conhecimentos significativos; entretanto, destacam as relações sociais e a produtividade, abordando a relevância de se ensinar conhecimentos úteis e de acordo com os interesses juvenis.

Compreendemos que muitos dos direcionamentos apontados através da investigação sobre os âmbitos de referência do programa e os documentos orientadores sinalizam a “lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados” (LIBÂNEO, 2016, p. 49). Entendendo que “a finalidade de uma proposta curricular não se encerra em si mesma; sua validade é dada pela medida em que puder servir ou não aos propósitos que se exigem da educação institucionalizada em uma sociedade democrática” (SANTOMÉ, 1998, p. 29). Direcionamos nossa análise para a integração curricular, sendo que esta se torna, na contemporaneidade, uma estratégia política de inovação para a constituição dos projetos curriculares para o Ensino Médio, a fim de favorecer a inter-relação entre as áreas de conhecimentos emergentes dos documentos. Portanto, na sequência, discorreremos acerca da integração curricular, estabelecendo relações entre os saberes produzidos nas escolas, com o objetivo de examinar os conhecimentos que perfazem as propostas curriculares.

## 6 AS POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO BRASIL

A integração das disciplinas é relacionada muito mais com uma atitude diante do conhecimento do que com uma concepção diversa desse mesmo conhecimento. (LOPES, 2008, p. 34)

Os escritos de análise apresentados neste capítulo decorrem do material empírico investigado, visando explicitar as concepções de conhecimento escolar que emergem nessas propostas. Compreendemos que os estudos referentes a integração curricular se fazem relevantes nas demandas educacionais, pois ainda está muito presente nas práticas pedagógicas a fragmentação dos conhecimentos trabalhados nas escolas. Considerando tal problemática, elencamos a concepção de integração curricular, visto que os investimentos nessa perspectiva vêm aumentando significativamente nos últimos anos em relação às propostas curriculares para o Ensino Médio (SILVA, 2015d). De acordo com Silva (2015d, p. 261), no final do século XX, as políticas curriculares no país apresentavam diferentes expressões quanto à integração curricular, nomeadas como: “interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, pluridisciplinaridade e até multirreferencialidade”. Dessa forma, compreendemos a integração curricular como um modo de organizar o currículo, a fim de garantir o “questionamento das relações de poder e das perspectivas tradicionais de conhecimento na escola” (LOPES, 2008, p. 36).

De imediato, importa assinalar os estudos de Santomé (1998), nos quais o autor sugere que, por meio de um currículo globalizado e interdisciplinar, é possível “agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem” (SANTOMÉ, 1998, p. 27). Nesse caso, acreditamos que a organização dos conteúdos por estruturas interdisciplinares auxiliam o processo de ensino/aprendizagem, propiciando a construção, compreensão e contextualização dos conhecimentos. Em estudo recente, Santomé (2013a) argumenta que a integração curricular proporciona maior entendimento e clareza do que é ensinado nas instituições escolares, fazendo com que o sujeito aprenda a se questionar e perder o medo de experimentar e explorar novos saberes, garantindo “uma autêntica educação de pessoas democráticas, reflexivas e críticas” (SANTOMÉ, 2013a, p. 85).

Em virtude das constantes mudanças oriundas da cultura escolar, “distinguimos dois níveis de integração curricular: o primeiro, no conhecimento; e o segundo, nas suas formas de organização” (PACHECO, 2003, p. 128). Em relação ao Ensino Médio no contexto brasileiro,

Silva (2015d, p. 261) afirma que, com o aumento das “intencionalidades democratizadoras dessa etapa da Educação Básica, entende-se que há uma necessidade de atualizar sua agenda formativa, adequando-a às demandas da sociedade e da economia contemporâneas, e ao mesmo tempo, tornando-a mais atraente aos jovens”. Assim, a organização da integração curricular aparece, nos estudos investigados, como uma forma de modificar as disciplinas e conteúdos fragmentados, relacionando-os com questões culturais. Além disso, busca-se despertar o interesse dos jovens que cursam esta etapa da Educação Básica, vincular tais disciplinas e conteúdos a questões emergentes do mercado de trabalho e desenvolver habilidades e competências (SILVA, 2015d).

De acordo com as intencionalidades aqui mencionadas, estruturamos o presente capítulo em duas etapas. Estabelecemos, no primeiro momento, uma análise dos atuais estudos sobre a temática, tendo como aporte teórico Lopes (2008). Em seguida, dimensionamos a análise dos textos curriculares, apresentando os resultados encontrados nos documentos investigados, sinalizando os aspectos relacionados ao contexto de integração curricular, com o propósito de assinalar os sentidos de conhecimento emergentes dessas propostas.

## 6.1 INTEGRAÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Objetivamos neste momento elucidar algumas questões referentes à integração curricular, para melhor compreender esse procedimento analítico. Com o crescimento de pesquisas amplas e diversificadas, além das práticas voltadas à integração curricular, consideramos pertinente abordar os sentidos atribuídos a essa temática. Para tanto, recorreremos a Lopes (2008, p. 43), o qual define currículo disciplinar “como consequência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento”. Em outras palavras, entendemos que esse modelo curricular não contempla as experiências e interesses do sujeito, porém, o currículo integrado “baseado nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social do conhecimento” (LOPES, 2008, p. 43), poderia propiciar um ensino mais relevante.

Com essa compreensão, sinalizamos que a integração curricular se torna uma alternativa de estruturar os conhecimentos e ressignificar as práticas de ensino, visando à modificação de propostas curriculares fragmentadas e descontextualizadas da realidade dos

estudantes. Nessa direção, Lopes e Macedo (2011, p. 123) definem que a integração curricular pode ser estruturada em três modalidades:

[...] integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesse dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas.

Ao discutir sobre questões curriculares, Moreira e Silva (2000) argumentam que, no contexto atual, se faz necessário pensar sobre aspectos que concernem à disciplinaridade, pois acreditam que este é um fator relevante para modificar as propostas curriculares. Por esse viés, os autores apontam que os estudos têm se voltado para a perspectiva interdisciplinar; no entanto, acreditam que é fundamental um movimento mais expressivo, pois, “apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular” (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 32).

Abordando esse campo teórico, mas elencando outros delineamentos, Young (2014, p. 200) defende que, no campo curricular, “a ascensão epistêmica requer disciplinas para estabelecer marcos e fronteiras conceituais, de forma que os alunos possam de fato ‘ascender’”. Em uma direção próxima, acreditamos ser importante retomar as palavras de Silva (2013b) de que a organização disciplinar se faz pertinente para o sujeito perceber que existem diferenças entre o cotidiano e a escola. Seguindo um modelo curricular proposto por Young (2011), Silva (2013b, p. 23) argumenta que “o currículo de engajamento permite que os estudantes façam uso de ferramentas mais confiáveis, que estabeleçam novas conexões e que tenham acesso a um conhecimento mais potente”. Compreendemos, assim, o currículo como uma forma de valorização dos conhecimentos constituídos historicamente. No entanto, para ampliar o escopo do estudo, observamos que ambas as abordagens apontam a urgência de se pensar na organização dos conhecimentos emergentes das propostas curriculares que orientam as práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo, Lopes (2008) vem discutindo a relevância do currículo integrado, pois acredita ser este um formato importante para o êxito curricular, visto que relaciona as diferentes áreas do conhecimento, elencando os saberes oriundos do contexto social do sujeito por meio da vivência e da cultura. Entretanto, cabe afirmar que se referir às “modalidades de currículo integrado como novidades é ignorar muito do que os professores já realizam em suas práticas e muitos dos saberes que construíram ao longo de suas trajetórias profissionais”

(LOPES, 2008, p. 39). De acordo com Lopes (2008, p. 38), o currículo integrado passou, ao longo da história da escolarização, por “discussão sobre mudanças na organização curricular em uma questão técnica, a ser resolvida simplesmente por meio de novas grades curriculares, novas concepções dos professores ou mesmo novas dinâmicas na administração escolar”.

Nessa direção, destacamos que, no mundo globalizado em que vivemos, no qual as informações são transmitidas com muita rapidez, a escola passa a assumir grande responsabilidade em relação ao conhecimento (LOPES, 2008). Assim, faz-se pertinente repensar as questões referentes ao desinteresse dos jovens, bem como o aumento significativo das dificuldades de aprendizagem. Em outras palavras, ressaltamos a importância de se repensar o conhecimento e a pauta pedagógica, construindo um currículo integrado, com o intuito de avançar e modificar o atual modelo escolar.

A integração curricular fundamenta-se em razão da diversidade de conhecimentos que perfazem as propostas curriculares e, conseqüentemente, influenciam os processos educacionais. Tal preceito está relacionado às políticas curriculares que propõem a união entre o currículo formal e o currículo informal, uma vez que ambos contribuem significativamente à construção dos saberes (PACHECO, 2003). Dessa maneira, compreende-se que as integrações curriculares se situam “genericamente nas mudanças dos processos de trabalho e de organização do conhecimento no mundo globalizado” (LOPES, 2008, p. 21). Para se ter um melhor esclarecimento em relação ao currículo integrado, Lopes (2008, p. 33) sinaliza a sua concepção sobre a questão, argumentando que:

A ênfase na integração curricular relaciona-se com o entendimento de que, no contexto do paradigma pós-fordista, há necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas e superiores, as quais seriam mais facilmente desenvolvidas em uma perspectiva integrada. Igualmente, é entendido que a produção do conhecimento é cada vez mais integrada e, assim sendo, as pessoas precisam ser formadas para trabalhar nessa “nova” maneira de produzir conhecimentos.

Por esse campo argumentativo, compreende-se que a sistematização do currículo integrado condiz com um processo de formação que contempla diferentes concepções, interligando as diversas áreas do conhecimento com as disciplinas e atividades desenvolvidas dentro e fora do âmbito escolar. Segundo Lopes (2008, p. 82), essa “organização curricular nas escolas permanece centrada nas disciplinas escolares, mesmo quando propostas de currículo integrado são desenvolvidas e/ou valorizadas”. Tal aspecto nos mobiliza a pensar as disciplinas escolares como reflexos da sociedade, estruturadas em uma proposta curricular que integra as diversas áreas do conhecimento. Nessa direção, o pensamento curricular refere-

se à organização pedagógica na qual as disciplinas escolares servem para selecionar e estruturar os saberes, não para serem disputas de poder.

A formação do sujeito está atada às práticas que efetivamente são estruturadas de acordo com as concepções e funcionalidades do processo de desenvolvimento no âmbito escolar. Assim, a escola, como espaço para formação do sujeito, pode propiciar ao aprendiz a capacidade de se comunicar com outros campos do saber, a fim de ampliar o seu repertório de aprendizagem. Sinalizamos que “no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção; nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica” (RAMOS, 2011a, p. 4). No contexto brasileiro, a integração curricular faz-se presente por meio da interdisciplinaridade, sendo propostas bem reconhecidas no âmbito educacional para a última etapa da Educação Básica (LOPES, 2008).

Quanto às questões curriculares, Lopes (2008) argumenta que, em razão do conhecimento se modificar constantemente, os processos de ressignificação nas diferentes etapas do ensino, bem como a “recontextualização por hibridismo pode ser pertinente para essas investigações e análises, por constituir uma concepção teórica capaz de articular campos diversos que atuam sobre os processos educacionais” (LOPES, 2008, p. 25). Diante do exposto, viabilizamos uma tendência associada aos princípios da integração curricular, no que tange aos aspectos relacionados às finalidades educacionais na contemporaneidade, porém os campos disciplinares permanecem arraigados a aspectos tradicionais de ensino. Sabendo que os saberes não se constituem de forma fragmentada, “cabe à escola reorganizar seu conhecimento de maneira a responder às mudanças das ciências e preparar os alunos para uma forma mais adequada de lidar com os saberes necessários à solução de problemas” (LOPES, 2008, p. 44).

Por uma perspectiva histórica, observamos que as discussões acerca dos movimentos escolares para reorganizar as propostas curriculares contemplando a integração muitas vezes ficaram restritas a alterações de grades curriculares e mudanças nas concepções dos professores e funcionários das instituições escolares (LOPES, 2008). Sobre tais condições, Santomé (1998, p. 24) cita que, no “geral, poucos estudantes são capazes de vislumbrar algo que permita unir ou integrar os conteúdos ou o trabalho das diferentes disciplinas”. Gallo (2009), por uma perspectiva crítica, destaca que, se o sujeito aprende de forma disciplinar, dificilmente conseguirá articular os conhecimentos em sua totalidade, pois se torna mais difícil operar nessa lógica. Nesse contexto, o autor define interdisciplinaridade como as propostas de inter-relações entre as disciplinas, ou seja, “interdisciplinaridade é a tentativa de

superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós professores) têm o desprazer de experimentar” (GALLO, 2009, p. 17).

Compreendemos que a integração curricular corrobora a compreensão das relações de conhecimentos que permeiam a sociedade, propiciando, assim, um maior entendimento dos problemas e estimulando a reflexão, a discussão e a participação dos sujeitos para uma sociedade mais justa e democrática. Fica evidente que os programas integrados favorecem a socialização dos sujeitos e o pensamento crítico, facilitando “a compreensão das relações entre os distintos saberes e a sociedade; ao ajudá-los a refletir, compreender e criticar os valores e interesses promovidos e favorecidos por um determinado conhecimento, ou forma de conhecimento” (SANTOMÉ, 1998, p. 117-118).

Há de se ressaltar, contudo, que “defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a classificação disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência” (LOPES, 2008, p. 73). Desse modo, tais estudos estão atrelados à busca de relacionar os saberes ensinados no contexto educacional, seja ele especializado ou construído historicamente (LOPES; MACEDO, 2011). Lopes (2008, p. 61) esclarece que “as propostas curriculares integradas se desenvolvem no contexto escolar tendo por base as disciplinas escolares e recontextualizando disciplinas e saberes científicos”. Portanto, para redefinir as práticas pedagógicas, faz-se pertinente a articulação dos conhecimentos, inter-relacionando os conteúdos das disciplinas em consonância com questões contemporâneas, contextualizando os conhecimentos escolares com aspectos relacionados à realidade do sujeito e englobando a sociedade, visando, dessa forma, um ensino mais significativo. Por esse mesmo viés, Santomé (1998, p. 117) argumenta que:

A opção por projetos curriculares integrados trata de criar as condições necessárias para propiciar a motivação pela aprendizagem, ao existir uma maior liberdade para selecionar questões de estudo e pesquisa mais familiares e assuntos ou problemas mais interessantes para os estudantes. [...] Deste modo podem chegar a compreender essa realidade cotidiana, e ir revisando e superando seus próprios conceitos errôneos sobre a realidade.

Visando compreender as dificuldades de se trabalhar com o currículo integrado, Gallo (2009) destaca que os profissionais que fazem parte do contexto escolar não são formados para trabalhar com currículo integrado; dessa maneira, torna-se “bastante difícil para qualquer professor trabalhar na perspectiva de uma interdisciplinaridade, dado que fomos, nós próprios,

formados de forma compartimentalizada” (GALLO, 2009, p. 20). Outro aspecto a que nos mobilizamos a refletir está relacionado às organizações das propostas curriculares integradas, visto que “usualmente suscitam problemas para a administração da escola: exigem espaços diferentes para o desenvolvimento das atividades, divisão diferenciada do tempo, previsão de horário para os encontros de professores e os processos coletivos de estudo e debate” (LOPES, 2008, p. 59). Vale ressaltar ainda como problemáticas desse procedimento analítico a questão da globalização, a qual acaba aumentando a quantidade de conhecimento trabalhado na escola e, assim, “fica mais difícil de perceber a relação entre as várias áreas e as várias perspectivas, processo este que acaba por culminar na abstração que vivemos hoje: o total alheamento, a completa dissociação entre os vários conhecimentos” (GALLO, 2009, p. 19). Apesar das considerações sinalizadas pelos autores, evidenciamos que a integração curricular pressupõe transformações na pauta pedagógica. Para fins de complementaridade, salientamos as palavras de Lopes (2008, p. 87), ao afirmar que:

[...] pensar na integração de saberes disciplinares pressupõe modificar maneiras de ver o mundo, construir novos objetos, novos valores e práticas, alterar relações de poder. Particularmente no contexto escolar, pensar em formas de integração implica mudar os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, além de modificar o entendimento às demandas sociais da escolarização – diplomas, concursos, expectativas dos pais, do mundo produtivo, da sociedade como um todo – e as relações de poder próprias da escola.

No que concerne ao Ensino Médio, observamos que atualmente a organização disciplinar está mais presente, uma vez que o professor desta etapa “é ainda mais fortemente identificado com sua disciplina e especialmente se vê formado no discurso instrucional” (LOPES, 2008, p. 86). Com base nesse aspecto, compreendemos que pensar as propostas curriculares com princípios de integração curricular para essa etapa da Educação Básica se torna uma possibilidade de modificar a prática pedagógica, valorizando, assim, as disciplinas e favorecendo a inter-relação entre elas. De acordo com a pesquisa de Lopes (2008) quanto às propostas curriculares para o Ensino Médio no contexto brasileiro, a proposta curricular disciplinar continua hegemônica, “seja pelo processo disciplinar de elaboração dos parâmetros curriculares, seja pela permanência da disciplinarização nos livros didáticos destinados ao ensino médio, seja ainda pela organização disciplinar na formação de professores e nas escolas” (LOPES, 2008, p. 83). Assim, defendemos um currículo que propicie o desenvolvimento cognitivo e que articule a diversidade, favorecendo “a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do

outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática” (SANTOS, 2009, p. 14).

Partindo dessas considerações, a seguir, direcionaremos nosso estudo para a análise dos documentos, descrevendo os resultados parciais relacionados às concepções de integração curricular presentes no *corpus* documental.

## 6.2 CONCEPÇÕES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Com base nas especificidades do estudo descrito, abordamos aspectos referentes ao currículo, ampliando o olhar para a formação dos jovens que cursam o Ensino Médio. Para tanto, examinamos os documentos curriculares brasileiros e as propostas do Estado de Santa Catarina, intensificando os investimentos que se têm proposto no que tange à integração curricular. Desse modo, salientamos que “os textos governamentais são situados como principais interlocutores da comunidade educacional e os modelos de análise permanecem separando políticas e práticas curriculares, sendo as práticas compreendidas, sobretudo, como espaços de implementação das políticas” (LOPES, 2008, p. 84). Vale destacarmos que os documentos investigados são elaborados em um período político e econômico; desse modo, passam por um processo de contextualização devido a esses fatores. Considerando este aspecto, Lopes (2008, p. 90) sugere que:

Entender como as disciplinas escolares nos formam, investigar como as inter-relações entre saberes são desenvolvidas nas escolas, quais sentidos as diferentes comunidades disciplinares conferem ao currículo, parece-me um programa de pesquisa mais frutífero do que contrapor binariamente uma ou mais modalidades de currículo integrado ao currículo disciplinar.

Nessa compreensão, estabelecemos que as relações entre a educação e a sociedade, bem como as transformações sociais, resultam nas finalidades engendradas nos currículos escolares. Por esse viés, Lopes e Macedo (2011, p. 126), ao argumentarem sobre o método de projetos nas propostas curriculares interligadas às atividades disciplinares, defendem que “a integração de saberes possa se desenvolver pela realização de alguma atividade em equipe pelos alunos visando a refletir sobre uma temática que seja de seu interesse” (LOPES; MACEDO, 2011). Entretanto, para a ampliação do debate em questão, Lopes (2008), ao analisar alguns documentos, sinaliza iniciativas que visam inserir os sujeitos no mundo produtivo, ou seja, a escola passa a priorizar conhecimentos que auxiliarão o estudante a ser inserido no mercado de trabalho. Sobre tais sentidos, encontramos, na integração curricular,

questões enfatizando a realidade social dos jovens, bem como sua cultura, a fim de atrelar os conhecimentos com os interesses juvenis, e, em outros momentos, as propostas valorizam os fatores de empregabilidade, visando preparar os sujeitos para o mercado de trabalho (SILVA, 2015d). Nessa direção, apresentaremos, a seguir, a análise dos textos curriculares, elencando as perspectivas e os sentidos das ações propostas no que tange ao Ensino Médio.

Para iniciarmos a investigação, abordamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, revisando o Parecer CNE/CEB n.º 5, aprovado em 4 de maio de 2011, e, posteriormente, a Resolução CNE n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. Importa reiterar que encontramos, no material estudado, importantes considerações sobre as políticas de integração curricular. No Parecer n.º 5/2011, observamos que, ao considerar a organização curricular destinada à última etapa da Educação Básica, o documento expressa relevantes indicativos que versam acerca da temática estudada. A partir da contextualização do conhecimento escolar emergente nas propostas curriculares, o documento evidencia a centralidade disciplinar. Assim, o texto sinaliza a necessidade de novas propostas curriculares que abranjam aspectos mais globais, levando em consideração que as “estratégias e metodologias são práticas desafiadoras na organização curricular, na medida em que exige uma articulação e um diálogo entre conhecimento, rompendo com a forma fragmentada como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio” (MEC, 2012a, p. 183). Como proposta que enfatiza o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares assinalam que existem dois aspectos fundamentais a serem contemplados:

[...] a definição das disciplinas com a respectiva seleção de conteúdos; e a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio integrando as dimensões de trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. (MEC, 2012a, p. 184)
--

Em busca de garantir um currículo que integre as diversas áreas do conhecimento, notamos que o documento se refere às dimensões de trabalho, cultura, ciência e tecnologia como alicerces integradores, “contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação à realidade social contemporânea” (MEC, 2012a, p. 188). Na acepção delineada, observamos que o ensino como construção de sentido para os jovens requer contextualização da realidade, bem como a problematização dos conhecimentos, ou seja, “os conteúdos a serem ensinados são posicionados em condições sociais específicas, distanciando-se de entendimentos vinculados a teorias ou conceitos abstratos” (SILVA, 2015d, p. 263). No que concerne às relações entre os conhecimentos escolares, o texto documental considera a

interdisciplinaridade e a transversalidade, destacando que indiferentemente da escolha pela organização curricular, as duas abordagens “complementam-se, ambas rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado” (MEC, 2012a, p. 184). Por esse viés, ressaltamos que as Diretrizes Curriculares estabelecem como aporte dos processos formativos para os jovens que cursam o Ensino Médio a interdisciplinaridade juntamente com contextualização, sendo que estas “devem assegurar a transversalidade e a articulação do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento” (MEC, 2012a, p. 189).

Dessa forma, o sentido de integração curricular adquire espaço na pauta pedagógica apresentada como interdisciplinaridade<sup>12</sup> e transversalidade<sup>13</sup>. Nessa direção, notamos, no referido documento, uma ênfase na interdisciplinaridade, compreendida como as relações entre as diferentes áreas do conhecimento que, trabalhadas de forma contextualizada, valorizando as diversas relações e garantindo a transversalidade, pode ser uma possibilidade de assegurar um ensino significativo e de qualidade. Nas Diretrizes Curriculares, apresentadas no Parecer n.º 5/2011, observamos a flexibilidade quanto à estrutura curricular; entretanto, o documento salienta que, independentemente da escolha pela organização, se faz indispensável que os conhecimentos sejam “sempre integrados” (MEC, 2012a).

Constata-se que o Ensino Médio tem elencado a integração curricular em seus compromissos pedagógicos, porém, é necessário compreender que, nas “condições atuais de nossa educação, [...] as posturas desejáveis seriam aquelas que procurassem minimizar as aparências de compartimentalização, dado que não podemos vencê-la de imediato, entranhada que está em nossos currículos” (GALLO, 2009, p. 21). Outro sentido afirmado no documento remete ao ensino profissionalizante, justificando-se que “a base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica. Ao contrário, a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado” (MEC, 2012a, p. 190).

Sobre tais argumentos, os delineamentos propostos no documento investigado enfatizam a organização curricular integrada aliada às questões emergentes das relações entre os sujeitos; assim, o conhecimento consiste em um processo histórico, social e cultural.

---

<sup>12</sup> Recorremos a Gallo (2009) para esclarecer as concepções sinalizadas no documento pesquisado. O autor enfatiza interdisciplinaridade como “a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas” (GALLO, 2009, p. 17).

<sup>13</sup> Para compreendermos a definição de transversalidade, Gallo (2009, p. 25) destaca que o termo, de origem francesa, oriundo da filosofia contemporânea, significa “afirmar uma produção de saberes e uma circulação por entre eles que se faz de forma livre, não hierárquica, caótica. É produtiva, promotora de encontros, conjunções, misturas, mestiçagens”.

Tornou-se notável que o documento visa a uma escolarização que propicie o desenvolvimento cognitivo dos jovens e assegure o acesso ao saber, este contextualizado e integrado. Em razão disso, sinalizamos um excerto do documento que salienta, segundo os estudos de Larrosa (2004), que é “imprescindível uma seleção de saberes e conhecimentos significativos, capazes de se conectarem aos que o estudante já tenha apreendido e que, além disso, tenham sentido para ele, toquem-no intensamente” (MEC, 2012a, p. 181).

No que concerne ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituída pela Resolução n.º 2/2012, observamos apontamentos em relação ao orientador analítico. O referido texto curricular, inicialmente, no artigo 5º, indica os pressupostos para a organização e a oferta destinadas à última etapa da Educação Básica. A interdisciplinaridade e a contextualização são estabelecidas no inciso VI como perspectivas que integram os conhecimentos gerais e o ensino técnico-profissional. Em seguida, o disposto no inciso VIII firma a base da estrutura curricular do Ensino Médio, reconhecendo a integração dos conhecimentos gerais e sua relação com a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho, estabelecendo-as como eixo articulador das propostas curriculares (MEC, 2012b). Encontramos, ainda, no presente itinerário investigativo, sentidos atribuídos à integração curricular, evidenciados no artigo 7º do referido documento:

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (MEC, 2012b, p. 195)
---

Entretanto, o §1º do artigo 8º, o qual direciona a organização das propostas curriculares destacando os conhecimentos, reitera, no referido parágrafo, que “o currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (MEC, 2012b, p. 195). Vale destacar que os componentes obrigatórios para o Ensino Médio, divididos nas quatro áreas, estão sistematizados da seguinte forma: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Materna, para população indígena, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Em estudo recente, Silva (2015d, p. 262) destaca que “tal forma organizativa sugere o favorecimento de atividades interdisciplinares e contextualizadas que produzam novas formas de articulação entre os saberes”. Em face do exposto,

compreendemos que a integração dos conhecimentos nas propostas curriculares seria mais facilmente desenvolvida se conseguíssemos relacionar os saberes; dessa maneira, “o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno” (GALLO, 2009, p. 23).

O documento enuncia ainda, em seu artigo 11, algumas perspectivas em relação a outros campos curriculares, esclarecendo que fica a cargo das instituições estabelecer os critérios e defini-los nos projetos político-pedagógicos, a fim de incluí-los nas propostas curriculares. Entretanto, o mesmo excerto faz apontamentos importantes sobre as políticas de integração curricular, assinalando que, independentemente da maneira como são definidas as disciplinas, ela seja, de preferência, uma proposta integradora e transversal (MEC, 2012b). Outro direcionamento que o orientador analítico investigado no texto curricular elenca está presente no artigo 14, o qual prevê o Ensino Médio como um “conjunto orgânico, sequencial e articulado, [que] deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização” (MEC, 2012b, p. 198).

No mesmo artigo 14, observamos ainda duas expressões que versam acerca da temática investigada. No inciso VIII, o documento reitera as questões sobre os componentes curriculares, abordando que as diversas áreas do conhecimento, independentemente da forma como são organizadas e reconhecidas, devem ser trabalhadas de maneira integrada. Posteriormente, no inciso XIII, o texto define que “a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento” (MEC, 2012b, p. 199). Contudo, salientamos que a perspectiva de integração curricular se faz notável em diversos momentos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Observamos que se dá uma ênfase significativa aos encaminhamentos para as questões de interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, articulações e inter-relações, estas vistas como uma possibilidade de reconstrução das propostas que norteiam a prática pedagógica. Sabendo que “a realidade do ensino contemporâneo é a **compartimentalização do conhecimento**, fenômeno constituinte de um todo maior, a **especialização do saber**” (GALLO, 2009, p. 17, grifos do autor), ressaltamos a necessidade de se compreender os locais de onde advêm os conhecimentos reformulados para serem ensinados na escola, vistos no capítulo anterior, uma vez que o conhecimento fragmentado pode resultar em um ensino confuso e desconectado da realidade, sendo desinteressante para os jovens que cursam esta etapa da Educação Básica.

Para constituir os sentidos de integração curricular, realizamos uma análise dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Instituído pelo Ministério da Educação no Estado brasileiro, o primeiro documento orientador, elaborado no ano da implementação do programa, 2009, visava auxiliar as instituições na sistematização dos projetos, direcionando pressupostos, dimensões e proposições para a organização de um currículo inovador para a última etapa da Educação Básica. Com a investigação minuciosa a que nos propomos no presente estudo, observamos que, desde o primeiro documento, surgiram apontamentos importantes em relação à integração curricular. O programa indutor sugere “um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (MEC, 2009, p. 7). Notamos a vinculação, aqui, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a partir da relação com o eixo integrador.

O ProEMI impulsiona a se pensar sobre a relevância de uma proposta curricular inovadora, visando encontrar estratégias para estabelecer novos sentidos para o ensino dos jovens. O texto salienta que a “perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas” (MEC, 2009, p. 7). Considerando essa definição, são assinalados dois sentidos ao operador analítico, expressos nos indicativos referentes às dimensões para um currículo inovador. Primeiramente, encontramos direcionamentos atrelados à formação para a produtividade. O documento prevê “promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio” (MEC, 2009, p. 9). Posteriormente, o texto aborda a necessidade de se “garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, com acompanhamento do desempenho e integração com a família” (MEC, 2009, p. 9). Como princípio educativo, observamos, nos dois excertos que apontam a integração curricular, momentos enfatizando o ensino atrelado às questões emergentes do mercado de trabalho e, por outro viés, privilegiando fatores relacionados ao contexto social dos jovens.

Na análise investigativa, encontramos, na linha de ação do ProEMI, apresentados no Plano de Ação Pedagógica (PAP), delineamentos sobre as propostas articuladas ao desenvolvimento da participação juvenil, propiciando apoio aos jovens estudantes. O programa viabiliza incentivar “a realização de estágio e a concessão de auxílio ao desenvolvimento de projetos integradores de iniciação a ciência, atividades sociais, artísticas e culturais, bem como, outras proposições de atividades educativas de interesse dos estudantes”

(MEC, 2009, p. 19). Compreendemos, assim, que o currículo como alicerce do trabalho pedagógico pressupõe oportunidades de aprendizagens educativas que possibilitem uma formação que amplie o repertório cultural, assegurando o pensamento crítico quanto a assuntos políticos e sociais e, principalmente, o acesso ao conhecimento.

Nos últimos anos, esse contexto de Ensino Médio tem ocupado um espaço privilegiado nas discussões acerca da educação brasileira; entretanto, vale ressaltar a importância de se compreender o que define o interesse dos estudantes, assim como haver esclarecimento em relação à vida social, pois estas se transformam constantemente em virtude dos diversos sentidos emergentes na concepção de educação e sociedade (LOPES; MACEDO, 2011). Como consequência dessa argumentação, as “propostas curriculares, contudo, têm em comum o questionamento à lógica das disciplinas acadêmicas, levando ao desenvolvimento de trabalhos mais expressivos sobre integração curricular” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 125). Assim, reforçamos a relevância das políticas de integração curricular engendradas à constituição dos conhecimentos escolares para o ensino dos jovens que cursam a última etapa da Educação Básica.

Ampliando a investigação, analisamos o segundo documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador, constituído em 2011 pelo Ministério da Educação e vinculado às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este objetiva assegurar um ensino de qualidade, considerando as expectativas e necessidades dos estudantes que frequentam o Ensino Médio. Ao investigarmos as políticas de integração curricular, notamos inicialmente encaminhamentos quanto à interdisciplinaridade atrelados aos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) no que tange às condições básicas. Tal definição elenca a “oferta de atividades optativas (de acordo com os macrocampos), que poderão estar estruturadas em disciplinas, ou em outras práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares” (MEC, 2011, p. 7). Determinada forma organizativa indica o conjunto de atividades emergentes das áreas do conhecimento como eixo articulador das novas estruturas curriculares, pois, como salienta o texto, “os macrocampos deverão dialogar entre si e com o currículo” (MEC, 2011, p. 14).

Seguindo essa perspectiva, encontramos ainda na definição de macrocampo alguns direcionamentos em relação a integração, buscando estratégias para qualificar as propostas curriculares. O documento orientador estabelece macrocampo como “o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (MEC, 2011, p. 14). Dessa forma, as políticas de

integração curricular tornam-se presentes no referente fragmento ao se reconhecer a interatividade entre as áreas do conhecimento e ao abordar a diversidade.

De acordo com o documento orientador do ProEMI instituído em 2011, percebemos que as instituições, ao elaborarem o Projeto de Reestruturação Curricular (PRC), contemplando os macrocampos, fomentam indicativos no que concerne ao operador analítico. A primeira expressão direciona-se ao macrocampo obrigatório intitulado “Acompanhamento Pedagógico”. O documento destaca que as atividades engendradas neste campo de estudo, quando possível, deverão estar articuladas com “outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola, ou ainda, com outros programas e projetos tendo em vista as expectativas dos estudantes em relação à sua trajetória de formação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (MEC, 2011, p. 14). Posteriormente, o texto assinala a relação entre os conteúdos e as demais áreas do conhecimento, reiterando, em cada macrocampo, que as atividades elaboradas “poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola” (MEC, 2011, p. 15).

Partindo de que “interdisciplinaridade pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 131), seguimos investigando os demais documentos. Analisamos o atual documento orientador para a implementação do Programa Ensino Médio Inovador, de 2013. Observamos que o documento basilar do programa, agora denominado Projeto de Redesenho Curricular (PRC), manteve as atividades optativas, podendo ser organizadas em práticas interdisciplinares. Assim, os modelos de ações implementados no currículo podem ser elaborados como oficinas, grupo de pesquisa, seminários integrados, trabalhos de campo, disciplinas optativas, entre outras ações interdisciplinares (MEC, 2013). O texto documental aborda a necessidade de que as ações elencadas nos Projetos de Redesenho Curricular sejam compostas tendo como base a integração curricular. Compreendemos, dessa forma, que os direcionamentos fomentam estratégias em relação ao orientador analítico pela articulação e centralidade que vem se propondo.

Sabendo que, “para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, há que existir cooperação e coordenação entre os campos disciplinares, de maneira a serem incorporados resultados de várias especialidades disciplinares, bem como instrumentos, técnicas, conceitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 132), faz-se pertinente destacar que o documento orientador do ProEMI (2013) pressupõe que o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) transcenda as fragmentações disciplinares, destacando “a necessidade de diálogo entre componentes e áreas

que compõem o currículo para pensar as ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo” (MEC, 2013, p. 14). Por conseguinte, o documento evidencia que a integração curricular como centralidade pode ser uma possibilidade de solucionar problemáticas de hierarquização e fragmentação do saber. Em relação às políticas de integração curricular, o material investigado elenca como responsabilidade da escola delinear “os princípios e ações que estará adotando com vistas a produzir maior diálogo e interação entre as áreas do conhecimento/disciplinas, os tempos, os espaços e os sujeitos com vistas a dar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas do ensino médio” (MEC, 2013, p. 15).

Evidenciamos nos macrocampos eletivos (“Línguas Estrangeiras”, “Cultura Corporal”, “Produção e Fruição das Artes”, “Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias” e “Participação Estudantil”), assim como no documento anterior do ProEMI (2011), a ressalva, no final de cada ação proposta, sobre a relação das atividades, estruturadas de forma interdisciplinar e atreladas a outros macrocampos (MEC, 2013). Proximamente a essa questão, notamos ainda outros movimentos que favorecem as políticas de integração curricular, como no macrocampo obrigatório intitulado “Leitura e Letramento”, o qual sinaliza que as ações descritas nesse campo devem “estar intrinsicamente relacionadas a todas as áreas de conhecimento e do currículo” (MEC, 2013, p. 17). Nas orientações legais, verificamos ainda apoio aos aspectos de integração no macrocampo obrigatório denominado “Iniciação Científica e Pesquisa”, ao se estabelecer a vinculação entre a prática e a teoria atrelada aos eixos integradores.

Neste ponto da análise, consideramos, a partir do estudo dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (2009, 2011 e 2013), diversos apontamentos e intensos movimentos quanto à organicidade da integração curricular; assim, o orientador analítico ganha espaço na pauta pedagógica. Acreditamos que a interdisciplinaridade é um possível caminho em relação às estratégias de mudanças para as práticas de escolarização. Entretanto, concordamos com Veiga-Neto (1994) citado em estudo de Lopes e Macedo (2011, p. 134) ao ressaltar que “a interdisciplinaridade não deve ser compreendida como uma metodologia mágica, capaz de garantir a mudança educacional”, ou seja, compreendemos integração curricular como uma possibilidade de transformação, mas não necessariamente os dispositivos legais asseguram essa modificação na escolarização.

Na sequência, examinaremos a integração curricular no Estado de Santa Catarina.

### 6.2.1 Perspectiva de integração na Proposta Curricular de Santa Catarina

Direcionamos nossa investigação para a *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação no ano de 2014. Observamos, logo nas primeiras entrelinhas, delineamentos em relação ao currículo integrado, destacando-se “a intencionalidade coletiva da ação pedagógica nos planos do ensino e da aprendizagem. Assim, um currículo mais orgânico, portanto mais integrado, cumpre um papel essencial quando os percursos formativos são pensados e desenvolvidos nessa perspectiva” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26). Diante deste fragmento analítico, chamamos a atenção para a importância de ampliar as experiências dos sujeitos, visto que manter a centralidade nos interesses juvenis, considerando aspectos culturais e do contexto social, apesar de ser imprescindível, é insuficiente (MOREIRA, 2007). Em consequência disso, o documento esclarece:

O que se objetiva nas aprendizagens do sujeito por meio de um currículo que privilegie as ações de educação integral é a permanência de práticas que se renovem e sejam mediadas pelo entorno histórico, social e cultural, nas quais se reconheçam seus conhecimentos prévios como ponto de partida, permitindo a instauração de aprendizagens e vivências que sustentem a organização de compreensões e, pela generalização dos conceitos, amparem novas aprendizagens. (SANTA CATARINA, 2014, p. 43)
---

Pensando nesses argumentos, apontamos um dos fragmentos selecionados, referente ao diálogo, o qual pressupõe que a relação “com as diferentes formas do conhecimento exige pensar em estratégias metodológicas que permitam aos estudantes da Educação Básica desenvolver formas de pensamento que lhes possibilitem a apropriação, a compreensão e a produção de novos conhecimentos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 32). Mobilizamo-nos, então, a investigar a organização do percurso formativo, tomando o currículo como dispositivo desse processo. Com base no documento examinado, sinalizamos um conjunto de indicativos para um ensino mais integrado, compreendendo que, ao elencar aspectos quanto à diversidade, levando em consideração o contexto de cada região, bem como os direitos humanos, abordando cultura e meio social, questões referentes a religião, gênero, educação sexual, saúde, educação ambiental, educação especial, entre outras temáticas, os fragmentos analíticos direcionam-se para uma proposta curricular integrada.

Com isso, observamos que os apontamentos legais, no que concerne a uma educação integral, viabiliza “uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla

dimensionalidade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26). Os debates relacionados às políticas de integração, diante das necessidades hodiernas, proporcionam reflexão acerca do presente modelo de escolarização. Esse aspecto se materializa no documento analisado ao destacar que “é significativo refletir sobre o quão importante é a articulação dos saberes da escola com os saberes trazidos pelos sujeitos da escola” (SANTA CATARINA, 2014, p. 67). Portanto, ao possibilitar a relação entre os saberes, propiciando espaço para o diálogo das propostas curriculares, compreendemos que os fragmentos analíticos apontam estratégias de integração. Encontramos essa preocupação expressa em diferentes formas quanto à organização das áreas de conhecimento; assim, “se compreende que a divisão disciplinar do conhecimento é incapaz de dar conta da problemática social e do cotidiano da sala de aula” (SANTA CATARINA, 2014, p. 93). Logo, seja para solucionar a fragmentação disciplinar ou questionar os encaminhamentos em relação à escolha dos conhecimentos escolares, esses fatores direcionam o debate para uma discussão e reflexão crítica importante para a escolarização.

Nas entrelinhas dos conceitos científicos relacionados às áreas de Linguagens (Portuguesa, Materna para indígenas, LIBRAS para deficientes visuais e Estrangeira), Artes e Educação Física, observamos considerações interessantes associadas ao orientador analítico. Segundo o documento, os estudos relacionados às línguas têm no conjunto do “centro *semiose*, concebido como o conceito integrador dos signos verbais e não verbais que constituem as linguagens, em suas modalidades áudio-oral, escrita, viso-gestual, tátil, imagética, de movimento” (SANTA CATARINA, 2014, p. 97, grifo do documento). Esse processo de significação forma as diversas linguagens quando atreladas aos sentidos de “representação de mundo” e “sociointeração”, ou seja, as articulações compreendem questões da vida, cultura e história.

Outra dimensão importante a ser destacada refere-se à Educação em Artes. As orientações legais sinalizam que, nos princípios artísticos, “articulam-se relações que envolvem questões culturais, políticas, econômicas, sociais, étnicas que marcam e caracterizam as diversas formas dos seres humanos de fazer Arte, bem como a forma com a qual essa produção circula no meio social e cultural” (SANTA CATARINA, 2014, p. 100). Em outras palavras, compreendemos que o ensino artístico está relacionado a diferentes campos de conhecimento. Portanto, quando o desenvolvimento dos estudantes está vinculado “com artefatos de diferentes culturas possibilita o conhecimento relacional de si próprio, a vivência de diferenças, a potencialização do senso crítico, a reflexão sobre o sentido de pertencimento, além do conhecimento de novas culturas e história de outros povos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 102). Por esse viés, as orientações legais destacam a importância desse

ensino, visto que a educação artística possibilita vivenciar novas experiências, além de desenvolver o pensamento crítico para compreender a realidade cultural e social.

Com base no documento analisado, a Educação Física aborda delineamentos sobre a necessidade de se firmar o diálogo com “a cultura jovem e adulta e com a cultura infantil, que manifestam e produzem formas próprias de compreensão do mundo, que se expressam em manifestações de rua, em novas práticas corporais, na música; enfim, constituem espaços de formação e criação de cultura” (SANTA CATARINA, 2014, p. 104). Vale considerar ainda que os fragmentos analíticos sinalizam a “cultura corporal”, explanando as relações nos meios sociais. Essas práticas, como parte do processo de socialização dos sujeitos, “incorporam valores, normas e expectativas sociais tendo em vista as diferentes dimensões da vida humana, como valores para se relacionar com o outro e com o próprio corpo que identificam a posição social que os sujeitos ocupam” (SANTA CATARINA, 2014, p. 117).

Na área das Ciências Humanas, evidenciamos a constituição dos componentes curriculares estruturados da seguinte forma: Filosofia, Geografia, História e Ensino Religioso. Os fragmentos do documento investigado indicam que estes, “interligados com as demais áreas de conhecimento e, considerando as questões da diversidade, contribuem para a formação integral da pessoa” (SANTA CATARINA, 2014, p. 139). Assim, averiguamos a perspectiva de integração curricular no documento analisado, ao afirmar que:

À medida que as Ciências Humanas dialogam, também, com as demais áreas do conhecimento, contribuem para que os sujeitos da aprendizagem se constituam cada vez mais conhecedores de seu mundo e da totalidade do mundo, como alguém que se insere e age em sociedade, a partir da própria realidade. Assim, esta área do conhecimento, que compreende diferentes componentes curriculares, demonstra sua relevância pedagógica por meio de seus conceitos historicamente construídos e presentes nos processos formativos da Educação Básica. (SANTA CATARINA, 2014, p. 141)
--

Na acepção descrita, a integração curricular orienta-se por meio das articulações entre os conhecimentos, destacando a relevância do ensino contextualizado, a fim de contemplar os diferentes saberes. A proposta analisada salienta ainda que se faz “pertinente, também, a constante articulação e interação entre as diferentes áreas do conhecimento que, mesmo carregadas de particularidades, sejam percebidas, pensadas e tratadas a partir das múltiplas condições de interconexão que apresentam” (SANTA CATARINA, 2014, p. 141). Ao examinarmos o documento, percebemos então que a área de Ciências Humanas apresenta questões de integração, sem desmembrá-las nos componentes curriculares. Em relação às estratégias e abordagens no âmbito estudado, os orientadores analíticos sinalizam que “as

Ciências Humanas necessitam integrar a diversidade de saberes e conhecimentos produzidos por diferentes culturas, principalmente aquelas que historicamente foram marginalizadas, excluídas, subalternizadas e inferiorizadas pela cultura escolar” (SANTA CATARINA, 2014, p. 148). O planejamento integrado das atividades curriculares engendradas na Proposta Curricular de Santa Catarina nos indicam a pertinência de que as aprendizagens “das Ciências Humanas sejam pensadas, planejadas e executadas sob a ótica do diálogo permanente entre seus componentes curriculares e com as demais áreas do conhecimento” (SANTA CATARINA, 2014, p. 150). Assim, a proposta delineada propõe o diálogo das demais áreas com as Ciências Humanas.

Para finalizar a análise deste documento, revisamos a área de Ciências da Natureza e Matemática. Evidenciamos, nesta parte do material estudado, questões referentes a aprendizagem, elencando a importância de se assegurar acesso ao conhecimento. Por esse viés, os fragmentos analíticos determinam que os saberes que permeiam as práticas das Ciências da Natureza e da Matemática, quando dialogam com os saberes oriundos da realidade do sujeito, bem como atrelam as práticas desenvolvidas na comunidade e elencam os aspectos culturais, são uma possibilidade relevante para incentivar e organizar a condução das práticas pedagógicas (SANTA CATARINA, 2014). Para abordar a composição dos fragmentos analíticos, observamos evidências quanto à interação e à articulação no âmbito das Ciências da Natureza e Matemática, “assim como de um diálogo com as demais áreas, o que exige um planejamento coletivo, com tempo amplo de convívio entre os educadores e, sobretudo, de clareza do sentido da formação integral pretendida” (SANTA CATARINA, 2014, p. 156). Nessa perspectiva, da mesma forma que, ao longo deste estudo, vêm se apontando estratégias para diminuir a distância que separa escola da realidade do aprendiz, o documento analisado, em diferentes momentos, propõe uma relação entre os conhecimentos.

Há de se ressaltar que o documento estudado sinaliza que a constituição do conhecimento, quando organizado interdisciplinarmente, “tem sua relevância na medida de sua atualização, ou seja, com preocupação relativa à obsolescência diante da acelerada dinâmica dos processos científicos e sociais, mas com atenção à permanência do sentido formativo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 160). Em outras palavras, os orientadores legais definem que, no mundo globalizado em que vivemos, se faz necessário constante renovação nos processos curriculares, a fim de diminuir a distância e obstáculos entre as áreas. Em consonância a isso, Lopes e Macedo (2011, p. 136) argumentam que, “em um mundo cada vez mais volátil, onde tudo é transitório, móvel e extremamente rápido, as formas de conceber o espaço e o tempo geram modificações na estrutura curricular”. Nessa direção, as autoras

evidenciam as políticas de integração como uma possível estratégia para adequar as propostas curriculares a essas transformações.

Seguindo com a análise documental, encontramos ainda sentidos referentes às formas de unir e interligar os conhecimentos em uma área, ou seja, “há elementos conceituais unificadores” (SANTA CATARINA, 2014, p. 161). Em relação a essa questão, compreendemos que “a integração pressupõe minimamente um grau de subordinação das disciplinas a determinados temas gerais e maior controle por parte de professores e alunos no processo de planejamento curricular” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 139). Assim, destacamos a importância do trabalho coletivo para a organização das propostas curriculares.

Após essa reflexão, examinaremos, na próxima seção, os Projetos de Redesenho Curricular das instituições que fazem parte da microrregião de Chapecó.

### **6.2.2 Indicativos de integração nos Projetos de Redesenho Curricular**

Após analisarmos a Proposta Curricular de Santa Catarina, direcionamos nosso olhar para os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) elaborados pelas escolas contempladas pelo ProEMI na microrregião de Chapecó. Os estudos indicam, nas ações delineadas nos macrocampo, apontamentos em relação aos orientadores analíticos. Notamos, inicialmente, direcionamentos quanto à estrutura das Propostas de Redesenho Curricular no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC). Nesse sentido, chamamos a atenção para os princípios elencados pelo programa, ao estabelecer, nos dispositivos legais, que:

[...] a proposta curricular contempla as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade como meta universal. (MEC, 2014, p. 1)
--

Outo aspecto destacado diz respeito ao diálogo entre os conhecimentos e a realidade dos jovens que cursam a última etapa da Educação Básica, abordando questões relacionadas a diversidade. Posteriormente, é evidenciada a articulação entre os componentes curriculares, a saber: Ciências da Natureza, Linguagens, Ciências Humanas e Matemática. Em consonância a esse aspecto, Lopes e Macedo (2014, p. 140) esclarecem que “as disciplinas nos formam e se conectam com as demandas sociais, estão em constante modificações e, muitas vezes ao organizarmos o currículo de forma integrada, produzimos novas estruturas disciplinares”.

Considerando essas relevantes definições, direcionamos neste momento nossa atenção para o Projeto de Redesenho Curricular, o qual escolhemos por apresentar os resultados a partir do estudo analisado em cada macrocampo. Assim, buscamos aspectos delineados nos objetivos e no detalhamento das ações propostas, a fim de evidenciar os sentidos em relação às políticas de integração curricular emergentes nos Projetos de Redesenho Curricular das instituições, organizados com base no documento orientador instituído em 2013.

Ao examinarmos o macrocampo obrigatório intitulado “Acompanhamento Pedagógico”, identificamos apenas em um documento indicativos sobre o orientador analítico. O fragmento destaca a relevância de *“contribuir para a integração do aluno na sociedade, proporcionando conhecimentos significativos de teoria e prática, para a cidadania, assim como possibilitar ao educando o reconhecimento das inter-relações entre as várias áreas do conhecimento”*. Dentre os documentos analisados, apenas esta instituição aborda aspectos das relações entre os saberes. Para isso, a escola se propôs a *“adequar e equipar as salas ambientes de acordo com as necessidades das diferentes áreas do conhecimento”*.

No que tange ao macrocampo obrigatório denominado “Leitura e Letramento”, evidenciamos indicativos das políticas de integração curricular em três Projetos de Redesenho Curricular (PRC). A Tabela 5, a seguir, apresenta os fragmentos analíticos no macrocampo investigado.

Tabela 5 – Macrocampo “Leitura e Letramento” (Integração Curricular)

<b>LEITURA E LETRAMENTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Implementar um projeto didático que contemple os diferentes gêneros textuais a serem abordados no trabalho de sala de aula em atividades internos e através de periódicos a divulgação nos espaços externos da escola”</i>. No detalhamento da ação, a escola elenca a produção de <i>“periódicos semestrais com a divulgação de ações interdisciplinares, e eventos realizados em conformidade aos projetos desenvolvidos”</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Reorganizar a biblioteca e a sala de leitura para possibilitar aos alunos o acesso a esses locais e incentivar a leitura dos vários gêneros, assim como promover a contextualização do cotidiano, do espaço, da identidade e da história de cada indivíduo”</i>. Na ação detalhada, a escola descreve sobre a importância de <i>“interagir com as demais áreas do conhecimento nas práticas sociais dos educandos e também propõem-se criar uma publicação periódica (jornal ou revista) para socializar as vivências e as reflexões críticas, bem como as demais produções dos discentes durante o ano letivo”</i>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Oportunizar o trabalho coletivo em forma de seminários”</i>. Assim, a instituição se propôs a <i>“dar oportunidade e acesso aos educandos de: obras literárias, seja em formato de contos, romances, filmes e músicas e conceitos das diversas áreas, com uso de dicionários e materiais diversos”</i>.</li> </ul>

Fonte: Projetos de Redesenho Curricular das instituições.

No primeiro excerto, observamos que, no detalhamento da ação, a escola aponta a interdisciplinaridade como proposta para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. O segundo fragmento estabelece a importância da relação dos conhecimentos escolares atrelados à realidade dos estudantes. Entretanto, é na definição da ação que a instituição aponta a relação entre os diversos conhecimentos, visando à publicação de periódico, no qual evidenciaria as experiências educativas. No terceiro trecho analisado, no objetivo da ação, a instituição descreve o seminário como uma forma de trabalho coletivo entre as áreas; entretanto, no detalhamento, observamos que não há um esclarecimento sobre a ação proposta.

Em seguida, analisamos o terceiro macrocampo obrigatório, nomeado “Iniciação Científica e Pesquisa”. Dentre os projetos, encontramos em apenas dois dos documentos referência à integração curricular. Em ambas as propostas delineadas, observamos que os apontamentos consideram os “*projetos científicos interdisciplinares*”. Dessa forma, compreendemos que as instituições estabelecem, nesse macrocampo, indicativos para um trabalho integrado com as demais áreas do conhecimento por meio de projetos, como podemos visualizar na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Macrocampo “Iniciação Científica e Pesquisa”

<b>INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PESQUISA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Buscar ampliação do universo sócio-cultural dos educandos por meio de experiências e práticas de vivência e estudo organizadas através de projetos empíricos interdisciplinares. Para isso, a escola desenvolve projetos de pesquisa e elaboração de artigos científicos, além dos relatórios de viagens de estudo, que tem como tema e objetivo Resgatar a Cultura através do Folclore Internacional, realizando visita ao Festival Internacional do Folclore, e também a Universidade Passo Fundo, na cidade de Passo Fundo/RS.</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ampliar o universo cultural dos educandos por meio de experiências práticas de vivência e estudo organizadas em projetos científicos interdisciplinares elaborando os relatórios, projetos de pesquisa e artigos científicos. A ação contempla também os projetos científicos interdisciplinares a partir de viagem de estudos.</i></li> </ul>

Fonte: Projetos de Redesenho Curricular das instituições.

O macrocampo “Cultura Corporal” apresenta apenas em um documento dentre os investigados aspectos no que tange ao operador analítico. Observamos que as ações propostas fomentam a integração quando a escola aponta que as “*ações planejadas relacionadas à cultura corporal como relações de integração e inter-relação das práticas culturais de forma mais crítica, estimulando a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo, humanamente produzidos*”. Nesse sentido, observamos ainda, no detalhamento da ação

descrita no Projeto de Redesenho Curricular (PRC), que a escola visa *“promover jogos com a escola da Argentina e região. Promover atividades saudáveis e sustentáveis em contato com a natureza. Gincanas interdisciplinar e divulgação da gincana na mídia local”*. Outra instituição também viabilizou a gincana interdisciplinar; no entanto, abordou-a no macrocampo “Produção e Fruição das Artes”. No objetivo da ação, consta que a instituição intenta *“criar com os alunos eventos como: musicais de diferentes estilos e dramatizações teatrais relacionadas a obras literárias, bem como o estudo de movimento e da forma”*. Contudo, a escola se compromete, entre outras atividades, a *“realizar gincana cultural interdisciplinar com atividades esportivas, teóricas (conhecimentos gerais) e recreativas”*.

A investigação ainda ressaltou, no macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias”, indicativos sobre os projetos interdisciplinares. Uma das escolas pressupõe desenvolver na ação *“habilidades que possibilitem a investigação, compreensão e a contextualização social, histórica e cultural através das mais variadas tecnologias da informação”*. Para isso, a instituição destaca, no detalhamento da ação, *“proporcionar o acesso aprimorando o uso das mídias digitais pelos educandos através de projetos interdisciplinares com a orientação do professor, em aulas práticas, conferências, produção de documentários e vídeos”*.

No que concerne aos macrocampos eletivos de “Língua Estrangeira” e “Participação Estudantil”, não encontramos nenhuma evidência nas ações em relação às políticas de integração curricular. Ressaltamos que, apesar de os documentos orientadores do ProEMI elencarem a integração entre as áreas, não encontramos nesses macrocampos indicativos que articulam os conhecimentos.

Considerando as definições expostas neste capítulo, a partir da investigação de todos os documentos, observamos que as políticas de integração curricular ganharam espaço na pauta pedagógica. Partindo desse pressuposto, salientamos que a organização curricular disciplinar continua fortemente estabelecida nos aspectos legais, sendo que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresenta as áreas disciplinares organizadas em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; entretanto, sinaliza como eixo integrador as dimensões de cultura, trabalho, ciência e tecnologia.

Nos documentos orientadores do ProEMI, viabilizando-os como estratégia de inovação, os macrocampos organizam os Projetos de Redesenho Curricular em estrutura interdisciplinar, elencando-os como novos eixos para os currículos do Ensino Médio. Por esse viés, favorece-se a integração de conhecimentos, estabelecida por meio do diálogo entre as diferentes áreas. Em relação a essa organicidade, destacamos ainda as dimensões propostas

para esta etapa de ensino, interligando ciência, trabalho, cultura e tecnologia, viabilizadas como novas possibilidades de conferir os sentidos educacionais. Na Proposta Curricular de Santa Catarina, a organização das áreas do conhecimento segue a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; no entanto, aponta diálogos, reconhecendo outras demandas, como saúde, inclusão digital, esporte, relações sociais, econômicas, políticas, entre outros aspectos, e favorecendo a diversidade cultural.

Porém, o que nos chama a atenção é o fato de os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) evidenciarem poucas ações descritas nas propostas e no detalhamento quanto às políticas de integração. Partindo da compreensão sobre integração curricular, podemos concluir que os sentidos de inovação/mudanças propostas nesse conjunto de atividades influenciaram positivamente as práticas pedagógicas com o auxílio financeiro, mas ainda são insuficientes para modificar o modelo de escolarização vigente. Isso porque muitas das atividades que antes eram desenvolvidas agora foram apresentadas nos PRC com o objetivo de preencher uma documentação para receber a ajuda financeira; porém, a maior parte das atividades continua sendo desenvolvida de forma fragmentada. Salientamos, dessa maneira, que o ProEMI torna-se um possível caminho para melhorar a qualidade de ensino para os jovens que cursam a última etapa da Educação Básica; no entanto, faz-se necessário continuar buscando alternativas, traçando novas estratégias para firmar seu verdadeiro sentido, o comprometimento com o conhecimento escolar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pelo ensino sempre foi uma luta pelo conhecimento. (YOUNG, 2013, p. 27)

Para iniciar a composição dos argumentos que estruturam esta etapa conclusiva da pesquisa, escolhemos as palavras de Young (2013), pois, compreendendo a escola como um espaço favorecido para o processo de ensino e aprendizagem, ao assegurar o acesso aos conhecimentos escolares, pode operar no sentido de intervir nas desigualdades educacionais. Assim, passamos a pensar e refletir sobre as concepções de conhecimentos escolares que emergem dos documentos curriculares e orientam a pauta pedagógica. A partir de então, mobilizamo-nos a sumarizar aspectos pertinentes para a reflexão proposta neste estudo, retomando os capítulos elencados nesta dissertação, com o objetivo de destacar os objetivos alcançados. Desse modo, ressaltamos a importância da presente sistematização delineada, uma vez que apresenta os resultados encontrados nesse percurso investigativo, o qual teve como propósito analisar as concepções de conhecimento escolar emergentes no processo de implementação do Programa Ensino Médio Inovador. De imediato, importa assinalar que a análise do *corpus* documental possibilitou compreender os atuais direcionamentos que tem se proposto para a elaboração dos currículos para a última etapa da Educação Básica, a partir de dois operadores analíticos predominantes: âmbitos de referência (TERIGI, 1999) e integração curricular (LOPES, 2008).

No que concerne à temática investigativa proposta para esta pesquisa, entendemos como pertinente um estudo acerca das políticas voltadas para o Ensino Médio no Brasil. Dessa forma, consideramos os princípios que constituíram o atual modelo escolar, produzindo inicialmente um resgate histórico do Ensino Médio, partindo do século XVIII, com o investimento da Coroa Portuguesa em “aulas-régias”, até as ações hodiernas do governo federal para a constituição de programas que enfatizam as políticas educacionais para o Ensino Médio. Em um primeiro momento, constatamos que o ensino secundário no Brasil se constituiu como um espaço para uma minoria, restritamente direcionado para a elite e as classes médias, uma vez que o ensino propedêutico se destinava a preparar os estudantes para ingressar no ensino superior (MOEHLECKE, 2012). A descentralização do ensino passou a ganhar espaço com o surgimento de movimentos políticos, reformas, emendas, resoluções e decretos. Sinalizamos, na década de 1930, a reforma educacional Francisco Campos, com a qual se iniciam as intervenções do governo, estabelecendo uma estrutura organizacional específica, porém mantendo-se ainda um ensino elitista e seletivo (SILVA, 2015a).

Entendemos como pertinente apontar a reforma do ministro Gustavo Capanema, que consolidou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituída pelo Decreto n.º 4.244/42. Tal reforma estruturou essa etapa do ensino em dois ciclos (ginásio e colegial). Apresentamos ainda a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n.º 4.024/61. Na sequência, destacamos os reflexos do golpe civil-militar, em 1964, para a última etapa da Educação Básica, quando o ensino articulado à educação profissionalizante se consolidou como “2º grau” em todo o país a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71 (RAMOS, 2011b). A Constituição Federal de 1988 afirmou a responsabilidade do Estado em assegurar a oferta e a gratuidade desse nível. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 determinou o Ensino Médio com duração de três anos e o estabeleceu como etapa final da Educação Básica. Mencionamos também a Resolução CEB/CNE n.º 3/98, que intencionou a reorganização das propostas curriculares, e o Plano Nacional de Educação, que fomenta o aumento de vagas, a formação docente e melhorias na infraestrutura para melhorar o desempenho dos estudantes.

Apesar da expansão desse nível de ensino nas últimas décadas, recordamos que, apenas em 2009, com a Emenda Constitucional n.º 59, o Ensino Médio tornou-se obrigatório. Partindo desse cenário delineado, constatamos que a educação pública do país passou por mudanças; entretanto, essas modificações geralmente ocorreram de maneira desigual no que se refere a garantia de acesso ao conhecimento e ao espaço escolar, demorada e tardia em relação a investimentos, questões de infraestrutura, obrigatoriedade deste nível de ensino, estudos e constituição de propostas curriculares. Nessa direção, salientamos que, apesar dos avanços relacionados ao Ensino Médio nos últimos anos, esse nível ainda não corresponde às perspectivas determinadas pelas políticas.

Após esse percurso historiográfico, examinamos as estratégias governamentais propostas nos últimos anos, destacando a implantação de cinco programas que tencionam ações para organizar e intensificar os investimentos para esse nível de ensino. Apresentamos uma breve sistematização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), do Programa Integrado de Juventude (ProJovem), do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e, como um dos programas que induzem o (re)desenho curricular do Ensino Médio nas escolas públicas, destacamos o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), escolhido como campo de estudo.

Em decorrência das intenções propostas para a presente dissertação, especificamos, ainda nesse capítulo, o repertório da revisão de literatura. Consideramos os estudos

relacionados a políticas de currículo, Ensino Médio e conhecimento escolar no contexto brasileiro, tendo como recorte temporal os últimos seis anos (2010 a 2015). A investigação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) possibilitou examinar 111 estudos. Para tanto, buscamos sistematizar as pesquisas, analisando a quantidade de teses e dissertações, descritores, estudos por período, metodologias utilizadas, e encontramos ainda quatro tendências analíticas (questões de juventude, formação docente, prática pedagógica e políticas curriculares). Diante dos resultados encontrados, selecionamos cinco pesquisas que abordam o Programa Ensino Médio Inovador, visando apresentar os caminhos e resultados das pesquisas. A análise mais detalhada desses estudos possibilitou concluir que, apesar de as pesquisas indicarem uma reflexão interessante acerca do programa, não encontramos trabalhos que investigam as concepções de conhecimento escolar que emergem das propostas curriculares do Programa Ensino Médio Inovador.

Partindo dessa constatação, produzimos, na sequência, uma reflexão crítica e ampla no campo dos estudos curriculares, estabelecendo diferentes entendimentos sobre a temática, enfatizando os sentidos de conhecimento escolar presentes no âmbito educacional e suas possíveis contribuições para a formação do sujeito e da sociedade. Para esse itinerário textual, sinalizamos a elaboração das propostas curriculares para o Ensino Médio, buscando definir sua identidade através de um novo sentido, uma vez que as demandas do mercado de trabalho ainda influenciam fortemente as decisões acerca dos conhecimentos escolares para esse nível de ensino. Com base no estudo proposto, assinalamos que atualmente as propostas para o Ensino Médio têm se dividido em duas vertentes: o ensino comprometido para preparar os estudantes a ingressar nos cursos superiores e, para outros jovens, os conhecimentos visando à formação profissional (TELLO; MAINARDES, 2014). Portanto, evidenciamos, com a reflexão deste capítulo, que mesmo hoje não se tem clareza sobre os conhecimentos escolares que deveriam constituir as propostas curriculares e que todos os jovens ao concluir este nível precisariam saber (SACRISTÁN, 2013a).

Em linhas gerais, destacamos a escola como espaço privilegiado para a constituição do conhecimento, assinalando a pertinência da elaboração coletiva das propostas curriculares, visto que as constantes transformações do mundo globalizado demandam um currículo flexível e que compreenda os processos de mudanças no contexto social, cultural e econômico. Dessa forma, percebemos que a constituição curricular induz identidades e ideologias, geralmente vinculadas às questões de empregabilidade, conduzindo, assim, a uma ação pedagógica desigual (LIMA, 2012). Em meio a esse debate, entendemos que, ao pensar

as questões curriculares sinalizando o ensino profissionalizante, faz-se pertinente assegurar um patamar comum, visando a uma formação integral, para uma possível equidade educacional. Na experiência do contexto brasileiro, tem-se observado mais recentemente que os programas alternativos estão destinados geralmente para os estudantes que apresentam resultados inferiores ao esperado (PACHECO, 2003). Em diálogo com tal perspectiva, apontamos que os conhecimentos escolares ensinados nas escolas não fazem sentido para os jovens. Intentando resolver problemas sociais e incentivar os estudantes, a escolarização reduz os compromissos pedagógicos a favor das demandas do mercado de trabalho. As concepções delineadas sobre os conhecimentos indicam, no estudo proposto, que estes ainda são estabelecidos e selecionados por questões de poder – grupos dominantes selecionam alguns saberes e oprimem outros conhecimentos que advêm de culturas diferentes da sua, reforçando assim as desigualdades sociais e educacionais.

Do ponto de vista metodológico, optamos pela abordagem qualitativa, realizando um estudo bibliográfico no âmbito das teorias curriculares. Considerando que “os textos produzidos nesses contextos são tentativas de representação das políticas e expressam disputas pela legitimação de determinadas visões de currículo” (BUSNARDO; ABREU; LOPES, 2011, p. 96), realizamos uma análise documental, definindo como *corpus* empírico os textos curriculares que direcionam as ações pedagógicas para o Ensino Médio, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011, 2012); Documento orientador do ProEMI (2009, 2011, 2013); Proposta Curricular de Santa Catarina (2014); e os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) disponibilizados pelas instituições de ensino. Consideramos que os documentos selecionados foram fundamentais para responder a problemática desta dissertação. Definimos também como pressupostos de investigação nas políticas curriculares as decisões que têm direcionado os projetos nos últimos anos, analisando a sua constituição e relevância na organização pedagógica. Examinamos a instrumentalização dos currículos, os quais as escolas estruturam na lógica do capitalismo, articulando os conhecimentos aos preceitos de competência, eficiência e qualificação. Como campo investigativo, definimos o Estado de Santa Catarina, mais especificamente a microrregião de Chapecó, realizando uma breve contextualização.

Após a leitura do material empírico, definimos como operadores analíticos os âmbitos de referência e a integração curricular. Tal opção corrobora a identificação das concepções de conhecimento escolar que emergem no processo de implementação do ProEMI. Realizamos, no primeiro momento, uma retomada conceitual acerca dos âmbitos de referência, utilizando como aporte teórico os estudos de Terigi (1999), Moreira e Candau (2007), Pacheco (2016) e

Sacristán (1998b). Com base nos autores, refletimos sobre os espaços que constituem os conhecimentos escolares, visto que estes passam pelo processo de “descontextualização e recontextualização”, definindo, assim, os conteúdos que perfazem as propostas curriculares conforme o valor social que possuem. Nesse exercício investigativo, buscamos examinar as inovações e direcionamentos que os textos curriculares sinalizam. Desse modo, observamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 e a Resolução n.º 2/2012, que os âmbitos de referência são apresentados por meio das perspectivas culturais, sociais e históricas. Com o desenvolvimento da análise, constatamos a relação da educação com as práticas sociais, além da relação da cultura com as questões de trabalho.

Considerando que os âmbitos de referência propiciam diferentes conhecimentos que orientam a prática pedagógica, constatamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a definição do princípio constitutivo relacionado às dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho. Identificamos ainda os sentidos de democratização, ao visar ampliar as oportunidades de inclusão social, além de atrelar os conhecimentos aos interesses juvenis e contemplar os saberes que provêm da realidade. Os âmbitos de referência se fundamentam no texto documental ao abordar a perspectiva de formação integral, destacando que, além de assegurar o conhecimento científico, promovem reflexões acerca dos “padrões culturais” que se constituem nos diversos espaços e tempos, os quais manifestam as concepções de conhecimento e entendimento acerca das problematizações e potencialidades identificadas na sociedade (MEC, 2012a). Contudo, entendemos que o texto documental elenca os âmbitos de referência ao enfatizar as necessidades sociais e o anseio dos estudantes que cursam a última etapa da Educação Básica.

Seguindo esses direcionamentos, observamos, nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (2009, 2011, 2013), indicativos acerca dos operadores analíticos ao destacar, na elaboração das Propostas Curriculares, a articulação dos conhecimentos com a vida em sociedade, abordando, assim, o contexto local e global. Os apontamentos legais direcionam que a última etapa da Educação Básica se dará em consonância aos conhecimentos tecnológicos, científicos, culturais e sinaliza também a relação com o trabalho produtivo (MEC, 2009). Destacamos, dessa maneira, que, ao apontar as questões culturais, o documento indica como uma possibilidade trabalhar com conhecimentos de grupos oprimidos.

O primeiro documento orientador prioriza nas ações pedagógicas questões referentes a formação docente, melhorias de infraestruturas e na gestão, delineando apenas nos

componentes da linha de ação os âmbitos de referência. O documento aborda as tecnologias, incentivo a pesquisa e iniciação científica, projetos que envolvam o ensino de artes e esportes, elencando a cultura, a leitura e incentivando a orientação vocacional (MEC 2009). Entretanto, os documentos de 2011 e 2013 sinalizam a organização dos Projetos Curriculares de acordo com os macrocampos. No texto, constatamos o operador analítico ao indicar o desenvolvimento de pesquisa, atrelando-o às questões de trabalho, utilizando as redes sociais, as tecnologias e incentivando a participação dos jovens nas políticas e demais questões sociais (MEC, 2011). No atual documento orientador dos projetos curriculares, percebeu-se a ênfase nos conhecimentos escolares vinculada aos aspectos sociais, abordando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, articulados às quatro áreas do conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas).

Ao examinar a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), observamos que os âmbitos de referência se fundamentam na concepção de educação integral ao elencar a diversidade como princípio formativo e os diversos espaços da sociedade como reprodutores de conhecimento, indicando os fatores sociais e históricos como espaços que constituem os conhecimentos escolares. Em relação à organicidade, o documento apresenta três áreas de conhecimento: “Línguas”, “Ciências Humanas” e “Ciências da Natureza e Matemática”. Importa considerar que as três áreas sinalizam o contexto e a vivência dos estudantes para incentivar os jovens a estabelecerem posicionamentos em relação aos aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais. Assim, constatamos que os fragmentos documentais direcionam a perspectiva dos âmbitos de referências ao contemplar os sistemas naturais, as tecnologias, questões de diversidade e educação integral.

No que concerne aos Projetos de Redesenho Curricular das instituições contempladas pelo ProEMI, compreendemos que os próprios macrocampos se constituem como âmbitos de referência. Assim, ao examinar os objetivos e detalhamentos das ações, constatamos que as instituições de ensino não especificaram nas ações dos macrocampos “Línguas Estrangeiras/Adicionais” e “Participação Estudantil” aspectos referentes ao operador analítico. Entretanto, nos três macrocampos obrigatórios (“Acompanhamento Pedagógico”, “Leitura e Letramento”, “Iniciação Científica e Pesquisa”), verificamos alguns universos de referência que emergem dessas propostas, como o exercício para a cidadania, ao elencar projetos que enfatizam os valores humanos, a identidade e a trajetória cultural, bem como a valorização dos conhecimentos que provêm dos espaços universitários, relações com os diversos exercícios profissionais e o incentivo ao uso das tecnologias. No macrocampo “Cultura Corporal”, evidenciamos uma ênfase às atividades relacionadas ao campo da saúde e

das instituições produtoras de conhecimentos, bem como a exercícios desportivos e corporais articulados às experiências sociais e culturais, assim como no macrocampo “Produção e Fruição das Artes”. Quanto ao macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias”, a própria nomenclatura já sugere o uso dos recursos metodológicos; desse modo, evidenciamos, ainda nos excertos, atividades que enfatizam o exercício para a cidadania.

Em um segundo momento, realizamos uma retomada conceitual sobre a integração curricular, partindo dos estudos de Lopes (2008), Gallo (2009), Silva (2015d, 2013b) e Pacheco (2003). Dessa abordagem, destaca-se que a relação entre as diversas áreas do conhecimento que emergem das propostas curriculares, ao se contemplar os interesses e necessidades dos jovens, bem como corroborar a relevância social, torna-se uma possibilidade para propiciar um ensino mais significativo (LOPES, 2008). Esse exercício investigativo possibilitou perceber diferentes perspectivas em relação ao orientador analítico, indicando as concepções de conhecimento escolar que surgem nos documentos curriculares. Após analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 e a Resolução CNE n.º 2/2012, constatamos que os apontamentos legais definem as dimensões de trabalho, ciência, tecnologia e cultura como alicerces integradores.

As Diretrizes Curriculares definem também que a interdisciplinaridade, a contextualização e a transversalidade contribuem para o ensino dos estudantes que cursam o Ensino Médio. Os componentes obrigatórios estão divididos nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O documento investigado sugere que as propostas curriculares para o Ensino Médio sejam organizadas interdisciplinarmente, integrando e articulação as áreas de conhecimento (MEC, 2012b). Tornou-se visível na análise que o processo de escolarização possibilita o acesso aos conhecimentos constituídos historicamente, contemplando o contexto social e cultural, além de priorizar o desenvolvimento intelectual dos estudantes, garantindo o acesso a diferentes conhecimentos contextualizados e integrados.

Os documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (2009, 2011, 2013), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definem como eixo integrador as dimensões de ciência, trabalho, cultura e tecnologia. No primeiro texto curricular, evidenciamos a integração curricular, ora direcionada para a formação da produtividade dos jovens, e, em outros momentos, destacando o contexto social (MEC, 2009). Ao examinar o segundo documento orientador, notamos indicativos da perspectiva interdisciplinar ao elencar a organização dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC). No

que se refere aos macrocampos, observamos as políticas de integração curricular ao tratar da interatividade atrelada às ações propostas nas áreas do conhecimento contemplando a diversidade (MEC, 2011). No documento orientador vigente, percebe-se a ênfase deste operador ao propor o redesenho buscando resolver questões referentes à hierarquização e fragmentação dos conhecimentos. Nessa direção, o documento curricular destaca como responsabilidade das instituições escolares delinear as ações e princípios buscando estabelecer maior interação e diálogo entre os conhecimentos (MEC, 2013).

Depois de analisarmos a *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica* (2014), constatamos que, ao discutir questões de diversidade cultural, regional e social, o documento estabelece indicativos de integração. No mesmo documento, encontramos delineamentos para integrar as áreas do conhecimento, visando solucionar a fragmentação disciplinar, bem como refletir acerca da seleção dos conhecimentos pertinentes para o percurso formativo. Portanto, entendemos que a proposta curricular indica as políticas de integração ao abordar a diversidade e a educação integral como princípios norteadores para a organização de um ensino articulando as demais áreas do conhecimento em relação a outros espaços e considerando os saberes do contexto social e cultural dos estudantes. Importa destacar, ainda, que o texto prevê o planejamento coletivo para que ocorra a relação e o diálogo entre as áreas, construindo o sentido de escolarização pretendida.

Em relação aos Projetos de Resenho Curricular, elaborados com base no documento e nas orientações do Programa Ensino Médio Inovador, encontramos poucas ações interdisciplinares, apesar de o programa tê-las como princípio orientador. Nos macrocampos eletivos “Língua Estrangeira” e “Participação Estudantil”, não localizamos indicativos nos objetivos e detalhamento das ações referentes a políticas de integração. A partir da análise, podemos concluir que ocorreram algumas mudanças nas instituições quanto à organização das propostas curriculares com a elaboração desse conjunto de atividades que se propôs a desenvolver, além do auxílio financeiro, que melhorou questões de infraestrutura, e das práticas pedagógicas. Entretanto, as ações delineadas são insuficientes para modificar a forma fragmentada das propostas curriculares, pois muitas das atividades propostas nos documentos continuam sendo trabalhadas de forma isolada, com poucos indicativos de integração dos conhecimentos.

Nos macrocampos obrigatórios (“Acompanhamento Pedagógico”, “Leitura e Letramento”, “Iniciação Científica e Pesquisa”), encontramos indicativos de inter-relações com as diversas áreas do conhecimento ao visar a elaboração de periódicos semestrais com as atividades interdisciplinares desenvolvidas na escola, ao planejar projetos científicos

interdisciplinares, além de assegurar o acesso dos jovens a diversas obras literárias, filmes e músicas que articulem as diversas áreas. Da mesma forma, o macrocampo “Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias” intenciona a organização de projetos interdisciplinares, e o macrocampo “Cultura Corporal” descreve, em apenas um documento, aspectos de integração curricular ao fomentar, nas ações, atividades de integração e inter-relação das práticas culturais, estimulando a reflexão das representações do mundo.

Partindo das considerações delineadas neste estudo, remetemo-nos às palavras de Nora Krawczyk descritas na epígrafe inicial desta dissertação, ao enfatizar que, para abordar o Ensino Médio, faz-se necessário ousar. Portanto, para repensar o atual modelo escolar, faz-se indispensável determinar novas ações, ideais, objetivos, sentidos e concepções de conhecimento. Desse modo, reconhecemos que a escolarização dos jovens necessita avançar nas ações pedagógicas, principalmente para aqueles em que esse nível de ensino seria destinado especificamente para o mundo do trabalho. Na busca incansável de se resgatar o sentido escolar, problematizamos as questões referentes ao conhecimento para os jovens que cursam a última etapa da Educação Básica, visando elucidar os documentos que orientam a prática pedagógica. Em estudos futuros, buscar-se-á aprofundar a análise nos documentos, investigando os dados coletados na análise de conteúdo, com base em cinco possíveis temáticas: formação profissional, conhecimentos culturais, conhecimentos científicos, protagonismo juvenil e formação integral.

Contudo, concluimos que, apesar do Programa Ensino Médio Inovador abordar intenções democráticas, os compromissos de escolarização ainda estão atrelados a questões assistenciais; assim, torna-se insuficiente a ampliação do tempo e do acesso no espaço escolar, pois, para garantir a qualidade de ensino, torna-se indispensável assegurar o acesso ao conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ARENDETT, Hannah. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3. reimp. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 1-14.1q

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: 70, 2011.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 159-176.

BRAGHINI, Katya Zuquim; JUNIOR, Bruno Bontempi. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1-11, set. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 20 dez. 1996.

BUKOWSKI, Chaiane. **Currículo e saberes escolares na educação integral**: uma análise do documento *Rede de Saberes*. 2014. 56 f. Monografia (Especialização em Educação Integral) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2014.

BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini; ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Propostas curriculares para biologia no nível médio: dissensos e negociações. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011. p. 93-118.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo: Revista de ciências da educação**, n. 10, p. 89-96, set./dez. 2009.

COSTA, Flora Maria de Athayde. **Escola pública e ensino médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996-2009)**. 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000852432>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CRESWELL, John. **Projetos de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

GALLO, Sílvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras idéias. **Salto para o futuro: Currículo: conhecimento e cultura**, Brasília, ano XIX, n. 1, p. 15-26, abr. 2009.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismo e falso dualismo. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GIROX, Henry. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 162, p. 1-12, jan./mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Caderno de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

LARA, Graziela Jacynto. **... a gente não quer só comida...**: estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-45.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011. p. 19-45.

\_\_\_\_\_. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo na escola: sentidos de democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011. p. 147-164.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 80, p. 1-13, ago. 2014.

MEIRIEU, Philippe. Rumo a uma escola de cidadania. In: APAP, Georges et al. Tradução Cláudia Schilling. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 57-69.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012a. Seção 1, p. 10.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012b. Seção 1, p. 20.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n.º 38 do FNDE. Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 23 out. 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12371:pnlemapresentacao&catid=311&Itemid=164](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12371:pnlemapresentacao&catid=311&Itemid=164). Acesso em: 10 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**: documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio, 2014. [s.l.]: [s.n.], 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa: Ensino Médio Inovador**: documento orientador. [s.l.]: [s.n.], 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. [s.l.]: [s.n.], 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. [s.l.]: [s.n.], 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de

Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio: Documento Base. Brasília, DF: [s.n.], 2007.

MIRANDA, Marília Gouveia. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 639-651, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

MONTEIRO, Ana Maria. “Conhecimento poderoso”: um conceito em discussão. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Org.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 57-73.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

\_\_\_\_\_. A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vistas de Michael Young. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 33-47.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: SEB/MEC, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Tradução Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 7-38.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicações UEPG Ciências Humanas**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77- 87, 2007.

PACHECO, José Augusto. Estudos Curriculares: desafios teóricos e metodológicos. **Ensaio, aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, jul./set. 2013.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva actual sobre a investigação em estudos curriculares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, 2006.

\_\_\_\_\_. Para a noção de transformação curricular. **Caderno de pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PORTAL BRASIL. Programa capacita jovens para o mercado de trabalho. **Portal Brasil**, [s.l.], 03 abr. 2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/programa-capacita-jovens-para-o-mercado-de-trabalho>. Acesso: 10 mar. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set. 2011a.

\_\_\_\_\_. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol III**: século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 229-242.

RAUTH, Viviane Maria. **Implicações do programa Ensino Médio Inovador no ensino de biologia, física e química nas escolas estaduais de Curitiba**. 2015. 334 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: \_\_\_\_\_ et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

\_\_\_\_\_. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 262-280.

\_\_\_\_\_. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: \_\_\_\_\_; PÉREZ GÓMEZ, A. L. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998a. p. 119-148.

\_\_\_\_\_. O que são os conteúdos do ensino? In: \_\_\_\_\_; PÉREZ GÓMEZ, A. L. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998b. p. 149-195.

\_\_\_\_\_. O que significa o currículo? In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 16-35.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. 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.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013b.

\_\_\_\_\_. Currículo, justiça e inclusão. In: SÁCRISTAN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. **As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas**: o caso do programa do ensino médio inovador no RN. 2013. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1995. p. 27-37.

\_\_\_\_\_. Seleção do conhecimento escolar. **Salto para o futuro: Currículo: conhecimento e cultura**, Brasília, ano XIX, n. 1, p. 10-14, abr. 2009.

SARLO, Beatriz. **Tempo presente**: notas sobre a mudança de uma cultura. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 137, p. 1-10, maio/ago. 2009.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural. **Pátio Ensino Médio**, ano 4, n. 15, p. 25-27, dez. 2012/fev. 2013a.

\_\_\_\_\_. Currículo e conhecimento nas novas políticas de escolarização. **Saberes & Fazeres Educativos**, Getúlio Vargas, v. 12, n. 1, p. 20-24, abr. 2013b.

\_\_\_\_\_. Educação, cidadania e justiça social nas novas políticas de escolarização: o ensino médio em debate. **Quaestio**. Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 333-351, nov. 2015a.

\_\_\_\_\_. Políticas de ampliação da jornada escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 869-900, out./dez. 2015c.

\_\_\_\_\_. Políticas de integração curricular para o ensino médio no Brasil contemporâneo: um estudo no Programa Ensino Médio Inovador. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 252-270, maio/ago. 2015d.

\_\_\_\_\_. Um breve exame das políticas curriculares para o ensino médio na América Latina. In: REUNIÃO DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015b. p. 1-17.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de desenvolvimento. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014.

TERIGI, Flavia. **Curriculum**: itinerarios para apreender un territorio. Buenos Aires: Santillana, 1999.

TORRES, Wagner Nóbrega; DIAS, Rosanne Evangelista. Comunidades epistêmicas nas políticas de currículo em EJA. In: LOPES, Alice Casemiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011, p. 205-224.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol II**: século XIX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 78-90.

VICENTINI, Dalva Linda; GASPARIN, João Luiz. O trabalho pedagógico na perspectiva multi/intercultural: em busca de ações didáticas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2009, Maringá. **Anais...** Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2009. p. 1-14.

WESTHEIMER, Joel. Ensino para a ação democrática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 465-484, abr./jun. 2015.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Caderno de Educação**, v. 38, p. 395-416, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 11-31.

\_\_\_\_\_. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.