



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
TESE DE DOUTORADO**

**PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – PROEMI: O QUE REVELAM AS  
INTENÇÕES DE MELHORIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL  
– O CASO DO DISTRITO FEDERAL**

**KATTIA DE JESUS AMIN ATHAYDE FIGUEIREDO**

**Brasília-DF  
2015**



KATTIA DE JESUS AMIN ATHAYDE FIGUEIREDO

**PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – ProEMI: O que revelam as intenções de melhoria do Ensino Médio no Brasil – o caso do Distrito Federal**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Remi Castioni

Brasília-DF

2015



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
TESE DE DOUTORADO**

**KATTIA DE JESUS AMIN ATHAYDE FIGUEIREDO**

**PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – ProEMI:**

**O que revelam as intenções de melhoria do Ensino Médio no Brasil –  
o caso do Distrito Federal**

Tese apresenta ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Remi Castioni – Orientador  
PPGE/FE/UnB

---

Profa. Dra. Wivian Weller – Membro  
PPGE/FE/UnB

---

Profa. Dra. Sayonara de Amorim Gonçalves Leal Varga – Membro  
SOL/UnB

---

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo – Membro  
PPGE/UCB

---

Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira - Membro  
PPGE/UnB

---

Profa. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho – Suplente  
PPGE/FE/UnB

Aprovado em 16 / 12/ 2015



## **DEDICATÓRIA**

Essa é tua, Walter da Cunha Figueiredo,  
que me trouxe a paz e a coragem para  
enfrentar meus medos.



## AGRADECIMENTOS

O agradecimento que faço aqui vem de muito longe. Lá da minha casa, em um bairro da periferia de Belém, quando a minha mãe (dona Júlia), com uma bandeja nas mãos, lá pelas tantas da madrugada, saía oferecendo mingau, feito por ela, para “fortalecer a mente”. Desde então, nunca desisti dos livros. A hora do mingau da madrugada era a hora que os meus irmãos tinham pra estudar. Presenciei essa rotina por vários anos... Foram muitos vestibulares! Afinal, são nove filhas e três filhos e, na minha casa, depois de uma jornada dura de trabalho, estudar era o nosso lazer. Guardo na memória a última cena deste movimento com a minha mãe: a aprovação do meu irmão mais novo no vestibular para Medicina, na Federal do Pará. Nós três fomos ao chão de enorme felicidade e, naquele momento, os olhos dela pareciam falar: missão cumprida. **Mãe, não teria chegado aonde cheguei se não fosse o teu zelo e a tua fé. Obrigada!**

Meus agradecimentos à minha família pela presença em todas as horas e momentos. Agradeço às minhas amigas e aos meus amigos: Letícia Graf, Mariana, Penha Júlia Gama, Grazy, Etiene, Thâmisa, Leda, Vânia Bacelar (*in memoriam*), Ana Marques, Patrícia Kaiser, Márcia, Marta, Tereza Cristina, Mara Rúbia, Josineide, Mylena Ranieri, Fernando, Álvaro Matos, Jusmar, Renato, Fontele Lima, Adriano, Róbson.

Meu reconhecimento e admiração (de muito tempo) pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olgamir Francisco de Carvalho – Faculdade de Educação (UnB), pelo Prof<sup>o</sup> Dr. Sadi Dal Rosso – Departamento de Sociologia (UnB), pela Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Wivian Weller – Faculdade de Educação (UnB), pelo Prof<sup>o</sup> Dr. Bernardo Kipnis – Faculdade de Educação (UnB) e pela Pro<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sílvia Yannoulas – Departamento de Serviço Social (UnB).

Meus sinceros agradecimentos aos membros desta Banca por terem aceitado contribuir e qualificar este estudo: Profa. Dra. Sayonara de Amorim Gonçalves Leal Varga - SOL/UnB, Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Wivian Weller (UnB), Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira - PPGE/UnB e a Profa. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho – PPGE/FE/UnB.

Especialmente para ele, Prof. Dr. **Remi Castioni**, a minha profunda e incomensurável gratidão pelo modo generoso, solidário e competente na orientação deste trabalho. Professor, minhas palavras de gratidão não seriam suficientes para expressar todo o meu reconhecimento e afeto. Por isso, fui buscar o “Sermão da Montanha” para dizê-las:

E Jesus, vendo a multidão, subiu a um monte, e, assentando-se, aproximaram-se dele os seus discípulos; e, abrindo a sua boca, os ensinava, dizendo:  
Bem-aventurados os pobres de espírito, porque deles é o reino dos céus;  
Bem-aventurados os que choram, porque eles serão consolados;  
Bem-aventurados os mansos, porque eles herdarão a terra;  
Bem-aventurados os que têm fome e sede de justiça, porque eles serão fartos;  
Bem-aventurados os misericordiosos, porque eles alcançarão misericórdia;  
Bem-aventurados os limpos de coração, porque eles verão a Deus;  
Bem-aventurados os pacificadores, porque eles serão chamados filhos de Deus;  
Bem-aventurados os que sofrem perseguição por causa da justiça, porque deles é o reino dos céus;  
Bem-aventurados sois vós, quando vos injuriarem e perseguirem e, mentindo, disserem todo o mal contra vós por minha causa (Mateus 5:1-11).

Com o desejo de toda bem-aventurança que esta vida tenha para lhe oferecer, muito obrigada!

E, para elas, Alexandra Pereira da Silva, Andréia Costa Tavares, Juliana Alves de Araújo Bottechia e Nilza Maria Soares dos Anjos, que em nenhum momento desistiram de mim, a minha eterna e grata amizade.

## RESUMO

Esta tese é fruto de uma pesquisa sobre o PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI) no Distrito Federal, investigado sob o enfoque das políticas públicas para o Ensino Médio em suas possibilidades de melhorar a educação, por meio de uma proposta de currículo inovadora e integrada aqui, entendida, como o princípio pedagógico central do ProEMI, cujos os objetivos principais foram: analisar e explicitar as intenções de melhoria do ProEMI, nas escolas públicas de Ensino Médio do DF; explicitar e analisar se a proposta de Redesenho Curricular implicou mudanças significativas nas escolas de Ensino Médio do DF; explicitar a percepção dos gestores, coordenadores, professores e estudantes sobre o reconhecimento do ProEMI como Programa promotor de inovações na escola; analisar se o ProEMI melhorou os indicadores de evasão e de repetência nas escolas públicas do DF e verificar e analisar se os macrocampos postulados pelos Documentos Orientadores do Programa estão em harmonia com a Proposta de Redesenho Curricular das escolas de Ensino Médio do DF que aderiram ao ProEMI. A pesquisa de campo abrangeu duas escolas da rede pública, com a abordagem metodológica delineada nos fundamentos da pesquisa exploratória. O procedimento para a coleta e análise de dados incluiu uma combinação de fontes de origem quantitativa e qualitativa obtidas através de entrevistas semiestruturadas e análise documental. A inovação na educação é tratada como um ganho de valor considerável para práticas pedagógicas, uma vez que favorece o desenvolvimento da autonomia entre professores, gestores e estudantes incidindo na reorganização do trabalho pedagógico das escolas. Infere-se que a proposta de Redesenho Curricular compõe um cenário atrativo de fomentos pedagógicos para o Ensino Médio, percebido na conexão dos macrocampos com as áreas de conhecimento e os componentes curriculares em sua inter-relação com as vivências sociais dos estudantes. Sendo assim, depreende-se que esse escopo do Programa, do ponto de vista da inovação pedagógica, é importante para dimensionar as intenções de melhoria das políticas públicas de educação básicas específicas para o Ensino Médio.

**Palavras-chave:** ProEMI, Ensino Médio, Inovação, Políticas Públicas, Currículo.



## ABSTRACT

This thesis is the result of a survey on the PROGRAM HIGH SCHOOL INNOVATOR (ProEMI) in the Federal District, investigated from the standpoint of a public policy for Secondary Education in its possibilities to improve education, through a proposal for an innovator curriculum, and integrated here, understood as the main pedagogical principle of ProEMI, whose main objectives were to analyze and explain the intentions of improving ProEMI, in public high schools in DF; explain and analyze if the proposal for a Curriculum Redesign entailed significant changes in high schools of the Federal District; explain the perception of managers, coordinators, teachers and students about the recognition of ProEMI as a program able to innovate in school; examine if ProEMI improved indicators of dropout and repetition in the public schools of DF and verify and analyze if the macrocampos implemented by the guiding documents of the program are in harmony with the Proposal for Curriculum Redesign of the high schools of the DF who joined the ProEMI . The field research involved two public schools, with the methodological approach outlined in the foundations of exploratory research. The procedure for data collection and analysis included a combination of sources of quantitative and qualitative source obtained through semi-structured interviews and documentary analysis. Innovation in education is treated as a gain of considerable value to teaching practices, since it favors the development of autonomy among teachers, administrators and students focusing on the reorganization of the educational work of schools. It is inferred that the Proposal for Curriculum Redesign composes an attractive scenario of teaching encouragements to high school, realized in connection with the macrocampos as areas of knowledge and curriculum components in their relationship with the social experiences of students. Thus, it appears that the intention of the program, from the point of view of pedagogic innovation, it is important to gauge the intentions of improving public policies on specific basic education for high school.

**Keywords:** ProEMI, High School, Innovation, Public Policy, Curriculum.



## **LISTA DE FIGURAS**

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| Figura 5 – Organograma da SEDF. .... | 146 |
|--------------------------------------|-----|



## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Participação e Pontuação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. .... | 162 |
| Gráfico 2 – Aprovação em Exames de Vestibulares. ....                               | 163 |
| Gráfico 3 – Índice de aprovação na escola A. ....                                   | 188 |
| Gráfico 4 – Índice de aprovação na escola B. ....                                   | 189 |



## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Questões e objetivos específicos de pesquisa.....                                 | 46  |
| Quadro 2 – Questões e procedimentos/instrumentos de pesquisa.....                            | 136 |
| Quadro 3 – Seleção de documentos para serem analisados.....                                  | 140 |
| Quadro 4 – Síntese dos procedimentos, técnicas e informantes de pesquisa. ....               | 141 |
| Quadro 5 – Caracterização das Escolas.....   | 143 |
| Quadro 6 – Coordenações Regionais de Ensino e o número das escolas de Ensino Médio.<br>..... | 148 |
| Quadro 7 – Distribuição de componentes curriculares por blocos no turno diurno.....          | 155 |
| Quadro 8 – Distribuição de componentes curriculares por blocos no turno noturno....          | 156 |



## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 – Taxa de reprovação e abandono no Ensino Médio, conforme média nacional<br>.....                         | 150 |
| Tabela 2 – Série histórica de reprovados, abandono e aprovados no Ensino Médio público<br>do DF – 2009 a 2014..... | 152 |



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| LISTA DE SIGLAS |   |
|-----------------|---|
| CEB             | Câmara da Educação Básica   |
| CNE             | Conselho Nacional de Educação   |
| CODEPLAN        | Companhia de Planejamento do Distrito Federal   |
| COEMED          | Coordenação de Ensino Médio   |
| DCNEM           | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio   |
| DF              | Distrito Federal  |
| ENEM            | Distrito Federal  |
| ENAD            | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes   |
| FUNDEB          | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF          | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental   |
| IDEB            | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  |
| INEP            | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais   |
| LDB             | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| MEC             | Ministério da Educação  |
| PAR             | Programa de Ações Articuladas   |
| PDDE            | Programa Dinheiro Direto na Escola  |
| PRC             | Projeto de Reestruturação Curricular  |
| ProEMI          | Programa Ensino Médio Inovador  |
| PNE             | Plano Nacional de Educação  |
| PDE             | Plano de Desenvolvimento da Educação  |
| PDRE            | Plano Diretor da Reforma do Estado  |
| UnB             | Universidade de Brasília  |
| SEELDF          | Secretaria De Estado De Educação Do Distrito Federal  |
| SEDUC           | Secretaria de Estado de Educação do Pará  |
| SOME            | Sistema Organização Modular de Ensino   |
| PREPES          | Programa Regional de Especialização de Professores do Ensino Superior                                   |
| FUNAB           | Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal  |
| PNADE           | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  |
| FNDE            | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação   |
| PETI            | Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  |
| ONU             | Organização das Nações Unidas.  |
| OCDE            | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico   |
| PISA            | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes   |
| SAEB            | Sistema de Avaliação da Educação Básica   |
| FUNDESCOLA      | Fundo de Fortalecimento da Escola   |
| SENAC           | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  |
| SENAI           | Serviço Nacional da Indústria   |
| DCNEM           | Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio   |

|          |  |
|----------|--|
| PCNEM    | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio                        |
| SUBEB    | Subsecretaria de Educação Básica   |
| SUPLAV   | Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional    |
| EAPE     | Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e Lazer |
| CRE      | Coordenação Regional de Ensino   |
| UNICEF   | Fundo das Nações Unidas para a Infância                                  |
| CEMI     | Centro de Ensino Médio Integrado   |
| ProUni   | Programa Universidade para Todos   |
| SISU     | Sistema de Seleção Unificada   |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                          |
| PPP      | Projeto Político Pedagógico  |
| DODF     | Diário Oficial do Distrito Federal                                       |
| CEDF     | Conselho de Educação dos Distrito Federal                                |
| CAE/DF   | Conselho de Alimentação Escolar do Distrito Federal                      |
| CONEF/DF | Conselho de Educação Física, Desporto e Lazer do Distrito Federal        |
| CONFAE   | Conselho de Administração do Fundo de Apoio ao Esporte                   |
| COEJA    | Coordenação de Educação de Jovens e Adultos                              |
| DIEM     | Diretoria de Ensino Médio  |
| GEM      | Gerência de Ensino Médio   |
| GIEP     | Gerência de Integração Curricular com a Educação Profissional            |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO.....   | 27  |
| O lugar de onde eu falo.....  | 27  |
| Objeto de pesquisa: o ProEMI na legislação educacional e os marcos conceituais: para onde caminha a política educacional do ensino médio? .....     | 29  |
| Objetivo Geral .....  | 45  |
| Objetivos Específicos.....  | 45  |
| 1 ELEMENTOS DA CRISE CAPITALISTA NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS DO ESTADO BRASILEIRO .....  | 47  |
| 1.1 Reconfiguração produtiva no modelo de globalização neoliberal.....  | 47  |
| 1.2 Marcos regulatórios da reforma gerencial do Estado brasileiro .....   | 52  |
| 1.3 Gestão da educação básica pública no enfoque da governança: outra forma de regulação educacional? .....   | 58  |
| 2 BASES HISTÓRICO-ESTRUTURAIS NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO .....  | 71  |
| 2.1 A dualidade social no Ensino Médio .....  | 72  |
| 2.2 Educação secundária e mercado de trabalho nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: uma via de mão dupla .....                          | 75  |
| 2.3 Ideologia e desenvolvimento nacional nos trilhos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 4.024/1961 .....                   | 80  |
| 2.4 Reformas do ensino de 1º e 2º graus na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 5.562/1971 .....                                 | 85  |
| 2.5 Políticas Públicas de Educação no marco histórico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996: o que destacam os..... | 90  |
| 3 INOVAÇÃO EDUCACIONAL COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO .....  | 96  |
| 3.1 O campo teórico da inovação e sua interface com a Educação .....  | 97  |
| 3.2 Aspectos pedagógicos da inovação .....  | 101 |
| 3.3 A gestão como elemento estratégico de inovação educacional: alguns apontamentos .....   | 106 |
| 3.4 Inovação ou mundança: comodialogam estes conceitos em educação.....   | 111 |
| 3.5 O trabalho em sua condição social: elementos para compreender os fundamentos de uma educação inovadora.....                                     | 117 |
| 4 ITINERÁRIO METODOLÓGICO: DA CONCEPÇÃO DO MÉTODO AOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....  | 127 |
| 4.1 Tipo de pesquisa .....  | 128 |
| 4.2 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados .....   | 134 |
| 4.3 Entrevista .....  | 137 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.4 Análise de documentos.....   | 138 |
| 4.5 Procedimento de análise dos dados .....  | 142 |
| 5 PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: O CASO DO DISTRITO FEDERAL.....  | 143 |
| 5.1 Desafios do Ensino Médio em face aos indicadores de repetência e de abandono. ....   | 148 |
| 5.2 Panorama nacional do Ensino Médio segundo informações censitárias .....  | 150 |
| 5.3 Números do Ensino Médio no Distrito Federal – de 2009 a 2014 .....   | 152 |
| 5.4 A presença do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no Redesenho Curricular do ProEMI em duas escolas do DF.....   | 157 |
| 5.5 Reformas no currículo do ensino médio: para onde elas apontam?. .....  | 161 |
| 5.6 A inovação do Ensino Médio no Distrito Federal: as experiências vivenciadas pelos gestores, professores, coordenadores e estudantes de duas escolas..... | 169 |
| 5.7 Índices de aprovação das escolas com adesão ao ProEMI: de que forma o ProEMI influi na qualidade do Ensino Médio. ....                                   | 188 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 191 |
| REFERÊNCIAS .....  | 195 |
| ANEXO 1 – REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....   | 221 |
| ANEXO 2 – REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....   | 223 |
| ANEXO 3 – REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....   | 225 |
| ANEXO 4 – REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....   | 227 |
| ANEXO 5 – DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SEMESTRALIDADE: ENSINO MÉDIO.....  | 229 |
| ANEXO 6 – Programa por dentro dos exames do Ensino Médio.....  | 231 |
| ANEXO 7 – RELAÇÃO DE ESCOLAS .....   | 233 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR DO ENSINO MÉDIO DA SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO .....   | 237 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTOR DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER .....                           | 239 |
| APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER .....                           | 241 |
| APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER .....                                   | 243 |

## INTRODUÇÃO

### **O lugar de onde eu falo**

Empreender um estudo de tal envergadura leva a pensar que esse processo, além de trazer reflexões e contribuições para o campo acadêmico, representa, sobretudo, uma mudança substancial no meu processo formativo. Nesse sentido, é pertinente mencionar o “lugar de onde eu falo” – minha trajetória –, para assim compreender os elementos que me levaram a optar por esse tema e campo de estudo.

A minha trajetória acadêmica teve início quando cursei a graduação em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Pará. E, nesse período, fui contagiada pelas discussões sobre a educação, o que me levou a fazer mais um ano do curso – desta vez, voltado para a Licenciatura; foi quando cresceu o desejo de aprofundar meus estudos na área educacional. Posteriormente, já atuando como professora de Sociologia, ingressei em um projeto pioneiro de educação da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA), denominado de Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Foi um projeto de interiorização de educação implantado por esta Secretaria, em parceria com os municípios paraenses que não possuíam o Ensino Médio regular. Resumidamente, posso dizer que o Módulo, como era chamado este projeto, foi a minha verdadeira escola – de vida e de trabalho. Nele eu realmente entendi o que é ser estudante e professor neste país. Viajei por quase todos os interiores paraenses durante todo o ano em que atuei neste Projeto. Belém, só mesmo nas férias e no final do período letivo. Foram dez anos de ricas experiências com estudantes de regiões paraenses, onde muitos acessos se davam entre rios e baías, em um percurso de muitas horas (e por que não dizer dias) viajando...

Como a vida de professor é estudar e dar aulas, fui continuando na minha jornada acadêmica. Desta vez, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), onde fiz especialização em Métodos e Técnicas de Elaboração de Projetos Sociais, do Programa de Especialização de Professores de Ensino Superior (PREPES). De lá, veio o desejo de pesquisar a situação escolar de crianças e adolescentes egressos do trabalho em carvoarias de um município do estado do Pará, com o objetivo de analisar o trabalho infantil à luz das políticas educacionais.

Depois de quase uma década trabalhando na SEDUC-PA, tive a oportunidade de vir para Brasília por meio de um concurso para professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF). Ao fazer parte desta Secretaria, estive lotada por dois anos na Regional de Ensino de Sobradinho – cidade satélite do Distrito Federal –, onde ministrei aulas de Sociologia no Centro de Ensino Médio nº 1 (CEM 01). Assim, começou a minha ligação com o Ensino Médio.

Mais adiante, fui desafiada a ingressar na área gestora da referida Secretaria, na função de Coordenadora Pedagógica de Sociologia, em Nível Central, com lotação na Diretoria de Ensino Médio. Nessa Diretoria, atuei como membro da Subcomissão Assessora de Filosofia/Sociologia do Programa de Avaliação Seriada (PAS) e do Vestibular da Universidade de Brasília (UnB), representando desta Secretaria nos anos de 2003 a 2004.

Do contato com a UnB, veio a oportunidade e o desejo de fazer o mestrado e continuar com a minha empreitada acadêmica. Na Faculdade de Educação (FE) da referida Universidade, retomei os estudos acerca da relação trabalho-educação; desta vez, com foco nas políticas de transferência de renda.

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação (PGE), estudei sobre a efetividade do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) em Paragominas, no estado do Pará, em relação ao acesso e à permanência na escola das crianças e dos adolescentes egressos do trabalho em carvoarias. Merece ser dito, aqui, que a escolha do campo empírico da pesquisa se justificou pelo fato de eu ter trabalhado ao longo de quase dez anos naquela região, e lá pude observar a realidade das crianças e adolescentes excluídos da escola, por estarem trabalhando nas carvoarias locais. Isso me despertou para o fenômeno do trabalho infantil e seus reflexos na educação.

A partir do mestrado feito na área das políticas públicas em educação e atuando profissionalmente na gestão educacional na coordenação do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Distrito Federal, tive contato com o Programa Ensino Médio Inovador quando este foi implementado em algumas escolas de ensino médio da rede pública, aqui do DF. Ao me aproximar das ações desenvolvidas pelo Programa e da atenção reservada a ele pela Coordenação de Ensino Médio, passei a observar como os gestores das escolas interagem com a coordenação central do Ensino Médio, em busca de esclarecimentos sobre o ProEMI e, também, nos relatos sobre o desenvolvimento do Programa nas escolas.

Com essas observações, busquei elementos de análise no desenho do Programa que me levaram a defini-lo como um possível objeto de para ser investigado no doutorado. Em face disso, comecei a prestar cada vez mais atenção em como ProEMI despertava atenção dos

escolares quando estes associavam as possibilidades que o Programa apresentava em termos de melhoria para a aprendizagem dos estudantes e, por conseguinte, das escolas em face dos índices de reprovação e abandono que desestabilizava o desempenho do fluxo de aprendizagem nas escolas públicas de Ensino Médio. A partir dessas observações, as questões relacionadas ao desempenho educacional vistas sob a perspectiva do ProEMI, no âmbito das políticas públicas para o Ensino Médio, tornou-se um elemento importante para analisar a melhoria da qualidade educacional com base na ideia de uma concepção inovadora e integrada de currículo.

Nessa seara, encontra-se o ProEMI, no âmbito do qual são direcionadas estratégias específicas para melhorar o Ensino Médio público, a partir de uma concepção inovadora e integrada de currículo articulada aos seguintes princípios: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Esta tese integra o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Brasília, na área de concentração de Políticas Públicas e Gestão da Educação – POGGE, e tem como objeto de estudo o Programa Ensino Médio Inovador e suas intenções de melhoria no Ensino Médio público do DF. A tese está estruturada em cinco capítulos, que, articulados entre si, têm o intuito de estabelecer uma conexão com o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Assim, constam neste trabalho os seguintes capítulos: 1) Os elementos da crise capitalista no contexto das reformas educacionais; 2) Bases-históricas estruturais na organização do Ensino Médio público; 3) Inovação educacional como princípio pedagógico; 4) Itinerário metodológico: da concepção do método aos procedimentos da pesquisa e 5) Programa Ensino Médio Inovador: o caso do Distrito Federal.

## **Objeto de pesquisa**

### **O ProEMI na legislação educacional e os marcos conceituais: para onde caminha a política educacional do ensino médio?**

As questões pertinentes ao Ensino Médio público muito têm repercutido no cenário das políticas educacionais. Em se tratando de política pública, o Ensino Médio se ressentiu de um dilema, ou de uma dualidade histórica, que sem dúvida desafia o seu desenho. Isso pode

ser explicado a partir de dois pontos centrais: o da sua organização e proposição pedagógica<sup>1</sup> e o dos fatores desencadeantes do desempenho educacional<sup>2</sup>.

Os números apontados pelas estatísticas censitárias, como, por exemplo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – 2011), registraram uma queda na taxa de jovens com idade entre 15 e 17 anos que frequentam a escola. Esse fato representou uma variação de 85,2% para 83,7%, de 2009 para 2011. Em números aproximados, cerca de 1,7 milhão de jovens está fora da escola.

Essa realidade não está distante das escolas do Distrito Federal. A Companhia de Planejamento do Distrito – Codeplan (2013) em um levantamento realizado sobre a situação da educação no DF, em relação às taxas aprovação, reprovação e abandono constatou,

“[...] que a esfera distrital vem demonstrando pequenos recuos nas taxas de aprovação, tanto no Ensino Fundamental – que passou de 86,1% para 85,1% em 2011 –, como no Ensino Médio – de 68,7% para 67,5%. Quanto à reprovação, verifica-se uma elevação das taxas para 13,3% no Ensino Fundamental e 22,6% no Ensino Médio, bem como, o crescimento da taxa de abandono do Ensino Médio, que passou de 8,9% para 9,9% quando comparados os anos de 2010 e 2011” (BRASÍLIA, 2013, p.25).

Estas taxas se comparadas à média dos dados nacionais de reprovação representam quase o dobro. De acordo com dados do Inep (2013), a maior do país desde 1999. Na época em que esses números foram publicados, o então Secretário de Educação do DF, Marcelo Aguiar, chegou a afirmar que, embora esses números estejam historicamente situados no Ensino Médio, “merece atenção no sentido de entender o porquê”. Ele afirmou, ainda, que “[...] um dos motivos é a ida para o mercado de trabalho [...]”<sup>3</sup>. Em verdade, o fato é que os problemas ao redor do Ensino Médio continuam demandando de mais estudos nessa área. Isso demonstra que já não bastam garantir o acesso as matrículas com a ampliação do número de vagas, para que os índices de qualidade sejam alcançados.

<sup>1</sup> Segundo Nosella (2011), o Ensino Médio, na qualidade de educação básica, ainda não encontrou uma definição quanto ao seu estatuto teórico-pedagógico em razão das várias divergências que recaem sobre a sua função. Muito embora seja de consenso a sua universalização, obrigatoriedade e qualidade, esta etapa da educação básica ainda carrega, sobre si, diferentes perspectivas de formação. A seguir, citamos algumas: “humanista e científica única e para todos; formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional.” Para este autor, o Ensino Médio não consiste apenas em um ritual de passagem para o ensino superior; o que, de fato, define o Ensino Médio é a função estratégica que possui no sistema escolar, no sentido da formação geral dos indivíduos e da solidificação de processos sociais democráticos.

<sup>2</sup> De acordo com o INEP, o desempenho escolar é aferido pelas taxas de aprovação, reprovação, abandono e taxa de matrícula sem respostas.

<sup>3</sup> “Ensino na rede pública do DF tem 23% de reprovação, diz Codeplan”. Entrevista publicada no sítio <http://g1.globo.com/distritofederal/noticia/2013/10/ensinomedioredepublicadodfitem23dereprovacaodizcodeplan.html>, em: 02/10/2013. Acesso em: 15/02/2015.

disso, Arroyo (2000, p. 6) infere que a “[...] a nova Lei de Diretrizes e Bases, pouco avançou nessa direção”. Na visão deste autor, é oportuno destacar as atenções dadas aos pontos estratégicos de enfrentamento do rendimento escolar, em vez de se debruçar, apenas, nos aspectos referentes às “taxas de reprovação” como produto a ser perseguido pela escola. As taxas de reprovação são como um elemento cultural enraizado nas estruturas excludentes e seletivas da sociedade, da qual educação pública é parte.

No sentido da exposição de Arroyo, se situam os marcos conceituais sob os quais repousa as políticas educacionais e, por conseguinte, a sua base legal, como decorrente de acordos multilaterais do governo brasileiro com organizações internacionais<sup>4</sup>. Estes acordos coincidiram com a publicação de Leis, Plano Educacional, Decretos, Resoluções, Pareceres que, entre outros documentos, instituíram as bases legais de organização dos sistemas nacionais de ensino dando corpo às reformas educacionais no Brasil, configuradas na reestruturação das relações entre o Estado brasileiro e as demandas do mercado externo. Despontam aí, a contemporização das questões de desigualdade social espalhada nos cantos da sala de aula e sua relação com a piora da qualidade nos resultados escolares.

Estes acontecimentos colocam a educação como a chave capaz de abrir portas para uma nova estrutura social e econômica das sociedades com quadros alarmantes de pobreza e de subdesenvolvimento. Ball (2011) em seus estudos sobre a pesquisa no campo das políticas educacionais<sup>5</sup> destaca quatro momentos na produção do pensamento político voltado para o tema. Nos anos de 1960, o vigorou a preocupação com a universalização e acesso ao sistema educacional e dos problemas materiais que atingiam crianças desprovidas de condições econômicas favoráveis. Mais na frente, já nos anos de 1970 e sob os prumos de uma descrença teórica entre os intelectuais da época, os fatores de desigualdade como caleidoscópio das políticas educacionais perderam força devido o baixo impacto que tiveram na solução desses problemas.

Adiante, os anos de 1980, um outro elemento de análise das pesquisas é utilizado para a elaboração da política. As questões de classe deixam de operarem como variáveis primárias nas análises dos problemas escolares e outras variáveis se destacam como é o caso das questões de raça, gênero e mais a frente a variável orientação sexual. Surge a partir daí, novos temas ligados às pesquisas educacionais antes não problematizados.

---

<sup>4</sup> Entre esses organismos estão a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (LIMA, 2008).

<sup>5</sup> A referência deste estudo realizado no âmbito da área de Sociologia da Educação partiu da reestruturação da sociedade britânica no pós-guerra quando da institucionalização do chamado Estado de Bem-Estar.

Trata-se de termos como “eficácia escolar”, “gerencialismo”, “qualidade”, “avaliação” “liderança” e “responsabilização”. Por fim, nos anos de 1990, Ball (idem, p. 83) confere que a Sociologia da Educação e a pesquisa educacional passam a integrar-se “ao projeto político e ao discurso da política e da reforma educacional”. Isso impõe às pesquisas, um empirismo técnico-instrumental quanto a sua autonomia em face ao financiamento recebido por parte dos governos.

Os usos desses novos termos citados por Ball na produção de políticas públicas e cristalizados nas reformas educacionais são aqui refletidos:

[...] podemos repensar os estudos educacionais como um todo, enquanto tecnologia disciplinar que toma parte nas práticas do poder de disciplinarização. **Gerenciamento, eficácia e avaliação**, por exemplo, [...] colaboram para localizar os indivíduos no espaço de uma organização hierárquica e eficientemente visível. [...] a escola e o professor são capturados em um perfeito diagrama de poder (BALL, 2011, p. 88) (*Grifos meus*).

As colocações de Ball apontam que essas políticas educacionais são instituídas por uma correlação de forças mediadas por novos atrativos pedagógicos que qualifique o ensino e o torne eficiente. Em relação às ações<sup>6</sup> desenvolvidas pelo Estado brasileiro de apoio às escolas e em parceria com os governos estadual, do Distrito Federal e municipal que visam assegurar eficiência e qualidade<sup>7</sup> aos sistemas de ensino, o Plano Nacional de Educação PNE<sup>8</sup> no tema que trata sobre a “Qualidade da educação básica/Ideb, Meta 7 pretende “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para definidas pelo Ideb<sup>9</sup>”.

<sup>6</sup> Essas ações remetem ao art. 214 da CF/88 que estabelece a elaboração do “plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” entre elas “a melhoria da qualidade do ensino III”.

<sup>7</sup> Como está expresso no PNE, “fomentar a qualidade da educação básica implica enfrentar a desigualdade social existente no País e assegurar a educação como um dos direitos humanos. Implica também melhor definição e articulação entre os sistemas de ensino e unidades escolares, processos de organização e gestão do trabalho escolar, melhoria das condições de trabalho e valorização, formação e desenvolvimento profissional de todos aqueles que atuam na educação. É fundamental ainda definir e implementar dinâmicas curriculares que favoreçam aprendizagens significativas” (BRASIL, 2014, p. 32.). Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

<sup>8</sup> Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o PNE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20112014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20112014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

<sup>9</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o indicador utilizado para medir a qualidade do ensino básico no Brasil. Criado pelo MEC em 2007, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP) tem como propósito, avaliar a qualidade da educação básica, a partir dos indicadores de fluxo escolar e média de desempenho. Ele é aplicado na primeira e segunda etapas do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Dessa forma, “[...] combina informações de desempenho obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, em exames

Com o foco na qualidade<sup>10</sup>, a perseguição a essas metas cumprem um papel preponderante no controle e monitoramento<sup>11</sup> das políticas educacionais através da institucionalização de avaliações em larga. A esse respeito, Locatelli (2002, p. 3) destaca o “papel da central” da avaliação “na formulação e implementação de políticas públicas de educação”. Dessa forma, a autora reitera sobre a associação que é feita da avaliação como principal instrumento de mensuração da qualidade educacional.

Nessa perspectiva, o assunto da qualidade do ensino, segundo Freitas (2004), torna-se objeto de regulação. Em sua compreensão, os mecanismos criados pela União para produzir informações educacionais acentuam o caráter regulativo das avaliações sistêmicas no país. Da mesma parte, Ferreira (2009) aponta para o papel da gestão dos sistemas educacionais, juntamente às instituições de ensino, elementos centrais para mediar os processos de melhoria da qualidade do ensino, mas com a ressalva de serem ajustados às regras do mercado. É nesse contexto que a gestão escolar torna-se um instrumento político para a articulação e implementação de programas e de projetos, cuja finalidade é a de melhorar a qualidade do ensino, por via de mecanismos de aferição e controle de desempenho de estudantes.

Assim, caracterizado, o desenho das avaliações nacionais pautado em indicadores de desempenho e, posteriormente, transformado em metas teve o seu nascedouro na CF/88<sup>12</sup>. O art. 9º, VI da LDB, a proposição de um Sistema Nacional de Avaliação, está fixado para “assegurar o processo de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). Com a LDB as avaliações nacionais crescem em visibilidade e prestígio. Conforme destacou Barreto (2005, p.13), esse prestígio é supervalorizado na América Latina. De um lado, expressa “as pressões dos organismos internacionais” e de outro, exprime “as linhas de crédito abertas” para financiar “a implantação de sistemas de avaliação padronizada do rendimento escolar”. Como se lê, são bastante evidentes os nexos estabelecidos entre os modelos padronizados de avaliação educacional com os imperativos da política econômica mundial.

Nesse sentido, Krawczyk (2008) atenta para dois aspectos atinentes quanto aos modelos padronizados de avaliação. Um que o torna instrumento crucial de regulação, e o

---

padronizados (Prova Brasil ou Saeb), com informações sobre rendimento escolar (taxas de aprovação). O Ideb tem dois objetivos: “a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de rendimento e proficiência; b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (INEP, 2007, p. 1).

<sup>10</sup> Cf. Art. 206 da Constituição Federal de 1988, inciso VII, e art. 3º da LDB, inciso IX. art. 211, § 1º, e art. 75 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

<sup>11</sup> Cf. Art. 9º, inciso V, da LDB.

<sup>12</sup> Art. 206, inciso VII, que se refere a “garantia de padrão de qualidade” da educação.

outro diz respeito aos recursos ofertados para a sua realização, como meio de promover a melhoria dos resultados. Por sua vez, Freitas (2004, p. 664) observa que a qualidade do ensino à luz da avaliação tem por meta servir aos interesses nacionais, vigorando como objeto de regulação na medida em que “um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação” levaria, dessa forma, a “boa governança educacional”.

No Brasil, Bonamino e Souza (2012) identificam três gerações de avaliação educacional em larga escala<sup>13</sup>. A primeira representada por um “caráter diagnóstico” orientado para a verificação da “qualidade da educação ofertada”, a segunda é orientada para os resultados que deverão ser entregues às escolas, sem relacioná-los as “consequências materiais” e, por último, as autoras referem-se às avaliações compensatórias por intermédio de resultados obtidos tanto da parte dos alunos como da escola. Com efeito, os contornos ajuizados em nome da avaliação se expressam de maneira desarticulada, com prováveis implicações para a concepção, implantação e efetivação das políticas educacionais.

Em termos legais, as políticas públicas de cunho educacional realizadas no país, a partir da década de 1990, do século passado, se entrecruzam a um conjunto de reformas e documentos produzidos para garantir à sociedade o direito de uma educação plural e comprometida como desenvolvimento pleno dos estudantes, compreendido em suas dimensões social e produtiva.

Bruno (2001) relaciona as reformas educacionais fartamente ocorridas nesse período às transformações estruturais pelas quais o capitalismo internacional expandia seus mercados em favor de grandes organizações econômicas. Por sua vez, Jacomeli (2007), identifica como sendo o marco dessa articulação a Conferência Mundial Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, ocorrida entre os dias 5 a 9 de março de 1990. Resultou daí, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e do Marco e do Marco de Ação para a Satisfação das necessidades Básicas de Aprendizagem<sup>14</sup> contendo os seguintes objetivos:

---

<sup>13</sup> No Brasil, nos final dos anos de 1980 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mas vindo a consolidar-se, institucionalmente, no ano de 1994 com a instituição da Portaria n. 1.795 de 27 de dezembro. Assim, por meio de provas escritas para verificar o desempenho de alunos do ensino fundamental e médio, em todo o país, o Saeb foi concedido na forma amostral e constitui-se como uma referência nacional, no que diz respeito, ao desempenho escolar da população discente.

<sup>14</sup> Conforme destaca o Documento de Referência da Conferência de Jomtien, “[...] Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo”. (UNESCO, 1998, p. 3).

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
2. Expandir o enfoque;
3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
4. Concentrar a atenção na aprendizagem;
5. Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
7. Fortalecer as alianças;
8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio;
9. Mobilizar recursos e
10. Fortalecer a solidariedade internacional.

Como se observa, o desenho das políticas educacionais, a partir de Jomtien, tem atenção especial das agências internacionais sobre as políticas públicas locais. No caso do Brasil que teve sua assinatura consignada em todos esses documentos tornou-se evidente a atuação da UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID na intermediação e viabilização das ações implementadas nas escolas com o gerenciamento dessas organizações<sup>15</sup>.

Assim, em atendimento a CF/1988 e conjugado aos direcionamentos externos sobre a política educacional, o Estado brasileiro ordena um conjunto de reformas nos sistemas de educação do país, a começar pela promulgação da LDB nº 9.394/1996 que normatiza e estabelece os princípios gerais para a educação nacional. Conforme o art. 214 da CF/1988,

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a<sup>16</sup>:

Nos termos da lei, o art. 2º do Plano Nacional de Educação PNE<sup>17</sup> visando cumprir o art. 214 da CF/1988 estabelece as seguintes diretrizes:

#### I erradicação do analfabetismo;

---

<sup>15</sup> O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed) é uma dessas ações, que na década de 1990, viabilizou, junto aos estados, municípios e o Distrito Federal a elaboração e execução de projetos na área de gestão educacional.

<sup>16</sup> Redação modificada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

<sup>17</sup> Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos, a partir de sua publicação.

II universalização do atendimento escolar;

III superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV melhoria da qualidade da educação;

V formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX valorização dos (as) profissionais da educação;

X promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Decorre desse contexto, o Decreto nº 6.094 de abril de 2007 que, institui, nos termos da lei, a implementação do Plano de Metas Todos pela Educação. Trata-se da “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (art. 1º).

A partir da elaboração do PNE visando o planejamento das ações de governo nas três esferas de atuação – nacional, regional e local, as políticas de educação com destaque para o ensino médio são direcionadas inicialmente para a reorganização curricular<sup>18</sup> com a finalidade de prescrever novas diretrizes “que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” como prevê o art, 9º inciso IV, da LDB. Um exemplo claro dessas novas diretrizes ocorreu com a publicação do Parecer CNE/CEB nº 15/98 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 3, de junho de 1998. O mote destas Diretrizes é consignar ao ensino médio, agora educação básica, uma identidade própria que não aquela atravessada entre a formação acadêmica e a formação profissional.

---

<sup>18</sup> A LDB em seu art, artigo 9º inciso IV, prevê diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Assim, impulsionado pelas mudanças estruturais em curso no país, como o acelerado desenvolvimento tecnológico impactando no conteúdo escolar e na vida dos estudantes, o currículo do ensino médio não poderia mais ser o mesmo, diante de um mundo cada vez mais incerto e imprevisível. A valorização de uma nova forma de aprender e apreender o conhecimento deve valorizar atributos como a **criatividade**, o **espírito inventivo**, a **curiosidade** e a **afetividade**, como forma de constituir identidades reconhecidas na pluralidade e na diversidade que caracterizam a cultura brasileira. Trata-se aqui de imprimir ao trabalho pedagógico o exercício da autonomia e da liberdade representada pelo protagonismo de todos os sujeitos que constituem a educação escolar.

Com base nisso propõe-se ao ensino médio uma proposta curricular baseada em competências adquiridas através do ensino contextualizado e interdisciplinar. Essa vertente curricular segundo Ramos é o meio pelo qual a pedagogia das competências

[...] se institucionaliza na escola, com o objetivo de promover o encontro entre formação e emprego. O fundamento do ‘currículo por competências’ é a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Somente após essas definições é que se selecionam os conteúdos de ensino. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, a elaboração do ‘currículo por competências’ parte da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências<sup>19</sup>.

Destas Diretrizes derivam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados nacionalmente pelo MEC no ano de 1997, em Brasília. Estes documentos são orientações didáticas e metodológicas de como implementar nas escolas de ensino fundamental e médio a reformulação curricular desencadeada com a aprovação da nova LBB. No tocante ao ensino médio, os PCNs destacam que

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, .

---

<sup>19</sup> RAMOS, Marise Nogueira. Currículo por competências. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curcom.html>. Acesso em: 18/01/2016.

Assim,

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (idem, p. .

Como visto até aqui, os documentos produzidos induzem, claramente, um modelo de educação coadunado aos imperativos econômicos. Nesse sentido, o ensino médio assume a missão de engrenar as reformas educacionais às novas projeções do capitalismo internacional. Como expôs a legislação desse período, empreendese que as políticas educacionais não podem ser pensadas como um fim em si mesmo, mas como um contínuo processo de renovação.

Dessa forma, a necessidade de discutir novas diretrizes para o ensino médio implicou na atualização das diretrizes curriculares de 1998. Para isso, algumas questões se colocaram como essenciais a fim de repensar o papel do ensino médio, em face a vertiginosa aceleração na produção de conhecimento, do incremento na aquisição de informações e da produção de novas modalidades de comunicação, das mutações realizadas no mundo do trabalho e do protagonismo juvenil. Esse contexto aponta para a revisão das políticas públicas, no sentido de fortalecer as ações e programas oficiais específicos para a educação. O pano de fundo ao qual está assentada a atualização das diretrizes é o processo contínuo de transformações da sociedade. Entre a legislação produzida para incrementar e potencializar a qualidade da educação está o Plano Nacional de Educação – PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e os Planos de Ações Articuladas (PAR).

Com esse propósito, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica<sup>20</sup>,

[...] específicas<sup>21</sup> para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentandose na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (Art. 3º).

<sup>20</sup> Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010.

<sup>21</sup> Dentro da especificidade de cada uma das etapas e modalidades da educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reitera o Ensino Médio como etapa final do processo formativo da Educação Básica.

No tocante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB N.º 5/2011, reitera o Ensino Médio como etapa final do processo formativo da Educação Básica e elas devem estruturadas em uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas, mas que apontem para a superação da dualidade no Ensino Médio.

Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico cultural (BRASIL, 2011, p. 20).

Diante do fato de que o conhecimento não é um evento que acontece isolado de suas bases historicoculturais, as novas Diretrizes Curriculares do Ensino partem do conceito educativo do trabalho como sendo “a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos” (idem, p. 21), de modo que a educação escolar se constitua dentro da unidade pensamento-ação. Trata-se aqui de um veio de conhecimento no qual trabalho, ciência, tecnologia e cultura são partes integrantes e indissociáveis dos processos educativos.

Assim, as justificativas que pesam sobre a necessidade de atualização da Diretrizes Curriculares do Ensino Médio frente aos desafios impostos por uma sociedade em permanente transformação de seus valores sociais, econômicos, políticos e culturais, recaem na proposição de um

[...] documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas e que possam oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania.(idem, ibidem, p. 6).

De outra parte, Krawczyk (2002, p. 340) destaca a precariedade das condições estruturais existentes nas escolas públicas brasileiras, revelada na “baixa qualidade do ensino” e no investimento cada vez mais crescente da “privatização da sua gestão”, como sendo uma particularidade relevante a ser considerada para se obter a qualificação do Ensino Médio e, por conseguinte, para se definir com mais acerto o desenho das políticas. Acrescentese, a isso, à situação de precariedade das escolas, outras intercorrências como o desinteresse dos jovens pela escola, os problemas disciplinares, “[...] condições precárias de oferta do ensino, escolas mal equipadas, a qualidade do material didático, condições econômicas desfavorecidas”

incidindo de algum modo na qualidade do ensino ofertado e na continuidade do percurso escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 275).

Em resumo, as políticas educacionais que a partir da publicação da LDB buscaram intervir na melhoria da qualidade do ensino médio destacam-se a Ementa Constitucional nº. 59/2009, que assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos; o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, por meio da Emenda Constitucional nº. 53/06 e, posteriormente, da Lei n. 11.494/07, que substituiu o FUNDEF, com o intuito de equacionar problemas relacionados à ampliação de matrículas e os índices de reprovação e evasão escolar, a qualidade do ensino ofertado, a organização curricular e, especialmente, a definição de proposições pedagógicas que expresse em suas bases curriculares associação entre teorização do conhecimento com as práticas de ensino.

Assim, no art. 8º, § 1º do PNE “Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que”:

I assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

Por fim, feitas as considerações acerca da legislação educacional e os marcos conceituais das políticas públicas que acenam para um novo Ensino Médio apresenta-se, a seguir, o ProEMI como proposta pedagógica de inovação curricular para o Ensino Médio.

No próprio PNE, a estratégia 3.1 é clara em relação ao ProEMI:

Institucionalizar programa nacional de **renovação do ensino médio**, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais<sup>22</sup> (*grifos meus*).

Dessa forma, o MEC instituiu, em outubro de 2009, a Portaria nº 971, e criou o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Anterior a sua aprovação, a Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio é encaminhada ao Conselho Nacional de Educação e aprovada em 30 de junho de 2009, conforme o Parecer CE/CP nº 11/2009. No ano de sua implantação, a transferência de recursos era feita por convênio, com repasse direto às Secretarias de Educação e estas transferiam às escolas. Em 2011, no governo da presidenta Dilma Rousseff, o Programa passa por uma revisão em sua proposta e um novo Documento Orientador<sup>23</sup> é apresentado. Nele, a transferência de recursos deixa de ser por convênio e é assumido pelo Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

Para divulgar e promover o ProEMI nas redes de ensino estadual e do Distrito Federal foram realizados debates sobre o Ensino Médio, com possibilidades de sugestões curriculares inovadoras para melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas, cujo objetivo é de “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola”, pautando-se em uma visão inovadora, integral e dinâmica do currículo, combinada às esperanças dos estudantes em relação às exigências contemporâneas advindas de uma sociedade em constantes transformações.

“[...] ele já nasce junto com aquilo que o CNE já vem pensando sobre as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Eles nascem em conjunto, o Programa é lançado primeiro e, depois, as diretrizes, mas ele está em total consonância com o que é posto, o que está colocado nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio”. O grande diferencial que eu vejo na implantação desse programa, no repasse de recurso, é quando ele deixa de ser convênio e passa a ser o recurso efetivado, repassado do PDDE, Programa Dinheiro Direto na Escola. [...] E o programa passa a ter um foco maior, quase que exclusivo, para a questão de currículo, justamente para se aproximar da questão das Diretrizes Curriculares Nacionais. Então, o foco do

<sup>22</sup> Disponível Em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 15/03/2015.

<sup>23</sup> Ao todo foram elaborados três versões Documentos Orientadores da proposta do ProEMI (2009, 2011, 2013 e 2014).

programa, o desenho como está hoje é na questão do currículo. A apresentação toda é feita via sistema, então, se muda sistemas, que fique registrado. [...] Uma outra coisa é uma discussão mais aprofundada sobre a questão da juventude, uma revisão do que é a escola, do que é currículo, do fazer escola, o uso das novas tecnologias. Uma série de fatores contribuiu para fomentar, para se pensar num programa, de se pensar numa ação voltada, desenhada especificamente para o Ensino Médio, porque temos outros programas, o Programa Merenda, Biblioteca<sup>24</sup>.

Em relação aos objetivos, o Programa prevê os seguintes impactos e transformações:

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

Com esses objetivos, o Programa buscou induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, organizados em oito macro campos, assim definidos:

Campos de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macro campos devem se constituir, assim, como estratégia que possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes, permitindo, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento, e favorecimento da diversificação de arranjos curriculares 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 de integração curricular (BRASIL, 2013, p. 15).

Ressalta-se que a concepção de macro campo utilizada pelo Documento Orientador (2013), diz respeito a um conjunto de atividades pedagógico curriculares que funcionam como um eixo integrador entre os tipos de conhecimentos e saberes que buscam suplantar a visão particularizada e hierarquizada das práticas educacionais.

---

<sup>24</sup> Esta fala é da gestora do Programa, em nível central selecionada para as entrevistas semi estruturadas que compôs a metodologia da pesquisa.

Conforme o Documento Orientador (2011, p. 9) os critérios de seleção das escolas pelas Secretarias de Estaduais de Educação e do Distrito Federal, junto ao Programa de Ações Articuladas (PAR)<sup>25</sup> deverão:

- a. Estabelecer ações conjuntas para melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem e consequente reestruturação curricular das escolas que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem;
- b. Contemplar as escolas de forma e regionalizada, como fator de articulação e disseminação das experiências curriculares desenvolvidas;
- c. Considerar a estrutura curricular e a estrutura física das escolas, visando à ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, à educação em tempo integral;
- d. Capacidade de articulação com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes;
- e. Capacidade de aprimoramento no atendimento escolar as especificidades do estudante do turno noturno.

No Documento Orientador, fica evidente a visão ampliada de educação defendida no Programa. Quanto aos critérios de seleção das escolas, que deverão reformular o currículo, deve haver ações possíveis de ser estendidas a cada uma dessas modalidades, numa tentativa clara de suplantar a estrutura dual que tem se perpetuado na histórica organização do Ensino Médio. Nesse sentido, a organização desse novo currículo “[...] pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos saberes, competências, valores e práticas” (Brasil, 2009, p. 16).

Feito isso, é formalizado um acordo técnico e financeiro<sup>26</sup> por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE<sup>27</sup> e posteriormente escola deverá elaborar um Projeto de

---

<sup>25</sup> Programa vinculado ao MEC, cujo objetivo é de o planejamento da política educacional brasileira, em parceria com o Programa Compromisso Todos pela Educação. Instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, possui 28 diretrizes voltadas para a melhoria do ensino nacional.

<sup>26</sup> “O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE é o órgão financiador, responsável pelo cadastro e análise da documentação relativa à habilitação da instituição proponente, indicação orçamentária, trâmites processuais relativos à formalização, repasses dos recursos, acompanhamento da execução financeira e análise da prestação de contas, de acordo com as normas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)”. De acordo com o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (MEC, 2009, p. 21), “os critérios, os parâmetros e os procedimentos para o apoio técnico-financeiro, na forma deste Programa, estão em consonância com o previsto no Programa, com financiamento está respaldado no “Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, Resolução/CD/FNDE/Nº 029, de

Reestruturação Curricular (PRC), mas sem deixar de “considerar as diretrizes curriculares nacionais, as diretrizes complementares e orientações dos respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais”. (Idem, p, 20).

O Documento Base do ProEMI indica, ainda, as condições básicas para a elaboração dos Projetos de Reorganização Curricular, mas com ressalvas para alterações mediante as especificidades de cada escola, quais sejam: O Documento Base do ProEMI indica, ainda, as condições básicas para a elaboração dos Projetos de Reorganização Curricular, mas com ressalvas para alterações mediante as especificidades de cada escola, considerando as questões locais dentro da sua realidade sócio-cultural e ambiental, dadas as diferenças regionais de cada uma das escolas. O que se espera de um Programa dessa envergadura é poder garantir a aprendizagem dos estudantes dentro de um contexto amplo e diversificado de oportunidades educacionais.

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (BRASIL, 2013, p. 13)

Como se observa, na medida em que a proposta do ProEMI abre perspectivas para uma nova organização curricular do Ensino Médio, ampliando tempos e espaços próprios para estudos e atividades, permite itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor atender à heterogeneidade e à pluralidade dos sujeitos, desde a garantia da simultaneidade, entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura que deverão estar contempladas no projeto político pedagógico. Nele, está previsto um currículo flexível, o

---

20 de junho de 2007, e Resolução/CD/FNDE N° 047, de 20 de setembro de 2007, que tratam da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade”. RESOLUÇÃO/CD/FNDE N° 63 DE 16 DE NOVEMBRO DE 2011. Autoriza destinação de recursos financeiros, em 2012, nos moldes e sob a égide do normativo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que estiver em vigor no referido exercício, às escolas públicas estaduais e distritais de Ensino Médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino.

<sup>27</sup> O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

qual objetiva a construção de percursos diversificados e plurais de aprendizagens. Nessa proposta, se vê materializada uma possibilidade de enfrentamento da dualidade do conhecimento, uma vez que o conhecimento escolar para adquirir significado, ele deve exprimir os aspectos societário, produtivo e subjetivo constituintes da natureza humana

Situam-se aqui as ações desenvolvidas pelo Estado brasileiro de apoio às escolas, em parceria com os governos municipal, estadual e do Distrito Federal<sup>28</sup>, para enfrentar o desafio de assegurar, aos estudantes, um ensino de qualidade, consoante o que estabelece Plano Nacional de Educação (PNE).

Ações dessa natureza evidenciam relevância de se produzir pesquisas sobre políticas educacionais voltadas para melhorar desempenho educacional, ou mesmo, para servir como medida para verificar a efetividade dessas políticas.

Nesse sentido, as reflexões apresentadas nesta tese contribuem para as pesquisas na área de políticas públicas de educação básica, na qual o Ensino Médio é definido como etapa final desse nível educativo. A seguir apresentamos, os objetivos que foram perseguidos ao longo desse estudo e um quadro síntese com as questões de pesquisa e seus respectivos objetivos.

### **Objetivo geral**

Analisar e explicitar as intenções de melhoria do ProEMI nas escolas públicas de Ensino Médio do DF, no período de 2009 a 2014.

### **Objetivos específicos**

- Explicitar e analisar se a proposta de Redesenho Curricular pelo ProEMI implicou mudanças significativas nas escolas de Ensino Médio do DF.
- Explicitar a percepção dos gestores, coordenadores, professores e estudantes sobre o reconhecimento do ProEMI como programa promotor de inovações na escola.

---

<sup>28</sup> Essas ações remetem ao art. 214 da Constituição Federal (CF) de 1988, que estabelece a elaboração do “plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”; entre elas, “a melhoria da qualidade do ensino III”.

- Analisar se o ProEMI melhorou os indicadores de evasão e repetência nas escolas públicas do DF.
- Verificar e analisar se os macro campos postulados pelos Documentos Orientadores do ProEMI estão em harmonia com a Proposta de Redesenho Curricular das escolas de Ensino Médio do DF que aderiram ao Programa.

**Quadro 1 – Questões e objetivos específicos de pesquisa.**

| Questões de Pesquisa   | Objetivos Específicos   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• De que forma o ProEMI influi na promoção da qualidade do Ensino Médio?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar e analisar se a proposta de Redesenho Curricular pelo ProEMI implicou mudanças significativas nas escolas de Ensino Médio do DF.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as experiências vivenciadas pelos gestores, professores, coordenadores e estudantes que remetem à ideia de inovação na escola?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar a percepção dos gestores, coordenadores, professores e estudantes sobre o reconhecimento do ProEMI como programa promotor de inovações na escola.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como são indicadas as intenções de melhoria do Ensino Médio público pelo ProEMI?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar se o ProEMI melhorou os indicadores de evasão e repetência nas escolas públicas do DF.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como o Enem se articula com o ProEMI?</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar e analisar se os macro campos postulados pelos Documentos Orientadores do ProEMI estão em harmonia com a Proposta de Redesenho Curricular das escolas de Ensino Médio do DF que aderiram ao Programa.</li> </ul> |

**Fonte:** Elaboração própria.

## **1 ELEMENTOS DA CRISE CAPITALISTA NO CONTEXTO DE REFORMAS EDUCACIONAIS DO ESTADO BRASILEIRO**

Este capítulo tem como objetivo situar as mudanças ocorridas na educação pública do país, na década de 1990, tendo como ponto de partida os elementos políticos e econômicos que detonaram, em nível mundial, a crise capitalista do Pós-Guerra. Para iniciar essa discussão, parte-se do pressuposto de que o reordenamento da produção aos moldes da globalização neoliberal provocou o conjunto de reformas educacionais realizadas nos sistemas de ensino e, em particular, no âmbito da gestão. Com esse intuito, três perguntas-chave abrem o capítulo: De que maneira as transformações processadas no Estado social do Pós-Guerra impulsionaram um tipo específico de governo, em relação à responsabilização, à regulação e ao controle dos serviços públicos? Em que medida as transformações processadas no interior das relações de produção reordenaram o poder e a atuação do Estado, em relação à esfera público-privada? Como o modelo de governança atua na gestão da educação pública?

Para responder a essas perguntas, o capítulo está organizado em três sessões: a primeira trata da reconfiguração produtiva no modelo de globalização neoliberal; a segunda discute os marcos regulatórios da reforma gerencial do Estado brasileiro e a terceira analisa a gestão da educação básica pública no enfoque da governança.

### **1.1 Reconfiguração produtiva no modelo de globalização neoliberal**

No Brasil, a década de 1990 introduziu, no campo das políticas públicas, um conjunto de reformas provocadas pelas mudanças que atingiram a base estrutural do Estado. Trata-se de um momento particular de crise ocorrida na história e no desenvolvimento do regime de produção capitalista<sup>29</sup>, que, desde o pós-Segunda Guerra Mundial, mostrava sinais de desgaste quanto ao destino das políticas econômicas de cunho protecionistas praticadas pelo Welfare State, ou Estado de Bem-Estar-Social. Essas crises pairadas sobre as economias capitalistas, marcadamente, no início dos anos de 1970, por sua vez, não só alteraram as bases produtivas

---

<sup>29</sup> Entre os autores marxistas que discutem este tema, ver Luxemburgo (1871-1919); Rudolf Hilferding (1877 – 1941), Otto Bauer (1881 – 1938), Nikolai Bukharin (1888 – 1938), Henryk Grossmann (1881- 1950); Ernest Mandel (1923-1995). Cf. SILVA, Aristóteles de Almeida. *Capitalismo tardio e sua crise: estudos das interpretações de Ernest Mandel e a de Jürgen Habermas*. Dissertação de Mestrado. Unicamp/SP, 2012. Ver também ALTVATER, Elmar. “A crise de 1929 e o debate sobre a teoria da crise”. In: HOBBSAWM, E. (Org.). *História do marxismo*, vol. 3, São Paulo, Paz e Terra, 1989.

da sociedade como impuseram um novo modo de regulação do capital, denominado por Harvey de acumulação flexível<sup>30</sup>.

Assim, como expressou Harvey (2012a, p. 140), “associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta” do regime de regulação fordista do pós-guerra, caracterizado pela rigidez, rotinização e intensificação da divisão do trabalho, descambou a crise financeira<sup>31</sup>, comumente conhecida como crise estrutural do capital. Conforme Mészáros (2009), esse contexto de crise nada mais é do que o encontro do capital com seus próprios limites. Ou ainda, como assevera Alves<sup>32</sup>, um período de transição vivenciado pelo sistema capitalista em suas fases históricas de metabolismo social.

A esse respeito, Harvey destaca, a partir de Marx, três elementos constitutivos da crise que oferecem centralidade ao modo flexível de acumulação. São eles: a) o desenvolvimento econômico como fator essencial do capitalismo; b) a exploração do trabalho em face da produção e; c) o aspecto dinâmico e inovador da tecnologia como necessária ao incremento do capital. Assim, a combinação destes elementos tenderiam para o crescimento econômico e evitariam as possíveis crises no sistema, isto é, a apropriação e o controle da força de trabalho para a reprodução do capital e o emprego tecnológico como uma modalidade de conhecimento que visa impulsionar a produtividade capitalista diante do processo de reestruturação do capital. Estes elementos, ao contrário de serem responsáveis pelo aparecimento das crises, são, de fato, representativos do capitalismo nos seus processos produtivos.

Nesse contexto, essa nova conjuntura de desenvolvimento do capital foi efetivamente notada quando as saídas para a crise curvaram-se, definitivamente, para a globalização do mercado mundial. Tal ocorrência é explicada por Santos (2002, p. 21) como um complexo processo mundial em transição, cimentado por três grandes práticas. São elas: a) “práticas interestatais, b) práticas capitalistas globais e c) práticas sociais e culturais transnacionais”, que, embora interligadas entre si, não se constituem como partes de um sistema, assim como não dispõem, entre elas, das mesmas proporções de poder. De outro modo, correspondem a

---

<sup>30</sup> Este modelo “caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional de desenvolvimento desigual” e, dessa forma, [...] “envolve rápidas mudanças do padrão de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões demográficas” (idem, p. 140).

<sup>31</sup> A esse respeito, ver: DANTAS, Rodrigo. In: *Crise de superprodução e crise estrutural do capital*. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.or/3revistaret6.pdf>.

<sup>32</sup> Ver ALVES, Giovanni. *Crise do capital e Estado neoliberal: algumas notas críticas*. Disponível em: [www.4fct.unesp.br/.../texto%giovani04.doc](http://www.4fct.unesp.br/.../texto%giovani04.doc). Acesso em: 15/08/2012.

“constelações de práticas cuja coerência interna é intrinsecamente problemática”<sup>33</sup>. O autor ressalta que, por serem resultantes de uma distribuição desigual do poder, essas práticas não se afiguram às mesmas características. Esse fato, segundo ele, complexifica ainda mais a compreensão que se tem delas no conjunto das injunções do capitalismo globalizado. Como afirma Santos:

A globalização é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos por um lado e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas. No entanto, por sobre todas as suas divisões internas, o campo hegemônico actua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros. É esse consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas (2002, p.27).

A afirmação de Santos sinaliza aspectos que permitem esclarecer, do ponto de vista político, que a globalização situada nesse contexto de crise é a condição econômica sob a qual o capital amplia fronteiras e reordena suas bases produtivas mundialmente. Configura-se, portanto, como sendo parte de um processo histórico de extensão planetária do capitalismo circunstanciado pelas injunções do mercado econômico. Harvey (2004b, p. 88), por sua vez, explica que esse contexto de crise revelado pela globalização contemporânea faz parte de “um processo de produção de desenvolvimento temporal e geográfico desigual” formado nas bases históricas de acumulação do capital. De modo geral, a globalização do final do século XX é a expressão hegemônica de uma sociedade contraditória marcada por indicadores acentuados de desigualdade social, “envolvendo economia, política, geografia, história, cultura, religião, língua, tradição, identidade, etnicismo, fundamentalismo, ideologia, utopia” e, com isso, atinge “as possibilidades e as formas do espaço e tempo, o contraponto parte e todo, a dialética singular e universal” (IANNI, 1994, p. 8).

Diante desse cenário movido pela mundialização dos mercados, a globalização desponta como um elemento-chave para a compreensão de um aspecto específico de reprodução do capital: a sementeira das bases normativas e institucionais do Estado neoliberal.

---

<sup>33</sup> Estas práticas estão assim detalhadas: “as práticas interestatais correspondem ao papel dos Estados no sistema mundial moderno enquanto protagonista da divisão internacional do trabalho no seio do qual se estabelece a hierarquia entre centro, periferia e semiperiferia. As práticas capitalistas globais são práticas dos agentes económicos cuja unidade espaciotemporal de atuação real ou potencial é o planeta. As práticas sociais e culturais transnacionais são os fluxos transfronteiriços de pessoas, e de culturas, de informação e de comunicação” (idem, p. 21).

Uma vez que as exigências do capitalismo global se voltam para as intenções de fortalecimento do capital financeiro, ao Estado neoliberal cabe o papel de fortalecer os princípios políticos da economia capitalista notadamente comprometida com os direitos da propriedade privada e propiciar condições que favoreçam o desempenho do mercado.

Nesses termos, um novo modo de organização das sociedades se impõe, dando início a um processo de desregulação da economia, liberando o Estado “de todo e qualquer empreendimento econômico ou social que possa interessar ao capital privado, nacional e transnacional” e criando, em torno disso, uma ideia falseada “de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz” (IANNI, 1988b, p. 28). Em complemento aos aspectos referidos, Frigotto (2011, p. 79), ao discutir as questões subscritas ao neoliberalismo, ainda acrescenta que “a ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade”. Nesse sentido, a nuvem de proteção criada em torno das políticas neoliberais<sup>34</sup> e assinada como a saída para a crise financeira representa, de fato, um campo nublado de intenções ideológicas prescritas pela receita do capital que, nos conflitos do Pós-Segunda Guerra, teve desestabilizado o seu padrão de acumulação.

Harvey (1992, p. 151) chama a atenção para esse movimento do capital como um momento em que o capitalismo, ao contrário de viver uma crise propriamente dita, revigora a sua produção, agora, absolvendo e ampliando outros espaços e tempos produtivos, como ele mesmo disse, dispersando e mobilizando áreas da geografia mundial, flexibilizando “mercados de trabalho e de consumo” com diversificados investimentos na área técnico-científica e “institucional”. A linha de raciocínio defendida pelo autor faz acrescentar que os acontecimentos provocados pela globalização econômica, além de cumprir com uma etapa do ciclo de acumulação do capital, reordena as relações de produção<sup>35</sup> numa escala que vai das questões econômicas às questões culturais.

---

<sup>34</sup> Nas palavras de Gentile (2011, p. 217), “o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do final dos anos 60 e começo dos anos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de reestabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em sentido global”. Isto é, o neoliberalismo passa a ser a condição econômica sob a qual o modo de produção capitalista restabelece suas bases produtivas, respondendo ao capital em seus contextos de crise.

<sup>35</sup> Kuenzer (p.1) explica que “a partir destas novas bases materiais de produção estabelecem-se novas formas de relações sociais, que, não superem a divisão social e técnica do trabalho, apresentam novas características, a partir da intensificação de práticas transnacionais na economia com seus padrões de produção e consumo, nas formas de comunicação com suas redes interplanetárias, no acesso as informações, na uniformização e

Seguindo a interpretação de Harvey a respeito da produção capitalista do espaço global, a qual foi confirmada por Ianni e Frigoto, Löwy (2001, p. 253)

Considera que esta nova fase de desenvolvimento da acumulação capitalista, de abertura comercial, de privatizações, de desregulamentação, resumidas na chamada “onda de neoliberalismo”, expressaria a nova geopolítica do grande capital produtivo-financeiro mundializado, centrada na remoção dos obstáculos locais (nacionais) à livre circulação do capital-dinheiro (política de câmbio global) e à mobilidade do capital produtivo, e cujas relações de poder estariam deslocando, progressivamente, as instâncias primordiais de mando do patamar dos Estados-nação (como ocorrera na fase clássica do imperialismo) para níveis supra nacionalizados de institucionalidade<sup>36</sup>.

Nas considerações deste autor, referente ao que ele chamou de “onda neoliberal”, tem-se a clara percepção de que se trata de um deslocamento do capital para outras formas de acumulação implicadas em mecanismos específicos de ampliação financeira dos mercados consumidores. Assim, por meio do domínio das fronteiras supranacionais, o capital demarca tempo e espaço necessários à supremacia das forças neocapitalistas.

A partir de tais considerações, empreende-se que o imperativo econômico na modalidade neoliberal, além de implicar situações político-econômicas implica, igualmente, uma concepção de Estado embasada na privatização dos serviços públicos. Ou, como assinala Teodoro (2011, p. 61-62), “mais do que uma teoria econômica”, a política neoliberal se constitui “como uma tecnologia de governo [...] descontextualizadas das suas fontes originais e recontextualizadas na constelação de relações contingentes e mutuamente constitutivas”. Assim, as incursões capitalistas em outras frentes de acumulação são aqui entendidas como respostas às expectativas produtivas do capital fundadas, a partir de agora, no modelo neoliberal de globalização econômica.

Uma vez discutidas as ideias circunscritas ao aparecimento da crise no Pós-Guerra, em que o Estado reconfigura suas ações sem, por isso, desvincular-se das estruturas dominantes da sociedade (OFFE, 1984), uma pergunta se impõe: em que medida as questões do campo econômico que antecederam a crise se constituíram como um elemento político-ideológico que imprimiu forma ao modelo de Estado neoliberal?

A esse respeito, o Estado pode ser entendido como uma instituição política que, em seu percurso de mutação, vai adquirindo novas funções de comandos, sem, por isso, abdicar de seu poder de mando, soberanamente reconfigurado em suas ações “de regulação, coerção e

---

integração de hábitos comuns e assim por diante. A sociedade nesta etapa apresenta novos paradigmas econômicos e socioculturais, marcados pela incorporação de culturas dominadas às culturas hegemônicas”.

<sup>36</sup> Citado por MELLO, Alex Fiuza de. Marx e a globalização. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

controle social”, imprescindíveis à reestruturação das forças capitalistas, para as quais o papel do Estado foi determinante (2001).

Situados os aspectos relacionados à crise na economia capitalista que implicaram na reorganização do processo de acumulação do capital, com suas adjacências no campo das reformas políticas de caráter neoliberal, segue-se, adiante, com os marcos regulatórios situado em torno da reforma gerencial do Estado brasileiro. Com tal finalidade, busca-se analisar o modo como se instituiu, na esfera das decisões de governo, o modelo de governança pública<sup>37</sup>, a partir das diretrizes e dos princípios que fundamentam a sua prática. Esse termo se assenta na ideia de uma nova geração de reformas administrativas e de Estado, que têm como objeto a ação conjunta, levada a efeito de forma eficaz, transparente e compartilhada, pelo Estado, pelas empresas e pela sociedade civil, visando uma solução inovadora dos problemas sociais e criando possibilidades e chances de um desenvolvimento futuro sustentável para todos os participantes (Löffer, 2002, p. 4).

## **1.2 Marcos regulatórios da reforma gerencial do Estado brasileiro**

Sobre os sinais da crise capitalista nas economias mundiais, o caso do Brasil é emblemático. A esse respeito, Bresser Pereira (1988, p.2) aponta para a crise fiscal instalada no país na década de 1990 como decorrente de “um desequilíbrio financeiro estrutural do setor público brasileiro, cujo componente principal é a dívida externa pública”. Essa crise, mais tarde, redundou em um conjunto de medidas reformistas definidas pelos setores estatais como essenciais para recompor o crescimento econômico interrompido pelo regime de acumulação taylorista/fordista.

Por outro lado, Antunes<sup>38</sup> menciona que, apesar de estar situada em um contexto de instabilidade das contas públicas, a crise nas finanças públicas era constituinte de fatores ainda mais complexos, quais sejam: i) crise estrutural do capital; ii) fim do Leste europeu; iii) crise sofrida pela social democracia; e iv) expansão do projeto econômico, social e político neoliberal. Com efeito, o Estado é levado a operar na esfera privada da sociedade para atender

---

<sup>37</sup> O conceito de governança foi traduzido para a esfera pública pelo Banco Mundial como uma forma política de exercício do poder na gestão dos recursos econômicos e sociais de um país, visando atingir o desenvolvimento (WORLD BANK. *Governance and development*. Washington, World Bank, 1992), na visão idealizada de organizações internacionais, a exemplo do próprio Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

<sup>38</sup> ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise no mundo do trabalho. Disponível em: <http://www.oohodahistoria.ufba.br/04antune.html>. Acesso em: 10/11/2013.

as novas questões postas pelo mercado econômico, a exemplo da privatização de setores públicos, da desregulação dos direitos sociais e do trabalho e do reorquestramento do “setor produtivo estatal”. Nesse contexto, modifica-se o modo de gestão do Estado capitalista, assim como seu papel, que passa a ser redefinido enquanto instituição e cuja base produtiva é reestruturada.

Em vista disso, Bresser-Pereira (1997, p. 6) identifica quatro problemas correlatos à reforma do Estado que expressam em seu conteúdo um panorama da crise<sup>39</sup>, quais sejam:

- 1) a delimitação do tamanho do Estado;
- 2) a redefinição do papel regulador do Estado;
- 3) a recuperação da governança; e
- 4) o aumento de governabilidade ou capacidade política do governo.

As razões pelas quais a reforma se justifica, nesse período de crise estrutural, acenam, certamente, para uma concepção de gestão do aparelho público focada, desta vez, no aparato regulador que dispõe o Estado para operacionalizar sua capacidade de governança. Com isso, infere-se que o discurso em torno da ineficiência dos serviços prestados pelo Estado foi um fator determinante para justificar a presença dos setores privados no desenho neoliberal das políticas públicas, no Brasil.

Diante desse cenário, Bresser Pereira, idealizador da reforma do Estado brasileiro, lançou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE, quando atuava como Ministro da Administração e Reforma do Estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Com isso, propunha institucionalizar, no âmbito político, o “modelo estrutural de governança pública”<sup>40</sup> e, assim, reorganizar as finanças nacionais, tornando-as fortes e competitivas, segundo os padrões da economia internacional. Nesse plano, estabeleceram-se os marcos regulatórios da reforma administrativa, que continham as seguintes medidas:

---

<sup>39</sup> Segundo Bresser Pereira (1995, p. 10-11), são três os elementos constituintes da crise: 1) “uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; 2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado de bem-estar social nos países desenvolvidos; a estratégia de substituição de importação no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e 3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática”.

<sup>40</sup> No ano de 2008, foi realizado, no Brasil, o seminário internacional – *Fortalecendo a Governança para o Crescimento – Revisão Interpares – Relatório da OCDE sobre a regulação no Brasil*, para analisar o desempenho das agências, em relação às características regulatórias e o desempenho de cada uma delas. Neste seminário, foram discutidas as práticas de regulação que acontecem no país, em termos de: i) melhorar a *performance* do sistema, ii) desmistificar o debate ideológico sobre a estrutura regulatória envolvendo ministérios e agências e iii) obter aprendizado a partir da experiência internacional (SANTOS, 2009, p. 18). Disponível em: <http://www.fiesp.com.br/irs/coinfra/pdf/transparenciascoinnfra210809luisalbertodossantos.pdf>

- a) ajustamento fiscal duradouro;
- b) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional;
- c) reforma da previdência social;
- d) inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais;
- e) reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas.

Em vista disso e obedecendo a uma lógica produtivista, empreende-se que a reforma administrativa dos Estados nacionais realizada sob o comando neoliberal foi submetida aos interesses e às determinações da política econômica internacional, de tal modo que, ao tratar dos marcos regulatório da reforma, Bresser Pereira (1995) deixa explícita a opção por um modelo de gerência flexível, em que as ações normativas e reguladoras do Estado tanto funcionassem para o setor público como para o setor privado<sup>41</sup> da sociedade. Assim, na perspectiva de tratar a administração pública da mesma forma que é tratada a administração privada, o PDRAE buscou incentivar a formação de parcerias público-privadas, a fim de elevar a capacidade de governança do Estado na medida em que “envolve outros atores, além do próprio governo, no processo de governar” (BRESSER PEREIRA 1995, p. 4).

Nesse sentido, constata-se que o autor reafirma seu posicionamento quanto à parceria público-privada na forma de gestão do governo quando relata que:

Reformar o aparelho do Estado significa garantir a esse aparelho maior governança, ou seja, maior capacidade de governar, maior condição de implementar as leis e políticas públicas. Significa tornar muito mais eficientes as atividades exclusivas de Estado, através da transformação das autarquias em “agências autônomas”, e tornar também muito mais o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado eficientes os serviços sociais competitivos (Esse trecho está estranho. Confira com o original.) ao transformá-los em organizações públicas não-estatais de um tipo especial: as “organizações sociais” (PDRAE, 1999, p. 44-45).

A reforma do aparelho administrativo, segundo o autor, considerando essas condições, daria mais poder e controle ao Estado para operar, de modo eficiente, os serviços públicos, e

---

<sup>41</sup> Consta no Artigo 147 da Constituição Federal de 1988 que, “como agente normativo e regulador da atividade econômica, o Estado exercerá, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para o setor público e indicativo para o setor privado”.

colocar as políticas de alcance público no mesmo patamar de competitividade dos serviços privados. Contudo, há nessa teoria uma concepção privatista dos serviços públicos, na medida em que as “organizações sociais”<sup>42</sup> são levadas a transitar por entre as empresas privadas, configurando-se em “organizações públicas não-estatais”, transformadas, assim, em parcerias público-privadas, ou de terceiro-setor.

Por outro lado, estas parcerias redundam em diferentes atores, que, de forma híbrida e interdependente, são chamados a participarem dos fazeres políticos da vida social, sob os preceitos da *accountability*<sup>43</sup>. Nessa perspectiva, a responsabilidade com o bem público passa a ser um mecanismo político de verificação das ações gestoras do Estado em relação à sociedade e da sociedade com o Estado. Segundo Pó e Abrucio (2006, p. 19), esses preceitos “ampliam a prestação de contas, a participação dos cidadãos, a explicitação de conflitos de interesses e a responsabilização” dos atores parceiros envolvidos nas ações de governança.

Apresentada com esses contornos, a *accountability* corresponde a uma espécie de medida de eficiência e de transparência da gestão dos serviços prestados à sociedade. Mencionada desse modo, os autores defendem a *accountability* como um instrumento de governança capaz de amenizar as relações políticas entre Estado e sociedade tornando a gestão pública menos burocrática e hierarquizada. Nesse sentido, a desburocratização do sistema público<sup>44</sup> permite ao Estado flexibilizar o seu poder de governo perante a sociedade,

---

<sup>42</sup> Bresser-Pereira destaca as organizações corporativas, as organizações estatais, as organizações públicas não-estatais e as organizações privadas (PDRAE, 1999).

<sup>43</sup> No PDRAE, “as principais ações previstas no plano da *accountability* eram a participação de usuários; a utilização de contratos de gestão como forma de responsabilização por resultados; a adoção de mecanismos de controle social nos serviços locais e o aumento da transparência na implementação das ações do governo, possibilitando seu acompanhamento e avaliação. As noções de controle e *accountability* ficariam, dessa forma, estreitamente ligadas à avaliação e à publicidade dos resultados e das informações dos órgãos, assim como na institucionalização de mecanismos de participação” (PÓ; ABRUCIO, idem, p. 4). Cabe ainda ressaltar que este termo surge como um conceito-chave nas discussões para a implementação da governança na esfera pública.

<sup>44</sup> Em referência às discussões acerca das mudanças no foco dos sistemas burocráticos para a gestão da governança pública, Abrucio (1997, p. 37) faz a seguinte síntese: “a) incentivo à adoção de parcerias com o setor privado e com as organizações não governamentais (ONGs); b) ampla introdução de mecanismos de avaliação de desempenho individual e de resultados organizacionais, atrelados uns aos outros, e baseados em indicadores de qualidade e de produtividade; c); maior autonomia às agências governamentais e, dentro delas, aos vários setores, horizontalizando e estrutura hierárquica; d) descentralização política, apoiada no princípio de quanto mais perto estiver do cidadão o poder de decisão com relação às políticas públicas, melhor será a qualidade da prestação do serviço e, de fundamental importância, maior será o grau de *accountability*. Os governos também têm atuado no sentido de implantar políticas de coordenação entre as várias esferas administrativas; e) estabelecimento do conceito de planejamento estratégico, adequado às mudanças no mundo contemporâneo e capaz de pensar, também, as políticas de médio e longo prazo e f) flexibilização das regras que regem a burocracia pública”.

oportunizando lugar e espaço no comando decisório da vida política a todos os segmentos sociais, em igualdade de condições<sup>45</sup>.

Contrário às projeções assinadas por Pó e Abrucio, Janela (2009, p. 4) expõe que “um sistema de *accountability* assim alicerçado não pode ser reduzido a uma prestação de contas ritualística ou simbólica, nem ser associado a perspectivas instrumentais”, uma vez que mecanismos de controle com tais características, além de remeter a uma compreensão mistificada das práticas políticas, estreitam as possibilidades de serem analisadas com criticidade e mais rigor teórico. Isso porque, segundo Konder (2002, p. 266), “é a abrangência que viabiliza o esforço de uma rejeição efetiva às explicações unilaterais e simplistas, abrindo caminho para as indagações relativas ao novo”. A esse respeito, o autor acrescenta que ampliar o campo de inferências dos “sujeitos da práxis” não significa potencializar o volume de informações colhidas, mas permitir que estas possam ser compreendidas de modo conjugado e reflexivo, a fim de desvelar os aspectos ideológicos subscritos á construção da realidade social.

Nesse sentido, é pertinente indagar sobre quais aspectos da parceria público-privada<sup>46</sup> as medidas de *accountability* se expressam como um elemento político-ideológico da governança pública. O ponto central nessa questão é dar a conhecer o modo como o Estado, por meio das reformas do aparelho administrativo, se apropriou do termo governança para consolidar o projeto de mudanças estruturais, em curso desde a década de 1990. Com isso, pode-se inferir que a gestão pública sob o enfoque da governança é uma forma específica de gerenciamento do aparelho administrativo, resultante de uma combinação de fatores econômicos despontados no processo de reestruturação produtiva, quais sejam: “i) a globalização; ii) a qualidade da política pública (intervenção do Estado na economia); e iii) a questão da tecnologia” (CASTIONI, 2010, p. 44). Em outras palavras, a governança se expressa nas formas ou princípios operacionais que regulam as ações do Estado no terreno das políticas públicas, cujo objetivo é torná-las descentralizadas, flexíveis e eficazes, com a participação dos setores privatistas de âmbito local e internacional na composição dos quadros administrativos do governo.

---

<sup>45</sup> A esse respeito, ver O’ DONNELL, Guillermo. *Accountability Horizontal e novas poliarquias*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n44/a03n44.pdf>. Acesso em: 15/12/2012.

<sup>46</sup> De acordo com Lombardi (2005, p. 77), esse aspecto se deve “ao advento do modo capitalista de produção, que *re-introduziu* esses termos para mascarar o exercício do poder do Estado por uma classe, em seu próprio benefício, jogando uma cortina de fumaça sobre as relações sociais, como se o Estado moderno fosse um bem comum e o exercício administrativo, para o bem de todos”.

A criação de vários programas sociais<sup>47</sup>, vinculados à institucionalização de agências reguladoras (como a Agência Nacional de Energia Elétrica, a Agência Nacional do Petróleo, a Agência Nacional de Telecomunicações, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária e a Agência Nacional de Saúde Suplementar, entre outras), com a anuência do Estado, serve de elemento ilustrativo dessa política. E, nesse contexto de desenvolvimento,

[...] não pode mais ser caracterizado como um instrumento do interesse do capital (um interesse que não é nem homogêneo nem «geralmente compreendido»), antes, este Estado é caracterizado por estruturas constitucionais e organizacionais cuja selectividade específica encontra-se desenhada para conciliar e harmonizar a economia capitalista «privadamente regulada» com os processos de socialização que esta economia despoleta (OFFE, 1984: 51 cit. por, STOER, 2008, p. 4)<sup>48</sup>.

Assim, conforme indicado por Offe, fica evidente que, embora assumindo outros contornos na intervenção das políticas públicas, como é o caso da forma regulada de governança, o Estado<sup>49</sup> mantém-se comprometido com os empreendimentos produtivos do capital. Nesses termos, “o Estado, como pacto de dominação e como sistema administrativo autorregulado, exerce um papel central como mediador no contexto da crise do capitalismo”, sempre que estas crises apontarem para a necessidade de reorganização do seu regime de produção (TORRES, 2011, p. 105).

Os elementos levantados em torno das diretrizes e princípios orientadores das práticas de governança, no âmbito da administração pública, subsidiam a discussão em torno das impressões desse novo modo de regulação<sup>50</sup> e controle do aparelho público, na gestão da

<sup>47</sup> Dentre esses programas, destacam-se: Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida (1990); Educação para Todos (1990); Comunidade Solidária (1995); Fome Zero (2003); Bolsa Família (2003); Brasil Alfabetizado (2003); Todos pela Educação (2006); Mais Educação (2007).

<sup>48</sup> STOER, Stephen, R. *O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática*. Educação, Sociedade & Culturas, n.º 26, 2008, 149-17. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-OEstado.pdf>.

<sup>49</sup> No livro *A ideologia alemã* (1984), Marx e Engels relacionam a formação do Estado ao aparecimento da propriedade privada dos meios de produção. Portanto, “difere radicalmente das noções clássicas de regime político, de governo ou de poder público”. É uma instituição eivada de contradições, assemelhada a “uma arena de confrontação” de interesses antagônicos, onde o poder que exerce “faz-se mediante o exercício” impositivo da força de coerção (idem, 2011, p. 104). Trata-se, aqui, de uma instituição criada na sociedade de classes e para a sociedade de classes com características próprias. Essas características são observadas numa passagem do *Manifesto do Partido Comunista* de 1848: “o poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para gerir os negócios comuns de toda burguesia [...] o poder político é o poder organizado de uma classe para opressão da outra”. Assim, conforme resumido por Carnoy (1990, p. 20-21-22), o Estado apresenta três condições: “i) nas condições materiais de uma sociedade com a base de sua estrutura social e da consciência humana; ii) emerge das relações de produção, e não do desenvolvimento geral da mente humana, nem tampouco do conjunto das vontades dos homens e iii) como um aparelho repressivo da burguesia: um aparelho para legitimar o poder, para reprimir, para forçar a reprodução da estrutura de classes e das relações de classe”.

<sup>50</sup> Neste estudo, o conceito de regulação é entendido como uma forma de controle social derivado de crises de conjunturas políticas visando à reorganização da produção para o aperfeiçoamento da acumulação do capital. Em linhas mais gerais, a origem desse conceito reside na base das relações de produção, isto é, no modo

educação básica. Para tanto, pontuam-se, de modo breve, as formas relacionadas entre o mercado e as políticas gerenciais para a educação induzidas pelo Banco Mundial. Para esse fim, lança-se mão de duas perguntas que servirão para conduzir a exposição: Sob quais pressupostos a reforma gerencial reordenou os sistemas educacionais? Como o conceito de gestão se constitui em uma categoria central na reforma da educação básica?

### **1.3 Gestão da educação básica pública no enfoque da governança: outra forma de regulação educacional?<sup>51</sup>**

No Dicionário de Trabalho e Tecnologia (2006, p. 239), a palavra **regulação** “designa a conjunção dos mecanismos que promovem a reprodução geral das estruturas econômicas e das formas sociais vigentes”. Nesse sentido, trata-se de uma modalidade de gestão da produção que, de um lado, camufla e reproduz as contradições e tensões sociais Lipietz (1988) e, de outro, se configura como condição indispensável para a realização da produção (Aglietta, 1976) e do regime de acumulação<sup>52</sup>. Percebe-se, nessas formulações, uma concepção regulacionista fixada a conjunturas de estabilização e de desestabilização das relações socioeconômicas.

Nas palavras de Boyer (1990, p. 80), o conceito de regulação se define como sendo

[...] todos os comportamentos dos atores sociais e econômicos que tenham, completamente, as funções de reproduzir as relações sociais; de sustentar o regime de acumulação em vigor e garantir a compatibilidade ou “coerência” das diversas decisões tomadas por parte dos agentes econômicos.<sup>53</sup>

---

como o Estado se reestrutura para mediar o conflito entre as forças antagônicas da sociedade e, assim, atacar os vícios do mercado protecionista, em favor de uma política econômica desobrigada de qualquer intervenção estatal. Para Barroso (2005, p. 3), “a atual difusão, no domínio educativo, do termo “regulação” está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas”.

<sup>51</sup> Este tema é tratado por Maroy (2011, p.19) da seguinte forma: “os modos de regulação institucionais de um sistema educativo podem ser considerados como o conjunto dos mecanismos de orientação, de coordenação, de controle das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias no seio do sistema educativo [...] trata-se, pois, de uma das atividades da ‘governança’ de um sistema, ao lado das relativas ao financiamento da educação ou da ‘produção’ propriamente dita do serviço educativo”.

<sup>52</sup> No sentido empregado por Boyer (1990, p. 72), regime de acumulação corresponde ao “conjunto de regularidades que asseguram uma progressão geral e relativamente coerente da acumulação do capital, ou seja, que permitem absorver ou repartir no tempo as distorções e os desequilíbrios que surgem permanentemente ao longo do próprio processo”.

<sup>53</sup> Ver os estudos desenvolvidos por AGLIETTA, Michel. *Régulation et crises du capitalisme* (1976); BOYER, Robert. *A teoria da regulação* (1990) e LIPIETZ, Alain. *Audácia: uma alternativa para o século XXI* (1991).

Nos termos colocados, uma questão fica clara: a economia capitalista, sempre que se depara em contextos de crise, enseja um tipo específico de regulação, capaz de manter sob controle “um sistema que, pela concorrência e poder desiguais, conduz à acumulação, concentração e centralização do capital”, da mesma forma que avança para outro paradigma de “acumulação”, se adequando à “nova reorganização mundial” (FRIGOTTO, 2003a, p. 64).

Dentro dessa mesma questão, Antunes (2006) conceitua o termo regulação como um emaranhado de organizações criadas para exercerem um papel institucionalizado de controle e mediação entre o Estado e a sociedade. Acrescenta, ainda, que os modos regulatórios estão sempre operando em favor da estabilização de um determinado regime de produção, no sentido de aliviar os antagonismos sociais gerados no interior dos processos produtivos. Com isso, deduz-se que a criação dessas instâncias reguladoras está diretamente vinculada aos mecanismos de que dispõe o Estado capitalista para assegurar o crescimento das economias, em contextos de crise.

E, quando se pensa no conceito de regulação, no âmbito educacional, constata-se que ela está vinculada a ações do Estado no domínio público das políticas sociais, encarnadas em três diferentes modalidades (Barroso, 2005, p. 5):

- I. Uma burocrática, edificada ao longo do processo de desenvolvimento dos sistemas educativos e que corresponderia a uma aliança entre o Estado e os professores;
- II. Uma baseada no mercado, visível em muitos países, sobretudo anglófonos, a partir dos anos oitenta, e que envolveria uma aliança do Estado com os pais, sobretudo os da classe média e;
- III. Uma baseada na comunidade, ensaiada em processos desenvolvidos em nível local, como, por exemplo, em Portugal, nos últimos anos, e que seria sustentada por alianças entre os professores e as famílias.

Como refere o autor, a regulação projetada nos cercos da educação conflui para a formação de grupos diversificados e crescentes de novos atores políticos guiados pelo Estado para acomodar as situações de conflitos que, de algum modo, colocam em desequilíbrio os sistemas educacionais. Nesse sentido, Antunes acrescenta que, em tese, a regulação se resume à vigilância e à aferição de resultados concernentes aos processos de ensino. Com tais características, a regulação adquire formato e terminologia apropriada na educação, a exemplo

da criação de indicadores<sup>54</sup> produzidos para verificar e medir o desempenho escolar dos estudantes, que, posteriormente, “devem ser traduzidos em desempenhos/produtos/saídas imediatas exibidos pelas escolas e face aos quais estas serão avaliadas” (idem, p. 6). Nesse âmbito,

Consideraremos, então, a regulação no campo da educação como: (i) o conjunto de mecanismos postos em acção para produzir a congruência dos comportamentos, individuais e colectivos, e mediar os conflitos sociais, bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social, incluindo, em particular, (ii) a definição de padrões e regras que estabelecem o quadro para o funcionamento das instituições (BARROSO, 2006, p. 5).

De fato, a observância desses elementos encontra-se apoiada na conferência dos resultados aferidos por critérios de eficácia e de eficiência referentes ao uso dos recursos que são aplicados para um possível controle, equilíbrio e planejamento das ações educativas. Por fim, a regulação nos sistemas educacionais se materializa, segundo Barroso, em quatro eixos de atuação: i) maior autonomia das escolas; ii) diversificação da oferta equilíbrio entre centralização e descentralização, iii) promoção da livre escolha da escola; e iv) acréscimo da avaliação externa.

Os pressupostos que embasam a teoria da regulação<sup>55</sup> encontram terreno fértil para a sua proliferação durante a crise econômica, gerada pelos processos de acumulação capitalista. Já na educação, esses pressupostos se evidenciam nas formas combinadas de gestão escolar entre o Estado e uma diversidade de novos atores, a exemplo das organizações sociais, de organismos internacionais e do próprio Estado.

Sendo assim, a discussão em torno da gestão da escola no molde regulacionista tem tomado parte dos estudos que tratam das políticas públicas de educação básica. De modo geral, fala-se de uma gestão contemporizada nos padrões de governança educacional, que, segundo os estudos de Alves (2012), sustentam-se nas formas de organização dos sistemas educacionais em relação ao poder atribuído e exercido por cada segmento de atores que, de alguma maneira, realizam o trabalho da gestão.

Para Alves (2012) os princípios da governança vinculam-se, na sua essência, à transparência estabelecida entre os sistemas e as organizações educativas e aqueles que fazem

---

<sup>54</sup> A autora cita o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA), coordenado em nível internacional pela OCDE. No Brasil, a coordenação deste programa é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ver, a esse respeito, COSTA, Estela MIEF da. *O Programme for International Student Assessment (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas*. Tese de Doutorado - Universidade de Lisboa, 2011.

<sup>55</sup> Segundo Dal Rosso (2003, p.7), estes pressupostos estão embasados em quatro teorias: “jurídicas, econômicas, políticas e sociológicas”.

parte dessas organizações e nelas atuam, e a quem elas se destinam – os atores sociais envolvidos, interessados ou atuantes no sistema educacional, e que lhe conferem função social e pública (idem, p. 136).

É fato que esses princípios têm sido alvo de discussões, sobretudo nos espaços acadêmicos, quanto à legitimação de um discurso de eficiência organizacional da instituição escolar. E, nesse contexto, o autor menciona que:

Governança educacional se refere aos aspectos gerenciais e a dinâmica das relações entre os indivíduos e os sistemas e organizações educacionais, impactando de forma direta o desenvolvimento social da educação. [...] no âmbito público, contribui para a efetividade das ações educativas e dos resultados da gestão e das políticas públicas, e a consecução do papel social da educação escolarizada (ibidem, p. 137).

Mas, se analisada por outra perspectiva, a gestão da governança na educação pública concilia as incertezas e os conflitos das sociedades capitalistas deflagrados pela crise econômica do pós-guerra. Isso significa dizer que as mudanças nas relações de produção ocasionou, igualmente, a reorganização dos processos educacionais (Crivellari, 1988).

Por certo, o movimento político em torno da globalização neoliberal acaba por incentivar a atuação de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na proposição de políticas nacionais de educação, sobretudo em países em desenvolvimento, que evidenciam baixos indicadores educacionais. Nesse contexto, a política proposta por aqueles organismos é apontada como uma ação efetiva que gera impacto mais significativo para as economias desses países.

De forma atrelada a essa perspectiva, é iniciado no Brasil, a partir dos anos de 1990, um conjunto de reformas no âmbito da legislação educacional, não só como forma de melhorar a qualidade da educação brasileira, tornando-a mais equânime, mas, sobretudo, como forma de utilizá-la como instrumento político de sustentação dos ajustes econômicos. Este propósito está referendado no prólogo do documento *Prioridades y Estratégias para la Educación*, do Banco Mundial, em que se estabelece que a educação, além de contribuir para a implementação de políticas sociais, possui um efeito crucial sobre a produtividade econômica (World Banc, 1996).

Em estreita relação com essas diretrizes traçadas sob os padrões internacionais de governança pública, a gestão da escola passa a ser o principal ponto por onde deveriam começar as mudanças na educação. No caso do Brasil, isso pode ser observado no relatório do Banco Mundial (2010) denominado “*Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*”, o qual aponta a “revolução na gestão” da educação brasileira como o

grande passo do governo em direção à consolidação das reformas, assinaladas em três funções normativas, que se veem a seguir:

- a) a distribuição equilibrada do financiamento por todas as regiões, estados e municípios com a reforma do FUNDEF;
- b) a mensuração do aprendizado usando um padrão nacional comum (SAEB); e
- c) a garantia da oportunidade educacional para os estudantes de famílias pobres (Bolsa Escola).

O relatório contempla ainda informações quanto à relação dessas funções e a implementação da LDBEN/96 e das Diretrizes Nacionais de Currículo, ou seja, consolidou as bases normativas da política nacional de educação com o aval do Ministério da Educação.

E, no tocante a essa questão, Ball (2001, p. 6) critica o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (1996) *Governance in Transition: Public Management Reforms* quando este concentra seu foco nos padrões globais de governança e, ao mesmo tempo, demonstra ser este modelo “o novo paradigma da gestão pública”. Vejam-se, a seguir, os padrões globais de governança dos quais trata o relatório:

- I. Atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- II. Substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse;
- III. Flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
- IV. Maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro das organizações do setor público e entre elas;
- V. Fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido.

Essas análises permitem constatar uma combinação de vários elementos congruentes às novas performances do capitalismo globalizado e à governança na gestão educacional, que se institucionaliza para dar materialidade às reformas neoliberais. Sob este enfoque, o exercício da gestão escolar tende a potencializar os processos econômicos na medida em que esta nova modalidade de gestão, visivelmente observada no cotidiano das escolas, “cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo” (idem, p. 9). Posto isso, o que de fato se percebe é a incorporação da gestão escolar a novos parâmetros de regulação pedagógica, concebida em favor dos interesses atinentes ao fortalecimento do mercado capitalista.

Com efeito, a gestão educacional se reduz a um pragmatismo instrumental submetendo a escola a uma rotina de trabalho estatuído “nos princípios de gestão estratégica e de controle da qualidade com vistas a promover a racionalização, a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino” (CABRAL NETO, 2009, p. 197). Na prática, essa concepção de gestão está harmonizada à lógica do mercado, uma vez que atribui uma racionalidade técnica à organização do trabalho pedagógico mercantilizando os conteúdos e saberes<sup>56</sup> levados e construídos na escola, subtraindo da educação, a sua natureza social ou, como entende Saviani (2005, p. 11), a sua condição humana, “que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Por essa razão,

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos. Por isso, é preciso refutar, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do Estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista (PARO, 1998, p.).

As reflexões levantadas em torno do modelo de governança, na gestão educacional, evidenciam implicações desse modelo para a efetividade de uma educação para a equidade e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, é válido situar o cenário da sociedade atual e da regulação vinculado ao uso de tecnologias informacionais e ao impacto das mesmas no contexto educacional (Libâneo, 2008; Vitar, 2006; Castells, 1999).

---

<sup>56</sup> Faz-se referência à concepção de saber em Saviani (2005, p. 12): “trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”.

E, nessa perspectiva, os dados abordados anteriormente evidenciam que a educação, no âmbito da crise capitalista, está atrelada ao princípio de desenvolvimento econômico de uma nação. Uma das questões que favorecem essa articulação são as transformações tecnológicas surgidas a partir dos séculos XX e XXI – e que subsidiaram, em nível global, a crença no conhecimento e na educação como duas forças capazes de impulsionar o desenvolvimento da economia capitalista (Libâneo & Oliveira, 2008). Desde essa perspectiva, caberia à educação *“atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber”* (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1)<sup>57</sup>.

Desde um enfoque economicista, a educação passa a adquirir novos sentidos, isto é, passa a se adaptar ao mundo das experiências tecnológicas que preveem a apreensão de conhecimentos interligados aos desafios diários das pessoas que utilizam e necessitam dessas tecnologias. Nesse contexto, inserem-se as discussões e o fomento de práticas inovadoras<sup>58</sup> de gestão educacional que tem no aparato tecnológico sua principal base de atuação. E, com isso, as características dos processos de ensino- aprendizagem caminham na perspectiva de “formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 2000, p. 72).

Diferentemente, Castells (1999), no final do século passado, preconizava que essas tecnologias iriam gerar novas desigualdades sociais – entre aqueles que dominam essas tecnologias e aqueles que não têm acesso e/ou têm acesso e pouco domínio das mesmas. Além disso, esse autor adverte quanto à forma de como essas tecnologias informacionais são gerenciadas pelo Estado para retroalimentarem os processos cumulativos de produção, dado o seu destaque nas sociedades atuais. Na sua visão desse autor,

O que deve ser guardado para o entendimento da relação entre a tecnologia e a sociedade é que o papel do Estado, seja interrompendo, seja promovendo, seja liderando a inovação tecnológica, é um fator decisivo no processo geral, à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados.

---

<sup>57</sup> *Prioridades y Estratégias para la Educacion* do Banco Mundial. Disponível em: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016\\_2005061317213\\_6/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_2005061317213_6/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf). Acesso em: 23/09/2012.

<sup>58</sup> No contexto atual, conforme observado por Almandoz; Vitar (idem, p. 35), “a maioria dos enfoques sobre inovações educacionais coincide em assinalar que não existe um único modelo inovador, mas múltiplos processos de inovação cultural e institucional”.

Em grande parte, a tecnologia expressa a habilidade de uma sociedade para impulsionar seu domínio tecnológico por intermédio das instituições sociais, inclusive o Estado. Portanto, a nova sociedade emergente desse processo de transformação é capitalista e também informacional, embora apresente variação histórica considerável nos diferentes países, conforme sua história, cultura, instituições e relação específica com o capitalismo global e a tecnologia informacional.

Nesse mesmo caminho, Almandoz e Vitar (2006, p. 35) mencionam uma advertência quanto ao fato de que “as inovações não entram em terreno vazio, não substituem o que existe, mas frequentemente somam complexidade, porque o professorado e as escolas reconstróem as estratégias de inovação”. Isso pressupõe considerar que esses atores sociais ressignificam os saberes e práticas advindos do uso dessas tecnologias, ou seja, não são sujeitos passivos, neutros e suscetíveis de absorver toda e qualquer informação, sem possibilidade de contestação e/ou confrontação.

Nesse contexto, de transformações técnico-informacionais, nasce a ideia de “sociedade do conhecimento” (Masson & Mainardes, 2011; Castells, 1999). Entretanto, essa expressão passa a ganhar terreno a partir das transformações estruturais propugnadas pelo avanço das novas tecnologias aplicadas em diferentes áreas de produção, a exemplo da microeletrônica, da robótica e da automação, e se insere no âmbito educacional como um aporte teórico-conceitual e de forte apelo às reformas educacionais realizadas por países, em vias de desenvolvimento. Desta forma, cabe o questionamento sobre como o conhecimento produzido pelas tecnologias informacionais se relacionam com a educação escolar.

De acordo com Ferretti (2008a, p. 15), a apropriação deste termo está presente em dois campos de produção: nas relações de trabalho e nos processos educacionais. No tocante as relações de trabalho a referência está no emprego de novos mecanismos tecnológicos. Como ele mesmo diz, “cabe à educação, de forma geral, e à escola, de forma particular, atentar para essa característica, adequando-se às demandas que, nesse sentido, lhe são feitas”.

Ou seja, não é possível negar a influência dessas tecnologias no âmbito educacional. Elas precisam estar presentes de modo pontual no ato educativo, mas em um sentido mais amplo, na própria concepção dessa ação, inclusive pelo fato do intenso processo de globalização pelo qual passam os países não permitem negar essa dimensão. Nesse mesma linha, Ball (2001, p. 2) menciona que conceitos como o de sociedade de aprendizagem ou sociedade baseada no conhecimento “servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas”.

Por isso, no âmbito das reformas e políticas educacionais, em curso no Brasil, nas últimas décadas, há todo um empreendimento visando a elevação da escolaridade da força de trabalho e da *qualidade de ensino* nos sistemas e nas instituições educativas, em geral, com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, de eficiência e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo (OLIVEIRA, 2009, p. 241).

Para além de uma mera categorização de sociedade que se caracteriza pela proliferação da informação (e denominada de sociedade do conhecimento), evidenciam-se outros elementos que vão ao encontro de um discurso ideológico, como bem expressa Marilena Chauí<sup>59</sup>:

A sociedade do conhecimento é a nova forma da ideologia da competência. Esta surgiu com a chamada "organização científica" do trabalho industrial, ou "gerência científica", e se espalhou para todas as esferas da existência social. É ele que afirma que os que possuem conhecimentos técnicos e científicos têm o direito de mandar e comandar, enquanto os outros, despojados de tais conhecimentos, têm o dever de obedecer.

A concepção de competências, subjacente à concepção de sociedade do conhecimento, evidencia, no capitalismo, o modo gerencial de regulação do conhecimento em diferentes esferas da vida produtiva. Nessa perspectiva de interpretação Roupé & Tanguy (1997, p. 52) mencionam que a base desta ideologia se sustenta no reconhecimento da “ciência e da técnica” como campos legítimos de conhecimento produzidos nas sociedades modernas. Nestes termos, a validação da competência resulta da execução mensurável de uma determinada ação a partir de metas previamente planejadas, ou, nas palavras das autoras, na “capacidade para resolver um problema em uma situação dada”.

Para Schwartz (1998), a competência se constitui em um conjunto articulado de ações estabelecidas entre diferentes saberes, historicamente determinados. Contrária à “linguagem da qualificação” profissional, a “competência” atinge, nesse aspecto, um universo maior de significados para além das características tipicamente individuais e técnicas do saber instrumental. É o “uso industrioso de si”, manifestado na capacidade do indivíduo em enfrentar situações complexas e de tomar decisões em contextos reais, seja da vida biológica, da dimensão dos sentidos, do psíquico, da cultura e do histórico. Mas também pode ser entendida a partir de três elementos que se complementam entre si: a) como tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo frente a situações profissionais; b) como uma inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma

---

<sup>59</sup> CHAUI, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação. – ANPEd. Poços de Caldas, outubro de 2005. Disponível em: Acesso: 15/04/2013.

à medida que a diversidade das situações aumenta; e c) ou como a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade”<sup>60</sup> (Zarifian, 2003a, p. 137). Desta forma, para Zarifian, a competência deve ser assim considerada:

[...] nace de un cambio profundo en las organizaciones del trabajo y en las relaciones sociales en el seno de las empresas. Tiene efectos importantes sobre los contenidos profesionales, pero estos efectos son indirectos. Este cambio es fácil de formular, pero difícil de realizar: consiste en la superación de las organizaciones prescritas del trabajo. Significa el abandonar la prescripción de las operaciones de trabajo, de la manera de trabajar. La prescripción no desaparece de las organizaciones. Pero en vez de alcanzar al contenido del trabajo, lo hace a las misiones y a los objetivos que le son dados a los equipos de asalariados y que ellos deben asumir<sup>61</sup>.

Entretanto, não é possível negar que a noção de competências remete a considerá-la como sendo parte constitutiva da natureza humana em seu processo de formação (Machado, 2007), mas também de que o uso deste termo, quando associado à reestruturação capitalista, além de assumir uma conotação tipicamente empresarial, cumpre um ritual ordenado no domínio do fazer prático e, por isso, só alcança sentido quando acontece em condições concretamente determinadas. Em resumo, a competência como está representada é um constructo advindo das novas formas de organização da produção, a exemplo da formação de “postos de trabalho”, que incidem na fase “pós-taylorista de qualificação” profissional e, por isso, este conceito “deve ser compreendido num contexto de flexibilidade do mercado de trabalho que vem requerendo uma flexibilidade do sistema educacional” (GONZALEZ, 1996, p.25).

Sob esta perspectiva, e com base na construção de competências, é traçado o desenho das propostas reformistas para a educação, a começar pelos currículos das escolas, tendo em vista a expectativa gerada em torno da criação de medidas mensuráveis e individualizadas do desempenho de estudantes em situações de aprendizagem.

---

<sup>60</sup> Disponível em: Para uma análise mais aprofundada ver, entre outros autores, ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. *Savoirs et compétences*. Paris, Éditions L’ harmattan, 1994.

<sup>61</sup> Disponível em: [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/papel8.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/papel8.pdf) .

Acrescente-se a isso o fato de o currículo por competências permanecer na tradição comportamentalista de sua origem. Fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais, constituindo-se facilmente como modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Por isso, historicamente o modelo de competências, tal qual o modelo de objetivos comportamentais, se associou facilmente com os princípios do planejamento tecnicista da educação. Ambos têm por base a ideia de que é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de forma a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da entrada de "insumos" e da "saída" de produtos) (LOPES, 2008, p.).

Considerando as abordagens anteriores, é possível inferir que o enfoque do ensino direciona-se para atingir objetivos imediatistas, ritmados pela inovação tecnológica, o que, de certa maneira, se distancia da dimensão teórico-reflexiva substantiva inerente aos processos educacionais. Com essas características, a educação de âmbito formal tende a adequar-se às mudanças de conjuntura histórica projetando sobre o indivíduo a responsabilidade premente de manter-se em constante preparo, a fim de responder aos desafios do mundo contemporâneo. Nas palavras de Machado (2007, p. 13), isso “significaria saber lidar com o imprevisto, com o improvável, com a necessidade de flexibilizar e inovar”.

Arelado ao discurso de inovação pedagógica o uso das competências tornou-se, na década de 1990, o mote central das mudanças propositivas de reformas curriculares, e particularmente daquelas relacionadas ao Ensino Médio. Nesse contexto, a discussão sobre as competências, associada ao conhecimento escolar, tomou proporções significativas nos debates acadêmicos (Frigotto & Ciavatta, 2002; Ferretti & Silva Jr., 1998; Hirata, 1994; Kuenzer, 1997, 2000, 2001, 2002; Machado, 2008a; Ramos, 2001), uma vez que o assunto envolveu os sistemas de ensino e reordenou os currículos conforme as tendências de mercado sinalizadas pela economia mundial. Portanto, trata-se de um enfoque pedagógico ancorado no uso das novas tecnologias, que ganha força e evidência no contexto de reformas estruturais ordenadas pela ideologia neoliberal.

Os aspectos acima discutidos e implementados sob a premissa de competências evidenciam, de certo modo, que a combinação entre educação, trabalho e desenvolvimento econômico serviu de patamar teórico-metodológico para sustentar as políticas educacionais, consubstanciadas no modelo de governança pública.

Essas contribuições permitem retomar a questão de que o uso das tecnologias informacionais, no âmbito escolar, voltadas à aquisição de competências sustentou, na última década do século passado, as discussões voltadas para as reformas na educação pública a partir de uma revisão curricular. E, nessas discussões, constata-se que a adoção do currículo por competências, além de assegurar maior mobilidade aos conteúdos de ensino, revigoraria o

sentido da aprendizagem e imprimiria flexibilidade nas formas de apropriação do conhecimento. Nesse caminho, Botía e Bolívar-Ruano (2012) defendem que o currículo organizado por disciplinas, herdado da modernidade, não atenderia mais as necessidades educacionais contemporâneas em razão da maneira descontextualizada e desarticulada como essas disciplinas relacionam-se com o conhecimento. De outra parte,

Adoptar um enfoque de competências clave, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas), permite flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, central los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Las competencias se pueden, entonces, convertir en *núcleos integradores* de los programas y experiencia escolar (idem, 2012, p. 27).

Esse pensamento encontra subsídios no Marco de Referência Europeu denominado *As competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida* (Quadro de Referência Europeu)<sup>62</sup>. Esse quadro estabelece oito competências essenciais, assim anunciadas: i) comunicação em língua materna; ii) comunicação em línguas estrangeiras; iii) competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; iv) competência digital; v) aprender a aprender; vi) competências sociais e cívicas; vii); espírito de iniciativa e espírito empresarial e viii) sensibilidade e expressão culturais (Conselho Europeu, 2007, p.5).

É perceptível que o texto do documento, ao centrar a atenção no direcionamento da intervenção pedagógica a partir de uma abordagem centrada nas competências, traz à tona a discussão de que essa perspectiva de ensino prima pela regulação do currículo e pela homogeneidade da aprendizagem. E, sobre essa perspectiva, Ferretti (2008a) ressalta que as práticas educativas dominadas por essa lógica reduzem o conhecimento a uma condição meramente instrumental e utilitarista, perdendo de vista sua dimensão teórico-reflexiva possível de modificar as estruturas desiguais da sociedade. De maneira resumida, a formação por competências objetivou suprir, por meio da educação, as necessidades produtivas do capitalismo, em sua fase de reestruturação.

Nessa direção, o domínio do Estado perante as novas formas de organização governamental foi fortalecido no seu poder de regulação social, afinando o seu discurso

---

<sup>62</sup> No contexto apresentado, “as competências são definidas aqui como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego”. Disponível em: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pt.pdf)

político às leis regulatórias do capital, por meio de organismos internacionais que impulsionaram as instituições públicas de ensino a adotar o modelo de gerenciamento das empresas privadas.

Diante do exposto, é possível depreender que, no ideário defendido pela incorporação do uso das competências, no currículo escolar, circula um conceito educacional submetido a um conjunto de normas técnico-informacionais subsidiárias do ciclo de acumulação flexível, de tal envergadura, que os conhecimentos acumulados “são claramente instrumentais, funcionais e adaptativos às circunstâncias cambiantes do mundo contemporâneo” (AFONSO & RAMOS, 2007, p. 17). E, atrelados às mudanças desse cenário contemporâneo, os elementos conceituais abordados acerca da crise capitalista e de sua relação com a reestruturação do Estado brasileiro corroboram para um novo marco regulatório das políticas sociais. E, no que concerne às políticas públicas de educação, as discussões desses conceitos se fazem relevantes para analisar o conjunto de reformas realizadas no Ensino Médio, a partir do processo de formação da República brasileira. Este fato demanda uma análise em torno dos aspectos sociais e econômicos subsidiários do racionalismo industrial moderno, do qual é signatário o modelo educacional brasileiro.

## 2 BASES HISTÓRICO-ESTRUTURAIS NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

No Brasil, a legislação concernente ao papel da educação média já nasceu com uma dupla finalidade. De um lado, o ensino propedêutico organizado para atender os anseios da classe dominante, que, por definição, reuniria as habilidades intelectuais necessárias para dirigir o país e, de outro, o ensino técnico-profissionalizante atribuído aos segmentos pobres da população, com intenções claras de prepará-los para o exercício da força de trabalho. Fazemos referência, aqui, aos condicionantes históricos da Primeira República, notadamente na Era Vargas (1930-1945), na qual se conheceu o primeiro ato em favor de uma lei educacional para o ensino secundário. Trata-se do Decreto nº 19.890/31 ou Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida e, mais à frente, da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº. 4.244 de 09/04/1942) ou Reforma Gustavo Capanema. Em ambos os decretos, o ensino secundário traz a marca da dualidade.

Nesse sentido, pressupõe-se que, do ponto de vista da história da educação brasileira, a legislação do ensino público se afigura na própria divisão social capitalista. E, sob a chancela do governo republicano, as políticas para a educação pública vão se estabelecendo no cenário nacional. Isso acontece, posteriormente, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei de n. 4. 024/61), construída no calor do embate entre defensores de uma educação pública e para todos, e os que filiavam a educação à ideologia do desenvolvimento nacional.

Mais adiante, já nas peias do regime militar, as bases legais do ensino brasileiro são novamente reformuladas. Dessa vez, o cenário político estatui um modelo educacional regimentado nos carimbos da privatização e da profissionalização do ensino de 2º grau. Em outras palavras, a declaração da LDB (Lei n. 5.692/61)<sup>63</sup> proveniente deste regime não apenas minimiza a obrigatoriedade do Estado em relação à educação, como confere legitimidade ao dualismo no ensino secundário.

Encerramos este capítulo com a abordagem sobre a redemocratização do país, após quase duas décadas de ditadura militar, acendendo os faróis para uma nova mentalidade da política brasileira. Os anseios por liberdade culminaram com a Constituição Federal de 1988, popularmente chamada de “Constituição Cidadã”. Esse texto deu sinais de mudanças

---

<sup>63</sup> Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60, do “Ato das Disposições constitucionais Transitórias” (art. 1º). É acrescentada no inciso VII do art. 34 da Constituição Federal a alínea “e”: “e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

significativas na estrutura social do país, a começar pela institucionalização do Estado de direito e democrático<sup>64</sup>. E, nos mesmos moldes, a educação se constitui. Organiza-se em níveis e modalidades de ensino com abrangência maior dos conteúdos. “O ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, §I).

Isto se expressa como uma diretriz para orientar os novos rumos das reformas educacionais, como propôs a Emenda Constitucional nº. 14 de 1996, ano de promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96). Na Lei, os rumos tomados para a concretização das reformas estão sintetizados no Título IV – Da Organização da Educação Nacional, § 1º: “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”.

Feitas essas considerações, o capítulo se compõe em cinco subitens: 3.1) A marca da dualidade social na educação secundária; 3.2) Ensino secundário e mercado de trabalho nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: uma via de mãos duplas; 3.3) Ideologia e desenvolvimento nacional nos trilhos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei de nº 4.024/61); 3.4) reformas do ensino de 1º e 2º graus na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 5.692/71); e 3.5) Políticas públicas de educação no marco histórico da LDBEN/96 nº. 9.394/96: o que destacam os documentos da reforma do Ensino Médio?

## **2.1 A dualidade social no Ensino Médio**

A legislação republicana referente à política educacional brasileira possui uma vasta documentação sobre as reformas colocadas a serviço da educação pública. Embora o tema principal deste estudo não esteja focado nas leis educacionais, cabe, ainda assim, uma reflexão sobre as políticas projetadas para a reforma do ensino secundário, especificamente sobre as Reformas Francisco Campos (Decreto nº. 19.890 de 18/04/1931), Gustavo Capanema (Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº. 4.244 de 09/04/1942), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/61), as Reformas do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71) e, por último, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº. 9.394/96). O

---

<sup>64</sup> “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias” [...] (PREÂMBULO. CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

objetivo deste capítulo é correlacionar as reformas educacionais, em particular, às políticas públicas definidas para o Ensino Médio e às mudanças socioeconômicas que atravessaram a história republicana brasileira, no evento de sua promulgação.

Para efeito de análise, parte-se do pressuposto de que a concepção de Ensino Médio, no contexto das reformas, é tributário do paradigma histórico no qual se fundou a educação brasileira. De um lado, construído sobre os arautos de um ensino de base propedêutica e, de outro, sobre as bases pragmáticas do ensino técnico, ambos inspirados no modelo educacional jesuítico (PINTO, 2007).

Esse pressuposto remete a uma reflexão acerca do pensamento educacional, deflagrado no país nas subjacências do ideário republicano<sup>65</sup>, cujo interesse residia no âmbito da relação estendida entre o ensino público e o iminente processo de desenvolvimento industrial. Isso tudo em razão de um período marcado por intensos embates políticos enaltecidos pela coexistência de um Brasil agrário-comercial, que buscava manter-se vivo na arena de disputas econômicas e, da emergência de um Brasil urbano-industrial erguido sob as teias de uma sociedade estruturada em classes<sup>66</sup>.

No cerne destes embates estava o completo abandono da educação das massas, refletido no imenso contingente de analfabetos<sup>67</sup> que abalou o país nos anos de 1920. Com esse enfoque, ao se constatar a baixa escolaridade como um dos principais empecilhos à modernização, a instrução pública seria o instrumento político com possibilidades de redimir o povo brasileiro do atraso social. Assim, em virtude das transformações política, econômica e cultural trazidas pelo advento da República, cresce, nos movimentos sociais, grupos políticos e profissionais liberais, o desejo pelo progresso econômico por meio da escolarização das camadas populares.

Nesse âmbito, Nagle (1976, pp. 99-100) analisa a importância atribuída à educação, sob dois aspectos. Um aponta para um súbito e “inusitado entusiasmo pela escolarização” daqueles que supunham enfrentar o problema do analfabetismo por meio da ampliação da oferta de escolas e, assim, poder “incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo”. O outro aspecto aponta para a forte manifestação de um “otimismo pedagógico” daqueles que se

---

<sup>65</sup> Estas ideias, embrionárias do período transitório passado entre o regime imperial (1822-1831) e o proclame republicano (1889), estão ancoradas no curso histórico do desenvolvimento técnico e científico anunciado pelas sociedades modernas, sob a perspectiva de uma sociedade democrática, de unidade nacional e soberania popular. Como expressou Ghiraldelli (2009, pp. 32-33), esse período “assistiu uma relativa urbanização do nosso país”, um vertiginoso interesse pela escolarização das massas com certo desinteresse pelo “trabalho braçal” e, sobretudo, o desenvolvimento acelerado de “centros de industrialização”.

<sup>66</sup> Para uma análise aprofundada deste assunto, ver Nagle (1976).

<sup>67</sup> Nesse período, “75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta” (Idem, 2009, p. 33).

opunham à expansão de escolas como artifício pouco provável para resolver os problemas educacionais do Brasil. Neste aspecto, prevalece um pensamento educacional aberto a novas “formulações doutrinárias sobre a escolarização” no percurso de formação do homem. Por essa via, a escola “é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (Nagle, 1976, p. 100).

Em sua análise, Nagle destaca a ausência de uma visão crítica acerca do pensamento educacional brasileiro construído a partir dos anos de 1920<sup>68</sup>. Para este autor, o que, de fato, marcou o pensamento sobre a educação desse período foi a compreensão romantizada das questões educacionais fundada num modelo de formação escolar que não estabelecia vínculos com a realidade social. Portanto, é possível depreender que, no bojo das representações difundidas pelo pensamento educacional brasileiro, entre os períodos monárquico e a consolidação do regime republicano<sup>69</sup>, a institucionalização das questões escolares, longe de responder a um problema meramente instrucional, serviu como pano de fundo para reorganizar as bases estruturais da sociedade brasileira. Dessa maneira, a escolarização, além de atuar no processo de educação da população, qualificaria a força de trabalho conforme os padrões de exigência impostos pelo curso histórico de modernização do país, impulsionado pelo processo de desenvolvimento da indústria nacional (ROMANELLI, 1978).

Dentro de um contexto transitório<sup>70</sup> condescendente à modernização do país, ressalta-se, aqui, uma espécie de interesse nacional em torno de um projeto educacional que acompanhasse as mudanças evidenciadas no interior das relações produtivas. Decorre, do terreno legislativo, um volume considerável de propostas reformistas<sup>71</sup> para a educação, que propunham um conjunto de normas interessadas em estabelecer unidade à prática da instrução pública no Brasil.

---

<sup>68</sup> É que, nessas alturas, o que se tinha era um modelo educacional construído sob os andaimes de uma sociedade desigual, deixando à sua margem grande parte da população não escolarizada e entregue à própria sorte, que enfrentava os obstáculos da exclusão e da pobreza. Ou, como nos ensina Cunha (2001, p. 31), “a educação escolar brasileira é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial”.

<sup>69</sup> Esse período, marcado pelo fim do regime imperial, não só trouxe mudanças em termos de desenvolvimento econômico ao país, como revelou o completo abandono em que se encontrava a educação das massas. Dentro deste panorama marcado por mudanças na base estrutural da sociedade, destaca-se o papel dos *Pioneiros da Educação Nova*, trabalho liderado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, que, nesse período de propensão industrial do país, surgem com um Manifesto propondo a *Reconstrução Educacional no Brasil*.

<sup>70</sup> O contexto referido diz respeito ao fim do Império e à proclamação da República, no ano de 1889.

<sup>71</sup> Segundo Vieira (2008, p. 25), estas iniciativas ocorridas na primeira fase republicana são: “*A Reforma Benjamin Constant (1889-1891), Reforma Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadavia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luis Alves (1925)*”.

A partir desse quadro, as reformas educacionais<sup>72</sup> vão sendo sistematizadas com forte tendência centralizadora. E o exemplo mais emblemático ocorreu, inicialmente, na primeira era Vargas, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), sob o comando do então ministro Francisco Campos. Em sua gestão, Campos atuou nas reformas do ensino superior e do ensino secundário, projetando, sobre este último, um estatuto formativo. Esta ação ficou conhecida como a de maior destaque realizada nesse período. Este assunto será tratado a seguir.

## **2.2 Educação secundária e mercado de trabalho nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: uma via de mão dupla**

Na ordem das reformas lideradas por Campos e Capanema, o que, de fato, referendou suas decisões foi a preferência por acomodar a prática do ensino secundário às leis do capitalismo industrial. Com tal perspectiva, o papel da educação seria o de formar nos indivíduos um espírito de virtudes cívicas coadunadas ao desenvolvimento capitalista nacional, e não mais constituir um “simples curso de passagem e um mero sistema de exames destituídos de virtudes educativas”, ou mesmo um “instrumento para a preparação de candidatos ao ensino superior [...]” (CAMPOS, 1940, p. 47). Visto por esse enfoque, o ensino secundário nas letras da Reforma Francisco Campos se destina à “formação do homem para todos os grandes setores da vida nacional”, visando assegurar “a continuidade da pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam” (idem, 1940, p. 65).

No contexto do que foi tratado, é possível perceber que, nas propostas reformistas de Campos, há uma clara intenção de projetar sobre a nação uma estrutura educacional conservadora a serviço dos interesses de uma elite dominante que, via de regra, reuniria todas as qualidades para dirigir o país. Assim, dentro de uma conjuntura de inovações do sistema nacional de educação, um conjunto de sete decretos foi baixado com a finalidade de oficializar a reforma. São eles:

---

<sup>72</sup> Segundo Saviani (210, p. 269), “o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado, dualista; separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social”.

- I. Decreto nº. 19.850, de 11 de abril de 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação;
- II. Decreto nº. 19.851, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
- III. Decreto nº. 19.852, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- IV. Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- V. Decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931, que institui o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país;
- VI. Decreto nº. 20.158, de 30 de junho de 1931, que organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador; e
- VII. Decreto nº. 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário<sup>73</sup>.

O formato evidenciado nos referidos decretos é crucial para compreender a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro. No Decreto nº. 19.890/31, que trata da organização do ensino secundário, constam as seguintes características: a seriação do currículo das escolas, a divisão em dois ciclos de ensino – o fundamental e o complementar – e a obrigatoriedade da frequência (RAMOS, 2007). Com esses atributos, o ensino secundário passa a adquirir uma feição de organicidade e consagra a Reforma Francisco Campos como sendo, de fato, a primeira reforma brasileira de cunho educacional.

Em direção oposta a essa reforma concebida como um instrumento propulsor de uma nova ordem social ou, como expressou Saviani (2004, p. 34), de “reconstrução social pela reconstrução educacional”, desencadeou-se no país um movimento de renovação educacional conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), cujas pretensões voltaram-se para a Reconstrução da Educação no Brasil. Liderado por nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, o cerne deste movimento implicava um “amplo e abrangente sistema nacional de educação pública”, filiado à luta em defesa da escola para todos, gratuita, obrigatória e laica, com objetivos claros de, estabelecer no país uma

---

<sup>73</sup> Nos texto da lei, e stas disposições encontram-se assim sintetizadas por Vieira (2008 pp. 86-87): cursos e seriação (Art. 1º a 12); corpo docente do Colégio Pedro II (Art. 13 a 19); admissão (Art. 20 a 25); regime escolar (Art. 26 a 49); inspeção e equiparação de estabelecimentos (Art. 50 a 86); registro de professores (Art. 87 a 91) e disposições gerais e transitórias (Art. 92 a 103).

política educacional nacionalista e, via de regra, incorporada a um ideal moderno de homem e de mundo.

Nos dizeres de Saviani (2004, p. 34),

O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...] Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país.

Configura-se, assim, um movimento de rejeição ao pensamento pedagógico da chamada “velha estrutura do sistema educacional”, classificado como “artificial e verbalista” e sem muita utilidade para o homem da modernidade. Por isso, deveria ser substituído por uma nova educação regida por princípios educacionais igualitários, “desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido”. Com tais aspirações, “chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos” (MANIFESTO, 1932, p. 42).

Nesse pensamento, a educação, nas palavras de Anísio Teixeira,

[...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independentes de razões de ordem econômica (Idem, 1932, p. 42).

Com esta abordagem, Anísio Teixeira (idem, ibidem. p.67) demonstra como uma sociedade de desiguais foi, historicamente, reproduzida nos sistemas escolares. Nessa demonstração, o autor expõe sua crítica acerca do sistema dual de ensino como sendo um fator de privilégio social que, até certo ponto, se manteve sem grandes conflitos “entre os “favorecidos ou privilegiados” e os “desfavorecidos ou desprivilegiados”. A evidente condescendência revelada na convivência de dois modelos de formação – o da elite dominante e o das classes populares – apontavam para a necessidade de uma reforma educacional isenta de privilégios e preconceitos. Nesse âmbito, a educação deve ser constituída como um direito social inspirado em princípios democráticos que devem ser construídos sob os cânones de uma escola pública, à qual todos tenham acesso.

Por isso, acrescenta que os Estados democráticos

[...] não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo *integral*, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos sem limitações hereditárias ou quaisquer outras para os múltiplos e diversos tipos de educação semiespecializadas e especializada, ulteriores à educação primária. (idem, ibidem, p. 108) (grifos meu).

Nesse pensamento, Anísio Teixeira (1977b, p. 86), ao tratar da importância de se construir uma educação de bases igualitárias, potencializa a robustez de suas ideias quando discute a escola pública e, por princípio, democrática e de direito, na perspectiva de um currículo que integre<sup>74</sup>, ao mesmo tempo, a experiência escolar do aluno com a vida social. Aqui ele assume que a escola tem um papel social, isto é, o de educar os indivíduos para a vida em sociedade. É ela, portanto, quem deverá “fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna”<sup>75</sup>. Nos termos colocados pelo autor, é possível depreender que a visão ampliada da escola na perspectiva de sua integração com outros ambientes de interação social se constitui como o pressuposto central das ideias anisianas, que elevam a escola a um patamar de maior abrangência no seio da sociedade.

Portanto, o repúdio à primeira reforma do ensino secundário no Brasil, entre os anos de 1931 e 1932, formalizados pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, converteu-se em um movimento de resistência ao modelo dominante de educação que reinava no país, desde a sua independência.

No entanto, foi com a Reforma de Gustavo Capanema (1942), em plena ditadura do “Estado Novo”, que o ensino secundário organizado pelo Decreto nº. 19.890/31 e consolidado pelo Decreto n. 21.241/32 foi oficialmente regulamentado no país, por meio da “Lei” Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244/1942)<sup>76</sup>. Assim, nos termos tratados, oito novos decretos são criados na Reforma Capanema:

- I. Decreto-lei nº. 4.048, de 22/01/1942 – cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial);
- II. Decreto-lei nº. 4.073, de 30/01/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial;
- III. Decreto-lei nº. 4.244, de 09/04/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Secundário;
- IV. Decreto-lei nº. 6.141, de 28/12/1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial;
- V. Decreto-lei nº. 8.529, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Primário;
- VI. Decreto-lei nº. 8.530, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Normal;

---

<sup>74</sup> Esta proposição é clara na seguinte passagem: “não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte” (p. 67).

<sup>75</sup> Trecho extraído do livro *Educação para a democracia*, citado por Cavaliere (2010, p. 8). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 29 de nov. de 2013.

<sup>76</sup> Esta lei é também denominada de Reforma Capanema.

- VII. Decretos-lei nº. 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – criam o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); e
- VIII. Decreto-lei nº. 9.613, de 20/08/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola.

Para Capanema, o elemento fundante da educação secundária deveria ser a formação da personalidade do jovem, a fim de ajustá-lo às novas regras de convivência social. Outro aspecto relevante deste reformador diz respeito ao papel da educação na estrutura social. De acordo com suas ideias, além do caráter cívico e moral que a educação secundária teria na formação “da personalidade adolescente”, atuaria como um instrumento de manutenção das classes sociais cultivada dentro dos cercos ideológicos do patriotismo juvenil. Como ele mesmo expressou, o ensino secundário

[...] deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um sentido capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da Pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da Nação, e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da Pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino<sup>77</sup>.

Nos motivos apresentados por Capanema, a legislação educacional se converte em um repertório de medidas anunciadas que visam harmonizar as diferenças sociais, ajustando o comportamento humano às exigências impostas pela sociedade. Sendo assim, as “Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas entre 1942 e 1946, expressam a profunda seletividade que se torna estrutural na sociedade brasileira” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 118).

Cabe, ainda, destacar que ambas as reformas estiveram ancoradas no texto constitucional de 1937, conforme escrito no seu art. 29:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

---

<sup>77</sup> CAPANEMA, Gustavo. *Exposição de motivos*, da Lei orgânica do ensino secundário, 1942.

Da mesma forma, é

[...] Dever das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Posto isso, pode-se dizer que as políticas para a educação secundária advinda da Reforma Francisco Campos e confirmadas na Reforma Capanema se declaram com propósitos bem definidos. Isto é, ao decidirem por dois modelos diferentes de ensino – um propedêutico, orientado às elites, e um técnico profissionalizante, pensado para a massa trabalhadora –, configurou-se uma estrutura educacional desigual designada a manter, do ponto de vista social, o curso histórico de desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

### **2.3 Ideologia e desenvolvimento nacional nos trilhos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 4.024/1961**

Mais adiante, quando o regime ditatorial do “Estado Novo” entra em colapso, um novo momento da política nacional se impõe. É a fase do nacional desenvolvimentismo, que, já no início dos anos de 1940, prenunciava um período da história social e econômica brasileira comprometida em alinhar o processo de industrialização brasileira à política econômica internacional. Segundo os estudos de Otávio Ianni (1962), Caio Prado Jr. (1970), Florestan Fernandes (1975) e Francisco de Oliveira (2006), a ideologia do nacional desenvolvimentismo<sup>78</sup> (1945 – 1964), fortalecida na crença do industrialismo como indutor do progresso social, converteu-se na possibilidade de incrementar e consolidar a indústria no país.

Por essa linha de raciocínio, a ideia de formar uma consciência nacional tomando como expressão o pensamento desenvolvimentista não passou de uma estratégia política com o intuito de aliançar os interesses da burguesia aos interesses do proletariado emergente e, com isso, abrir veredas para a implantação de um conjunto de reformas necessárias à consolidação do modelo industrial de desenvolvimento capitalista. Examinando o conteúdo histórico-estrutural do nacional desenvolvimentismo, Ianni (1963) considera que os atributos

---

<sup>78</sup> No dizer de Ianni (1965, p. 108), essa ideologia “exprime a conversão do poder econômico da burguesia industrial em poder político, em que a hierarquia das classes sociais se reordena em uma nova configuração.”

desenvolvimentistas creditados ao industrialismo designam, “em verdade”, “uma ideologia da transição, isto é, da consolidação do predomínio da burguesia industrial” sobre as forças sociais antagônicas ao capitalismo.

Como pode ser entendido, o discurso propagado pela burguesia em torno do industrialismo alojou-se na ideologia do desenvolvimento econômico para ser utilizada como um antídoto contra o agravamento da desigualdade social.

Por essas razões é que o desenvolvimentismo, como visão do mundo social em fase de industrialização, tem caráter mistificador, é uma ideologia que dilui as fronteiras do real e acentua as arestas das aparências, sem o que não se generaliza a concepção burguesa da existência. Os próprios líderes burgueses e governamentais, da industrialização acelerada reconhecem e afirmam a necessidade de criar-se uma aspiração nacional nova, em que *o sacrifício seja encarado como redenção* (idem, p. 111). (Grifos meus)

O clamor em torno do desenvolvimento industrial que antecede o fim do “Estado Novo”, desta vez, proclama mais um momento da vida nacional. Trata-se das manifestações em favor da democratização do país vindas de diferentes segmentos profissionais e de militares discordantes do regime. Diante das pressões que, desde os anos de 1940, inflamavam as relações entre governo e sociedade, Getúlio Vargas é levado a convocar, em 28 de fevereiro de 1945, eleições diretas para presidente, além de uma Assembleia Constituinte (FILHO, 2004). Para Saviani (2010, p. 277), esse clamor por democracia coincidiu, de certa forma, com o “clima de paz e democracia que se respirava ao término da Segunda Grande Guerra”, que veio a culminar com o fim do “Estado Novo”.

Assim, em meio ao movimento que apressou o fim da ditadura de Vargas, em outubro de 1945, assume o cargo de presidente do Brasil o marechal Eurico Gaspar, no dia 31 de outubro de 1946, por sufrágio eleitoral direto, obtendo a maioria dos votos<sup>79</sup>.

Um ano mais tarde, é promulgada, em 18 de setembro de 1946, a nova Carta Constitucional, instituindo, no Brasil, o regime democrático, como estabelecido em seu art. 134: “o sufrágio é universal e direto; o voto é secreto; e fica assegurada a representação proporcional dos partidos políticos nacionais, na forma que a lei estabelecer”. Ao lado disso, seguindo os caminhos apontados pelo texto da Carta, fica determinada à União a competência de fixar “diretrizes e bases da educação nacional” (art. 5º), notadamente referendada nos princípios que regem uma democracia, como estabelecido no art. 166 desta Constituição: “a

<sup>79</sup> “Dutra obteve 55% dos votos, Eduardo Gomes 35% e e Yedo Fiuza 10%” (idem, 2010, p. 280). Mesmo assim, o desejo de liberdade ensejado na luta contra a ditadura varguista não se realizou plenamente em decorrência do continuísmo das forças políticas que haviam atuado nos tempos de Vargas, que foram confirmadas pelo governo Dutra.

educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

Assim determinado, o então ministro da Educação, Clemente Mariani<sup>80</sup>, constituiu uma comissão<sup>81</sup> de estudiosos da área educacional, entre os anos de 1947 e 1948<sup>82</sup>, para elaborar o anteprojeto de lei “com o objetivo de estudar e propor uma reforma geral da educação nacional” (Shiroma; Moraes & Evangelista, 2007, p. 25), que após treze longos anos de discussão<sup>83</sup> tramitados pelo Congresso Nacional, deu origem à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) e “reafirmou o Estado como responsável maior pela educação pública do país” (FREITAS; BICCAS, 2009, P. 132). Desse modo, o projeto original da LDB, elaborado pela comissão instituída por Mariani, expressou que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (art. 1º).

[...] É um conjunto de princípios, de bases, de limites e de faculdades flexíveis e criadoras. Como uma constituição do ensino, dará origem aos sistemas estaduais e ao próprio sistema federal de educação, cujas leis deverão obedecer ao mesmo espírito, para que, no final, sejam os próprios institutos de ensino organismos vivos e progressivos, capazes de revisão mediante alteração dos seus próprios regimentos. A educação deixará, assim, de ser o objeto das reformas sucessivas, de que tem sido vítima, entre nós, para se tornar, ela própria, mutável e evolutiva, em face do seu poder de rever-se constantemente, ao sabor dos ensinamentos da experiência o da prática. (MARIANI, 1948, p. 05).

Em se tratando do conteúdo que resultou no projeto original da LDB, Mariani se mostrou, junto à comissão, intencionado a livrar a educação brasileira dos resquícios do “Estado Novo”, uma vez que propôs ser retomada a proposta educacional do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, no que diz respeito à democratização do acesso à educação

<sup>80</sup> “Clemente Mariani Bittencourt nasceu no dia 28 de setembro de 1900, na cidade de Salvador. Em 1920, um ano após titular-se Bacharel em Direito, iniciou sua carreira como advogado, e, também, no mesmo ano, assumiu o cargo de redator do Diário da Bahia. À frente deste jornal, Clemente Mariani empreendeu uma importante campanha em prol da eleição de Rui Barbosa nas eleições presidenciais de 1922. Já em 1924, foi eleito para a Assembleia Legislativa da Bahia, renunciando no ano seguinte para se dedicar à atividade de professor da cadeira de Direito Comercial da Faculdade de Direito da Bahia. Durante toda a sua vida, oscilou entre a carreira política e as atividades empresariais”.

<sup>81</sup> À frente desta comissão estava Lourenço Filho, que presidiu três subcomissões: “do ensino primário, tendo como presidente Almeida Junior e integrada por Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly e Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem; do ensino médio, com Fernando de Azevedo (presidente), Alceu Amoroso Lima, Artur Filho, Joaquim Faria Góes e Maria Junqueira Schmidt; do ensino superior, com a participação de Pedro Calmon (presidente, além de vice-presidente da comissão geral), Cesário de Andrade, Mário Paulo de Brito, padre Leonel Franca e Levi Fernandes Carneiro” (idem, *ibidem*, 2010, p. 282).

<sup>82</sup> Estes anos correspondem às discussões, seguidas, das proposições em torno do projeto da LDB assinado pelo ministro Mariani e das emendas do Substitutivo Lacerda, até a sua aprovação, em 20 de dezembro de 1961.

<sup>83</sup> Segundo Saviani (2006, p. 36), o embate travado em torno do projeto original da primeira LDB, que fora encaminhado ao Congresso por Mariani, se converteu mais em uma luta ideológica do que, propriamente, em uma decisão de âmbito político, como havia sido arquitetado. Para este autor, “desde a sua entrada no Congresso, o projeto original das Diretrizes e Bases da Educação esbarrou na correlação de forças representada pela diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional”.

pública. Contudo, as tentativas de redemocratizar o país pelas vias de uma lei educacional que assegurasse a todos o direito à educação transformou-se, durante o período seguido, em uma política de consenso entre o projeto original assinado por Mariani, o Substitutivo Lacerda<sup>84</sup> e o texto final da Lei n.º 4.024/61 (SAVIANI, 2006).

[...] o título que trata “do direito à educação” estabelece, no projeto original, a responsabilidade do poder público de instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade imediata do ensino primário e estendendo-a progressivamente aos graus superiores e mesmo às escolas privadas. Já o **Substitutivo Lacerda** define que a educação é direito da família, não passando a escola de prolongamento da própria instituição familiar. Ao Estado cabe oferecer recursos para que a família possa se desobrigar de encargo da educação. **O texto da Lei 4.024/61** conciliou os dois projetos garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada (idem, p. 50). [Grifos meus]

A política conciliatória manifestada no texto final da LDB ajuda a entender a discordância por parte dos construtores do projeto original, que tinham no “Manifesto dos Pioneiros” os princípios referenciais de defesa da escola pública e, que naquele momento, era subtraído pelo peso do discurso privatista sobre a educação. A partir daí, começa um segundo movimento inspirado no Manifesto de 1932, o “Mais uma vez convocados”<sup>85</sup>, com o interesse de retomar com os princípios democráticos da educação. Em verdade, esse segundo movimento

[...] se posicionava contra o discurso da Igreja Católica sobre a “liberdade de ensino”, discurso esse que se transformou em plataforma política do deputado Carlos Lacerda, para defender a atuação da rede privada de ensino na oferta da educação básica. O manifesto prossegue reafirmando a educação como bem público e dever do Estado. Nele reaparece a proposta dos pioneiros da educação nova, de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita.

<sup>84</sup> A questão principal colocada pelo deputado Carlos Lacerda na proposição de seu substitutivo foi a objeção feita ao controle estatal sobre a educação, com irrestrito apoio às escolas particulares. O título III (art. 7º) deste substitutivo expressa bem esse apoio: “O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares: i) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino; ii) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as escolas particulares, proporcionalmente ao número de alunos atendidos e iii) pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares (1978, p. 174). “Por essa fórmula ficaria garantido o amparo do Estado aos particulares sem que, em contrapartida, e em nome da necessidade viesse a concorrer com a livre iniciativa privada no campo do ensino. Em outros termos, não teríamos mais a República a dirigir a educação nacional, mas corporações integradas por representantes das entidades privadas” (VILLALOBOS, 1969, p. 99).

<sup>85</sup> “O manifesto dos educadores “Mais uma vez convocados”, “[...] veio à luz em 1 de julho de 1959. “Redigido novamente por Fernando de Azevedo, contou com 189 assinaturas, entre as quais as de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso, Darci Ribeiro, Álvaro Vieira Pinto” (Helena Bomeny).

A essa altura, isto é, em plena atividade de aplicação da Lei nº. 4.024/61<sup>86</sup>, “quando o ensino médio passou a incluir o industrial, o comercial e o agrícola”, já se projetavam sobre a educação secundária os primeiros passos em direção à profissionalização do Ensino Médio. Essa tendência explicitava o interesse em oferecer suporte técnico à política desenvolvimentista<sup>87</sup> endurecida no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), visando a consolidação do processo de desenvolvimento da indústria nacional.

Com o golpe militar de 31 de março de 1964<sup>88</sup>, ano em que foi interrompido o processo de redemocratização do país, tanto o modelo político quanto o modelo econômico, anteriormente adotados, são precedidos de mudanças. Essas mudanças confiaram ao Estado outra escala de poder. Se, de um lado, agiu severamente sobre a liberdade de expressão de grupos contrários ao regime, por outro, alavancou o desenvolvimento da produção capitalista<sup>89</sup>, elevando a concentração de renda de uma parcela social cada vez menor.

Na educação, o que se viu foi um Estado tendenciosamente inclinado a defender e aplicar recursos públicos no ensino privado, conferindo ao capital uma nova forma de reprodução. Como expressou Germano (2011, p. 104), sob o controle da ditadura militar, a educação é subvertida a um fator de produção. A propósito, escreve o autor: “a política educacional do Regime Militar<sup>90</sup> vai se pautar ainda, do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da “teoria do capital humano”<sup>91</sup>. Desse contexto, surgem duas novas situações: uma relativa à retomada do crescimento econômico e a outra relacionada à necessidade por mais educação. Viriam daí os acordos internacionais entre o Brasil e os Estados, a exemplo das assinaturas entre o MEC e a *United States Agency International for Development* (AID), conhecidos como “Acordos MEC-USAID” firmados em nome da assistência e da cooperação técnico-financeira ao sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 1978).

---

<sup>86</sup> Conforme estabelecido na lei, o ensino secundário foi estruturado em dois ciclos: ginásial com 4 anos e colegial com o mínimo de três anos de duração, abrangendo os cursos técnicos, normal e toda estrutura antiga da educação média. (Há duas notas de rodapé aqui?)

<sup>87</sup> Referência à meta nº. 30 do “Plano de metas” criado por JK, cujo lema “crescer cinquenta anos em cinco”, que estimulou a parceria entre o Estado, as empresas privadas e o capital estrangeiro, a fim de incrementar o desenvolvimento da indústria brasileira.

<sup>88</sup> Golpe de Estado que depôs João Goulart do cargo de presidente do Brasil. Conforme Germano (2001, p. 73), “ao término do Governo Geisel, o Brasil estava entre as dez economias com maior Produto Interno Bruto (PIB) e era a economia mais industrializada do Terceiro Mundo”.

<sup>90</sup> Sobre a reforma educacional impetrada durante o governo militar, Saviani (2008c, p. 5) destaca dois elementos que, somados à profissionalização do Ensino Médio, integrarão as reformas do ensino. São eles: “a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional”. (*O legado educacional no regime militar*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>).

<sup>91</sup> Sobre a análise histórica da teoria do capital humano, ver Frigotto (1984).

## 2.4 Reformas do ensino de 1º e 2º graus na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 5.562/1971<sup>92</sup>

Na medida em que os acordos de cooperação técnico-financeira ajustavam a educação aos termos da economia internacional, os sistemas de ensino eram submetidos a novas reformas. Trata-se da reforma do ensino universitário (Lei 5.540/68)<sup>93</sup> e das reformas do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71)<sup>94</sup>, concebidas após a publicação da Constituição Federal de 1967. Com exceção do art. 176, § 2º, que trata do tema referente ao subsídio ao ensino privado, a reforma pouco inovou, se comparada ao texto constitucional de 1946. A esse respeito, Vieira sintetizou as semelhanças e diferenças entre esses dois textos, da seguinte forma:

Mantendo orientação do texto de 1946 (art. 5º, XV), a Constituição de 1967 define a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 8º, XVII, "q"). São acrescidas atribuições relativas aos planos nacionais de educação (art. 8º, XIV). Orientações e princípios de Cartas anteriores são reeditados, tais como: o ensino primário em língua nacional (Constituição de 1946, art. 168, I, e Constituição de 1967, art. 176, § 3º, I), a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (Constituição de 1946, art. 168, I e II, e Constituição de 1967, art. 176, § 3º, II), o ensino religioso, de matrícula facultativa como "disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio (Constituição de 1946, art. 168, § 5º, e Constituição de 1967, art. 176, § 3º, V). À noção de educação como "direito de todos", já presente no texto de 1946 (art. 166), a Constituição de 1967 acrescenta "o dever do Estado" (art. 176). Nos mesmos termos da Carta de 1946 (art. 167), **a Constituição de 1967 determina que o ensino seja "ministrado nos diferentes graus pelos poderes públicos" (art. 176, § 1º)**. Embora ambas definam que este seja "livre à iniciativa particular", nota-se, porém, uma importante diferença entre elas. **O texto de 1946 observa que devam ser "respeitadas as leis que o regulem" (art. 167), ao passo que a Carta de 1967 avança visivelmente no terreno do subsídio ao ensino privado, uma vez que este "merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo" (art. 176, § 2º (2008, pp. 119-120). (grifos meus).**

Como sintetizou a autora, o avanço do governo militar em direção à privatização do ensino, demonstrado no art. 176, § 2º da Constituição de 1967, estampa bem a preocupação

<sup>92</sup> Lei que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e da outras providências”. Consultar Davies (2010).

<sup>93</sup> Para aprofundar o assunto, ver CUNHA, Luiz Antônio. “Ensino Superior e Universidade no Brasil”. In: Lopes, E.M.T. et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000; *Universidade temporã – o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. UNESP: São Paulo, 2007. *Nova Lei da Educação-Trajatória, Limites e Perspectivas*, Campinas: Autores Associados, 1999.

<sup>94</sup> Entre as principais mudanças advindas da Lei nº. 5.692/71, duas são mais significativas: a preparação de técnicos para as demandas apontadas pelo mercado de trabalho e, por conseguinte, a profissionalização do ensino de 2º grau.

dos militares com a propagação de um sistema público de educação<sup>95</sup>, tal como consagrou o art. 166 da Carta de 1946, já referida anteriormente. Isso demonstra que, embora o cenário da política nacional tenha sido reconfigurado com o golpe militar, a educação continuava a cumprir com o seu papel elitista e preponderante para o continuísmo da estrutura social dominante (SAVIANI, 2006).

No tocante à Lei n. 5.692/71<sup>96</sup>, que discorre sobre as reformas do ensino de 1º e 2º graus, essas intenções estão bastante claras. Basta examinar o que objetiva o art. 1º<sup>97</sup>: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Nos termos da lei, o então ministro da educação, Jarbas Passarinho, declara que a proposição da reforma “implica abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º graus, voltado para as necessidades do desenvolvimento” (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 1971, p.16). É nesse sentido que, embora não se neguem as mudanças ocorridas na estrutura organizacional das reformas de 1º e de 2º graus, a exemplo da ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos (art. 18) e “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno” (art. 4º, § 1º), o que realmente distingue a Lei é a sua aspiração profissionalizante.

Sobre o conteúdo pedagógico, um aspecto chama atenção. A inserção do trabalho como elemento de integração no processo de formação do aluno, feito por intermédio da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, se transformou, na prática, em um meio de preparação especializada<sup>98</sup> da mão de obra para suprir as necessidades do mercado. Como se observa, a inserção da educação como ingrediente renovador do mercado de trabalho incorporado na Lei subverte a lógica entre trabalho-educação em toda a sua condição criativa e transformadora, reduzindo-a a uma ação mecanizada no complexo das relações produtivas,

---

<sup>95</sup> “O regime militar procurou equacionar o sistema educacional em vista da finalidade da política desenvolvimentista articular-se a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos de interesses econômicos, subordinando-o aos imperativos de uma concepção estritamente econômica de desenvolvimento” (SHIROMA, 2004, p. 34).

<sup>96</sup> “O projeto que deu origem à Lei n. 5.696/71, que veio a fixar as “diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, decorreu dos estudos elaborados por um Grupo de Trabalho instituído pelo então presidente da República general Emílio Garrastazu Médici através do Decreto n. 66.600, de 20 de maio de 1970”. Entre os nomes que figuraram no grupo, estavam o do padre José de Vasconcellos (presidente), Valmir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nilse Pires” (SAVIANI, 2006, p. 105).

<sup>97</sup> Artigo alterado pela Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982, que “transformou a qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho” (a critério do estabelecimento de ensino).

<sup>98</sup> Ver “A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.” Parecer 45/72 – CEPSPG – Aprovado em 12-01-72.

ou seja, a mais uma das atividades laborativas do mercado, sem considerar qualquer expressão do humano.

Por conseguinte, a concepção integral de educação, como defendida em seu art. 4º, § 1º, acabou por limitar as pretensões da reforma de 2º grau, a respeito dos vínculos estabelecidos entre os ensinos profissional e regular, uma vez limitada a aplicação do ensino integral aos cercos da economia industrial capitalista. Assim, o que foi pensado para ser uma política voltada a dirimir as diferenças sociais, as reformas do ensino de 1º e 2º graus afiançadas pelo governo militar<sup>99</sup> cavaram, mais ainda, o fosso de separação entre ricos e pobres, e, estes últimos, iludidos pelo discurso do ensino profissional como capaz de fazê-los ascenderem social e economicamente.

Esse discurso se expressa no documento “A Profissionalização do Ensino na LDB nº. 5.692/71”:

A análise das funções históricas do 2º grau, no Brasil, mostrou que a mediação desse nível de ensino tem-se caracterizado por promover dois tipos de distinção entre os alunos. Por um lado, o exercício da função formativa tem levado à socialização diferenciada, conforme a posição que o aluno deverá ocupar mais tarde nas hierarquias ocupacionais. Por outro lado, as funções profissionalizante e propedêutica têm discriminado, respectivamente, aqueles que se profissionalizam no 2º grau, dos que podem fazê-lo no curso superior. Assim, têm funcionado como elemento de legitimação, tanto de hierarquias salariais como de níveis de prestígio social (CURY et al., 1982, p. 54).

Na prática, o caráter profissionalizante da Lei nº. 5.692/71 dedicado ao ensino secundário reafirma os valores dominantes da educação desde os idos da colonização brasileira (Pinto, 2007, p. 77), quando “a educação parecia mais como ilustração para poucos e como mecanismo de reprodução social [...] do que como meio de formação da pessoa e de acesso ao conhecimento”. Aliás, a dualidade estrutural, atributo do ensino secundário, revela-se como um elemento fundante das diferenças sociais na educação brasileira. A propósito,

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2005, p. 87).

Isso, por sua vez, reacende a discussão sobre questões históricas em volta das políticas educacionais produzidas no país. De um lado, expressando os embates e convergências

---

<sup>99</sup> É nesse contexto de profissionalização do ensino de 2º grau que a política educacional exercitada no governo militar caracterizou-se por incentivar a privatização do ensino, uma vez ter apoiado empresas privadas a abrirem seus próprios sistemas com recursos financeiros provenientes dos setores públicos.

quanto ao seu papel na dinâmica social e, de outro, reafirmando os traços conjunturais do desenho econômico no conteúdo dos currículos escolares. Assim, na ordem de tais medidas, cresce a importância dada ao currículo, constituindo-se, nesse âmbito, como o principal argumento norteador das políticas para o Ensino Médio público (DOMINGUES *et al*, 2000). Isso faz supor um modelo curricular cabível dentro de contextos de reestruturação produtiva intermediados pelo mercado, deixando, à sua margem, o elemento humano como parte primordial nas decisões políticas do trabalho escolar<sup>100</sup>. A essa afirmação, Arroyo (2008, p. 24) acrescenta a relação das reorientações curriculares com as motivações pertinentes a elas. Para o autor, “as demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender”. E, certamente, essas motivações irão estar presentes todas as vezes em que o contexto das relações sociais de produção sofrer alterações em suas bases estruturais, requerendo dos sistemas de ensino outras formas de organização.

Isso ocorreu quando da promulgação da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, e pôs fim a duas décadas de ditadura militar imposta à vida política brasileira. Dessa vez, trata-se de uma Constituição encarregada de garantir, junto ao Estado, o exercício dos direitos sociais, econômicos, políticos e culturais<sup>101</sup>, antes negados à população. Dos direitos sociais<sup>102</sup> promovidos, a educação é, com toda certeza, o tema com maior destaque. Em outras palavras, foi um tema que mereceu tratamento especial por parte dos constituintes, alcançando, inclusive, a condição de direito fundamental do indivíduo. A esse respeito, afirma o art. 205: “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”.

Por essa perspectiva, a natureza social atribuída à educação pela Constituição Federal (CF) de 1988 é, concretamente, o aspecto que a diferencia das anteriores. Essa particularidade se destaca como sendo o ponto alto a que chegou uma legislação magna no país. Significa dizer que “a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” (Jaeger, 1989, p. 4), se constituindo, dessa forma, em um bem comum.

---

<sup>100</sup> No entanto, “a política curricular é um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados – em suma de culturas. É também a maneira de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o ensinável [...] Tais políticas podem ou não ser registradas em documentos escritos, mas sempre são planejadas, vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (Brasil, 2003, p. 35).

<sup>101</sup> Ver Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais) e Título VIII (Da Ordem Social).

<sup>102</sup> Consoante ao art. 6º, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (EC n. 64, de 2010).

Do ponto de vista da concepção de educação como um direito fundamental de natureza social, manifesta o art. 214:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e **definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades** por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (EC 059/2009). (grifos meus).

Em forma de lei, os objetivos postulados ganham relevo na proposição das políticas educacionais executadas no país, na década de 1990. Desse contexto, emerge dos educadores brasileiros um grande debate<sup>103</sup> mobilizado em torno da elaboração de uma nova legislação educacional condizente com a CF/88. Segundo Saviani (2006, p. 57), um dos que mais colaborou com as discussões sobre o assunto, a elaboração das diretrizes e bases da educação que “teve início em março de 1989”, um ano e cinco meses, portanto, após ter sido promulgada a Constituição, representou “o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional”. Isto porque, justifica o autor, “a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional”.

Portanto, após idas e vindas<sup>104</sup>, de seguidas discussões para a elaboração do projeto de uma nova legislação educacional, entra em vigor, no dia 20 de dezembro de 1996, a Lei nº. 9.396/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na última seção deste capítulo, será analisada a reforma do Ensino Médio no marco histórico da LDB n. 9.394/96<sup>105</sup>. O ponto de partida são os documentos oficiais que registram a nova proposta de orientação curricular, cujo objetivo é o de romper com a dualidade do Ensino Médio. Nesse âmbito, recomenda-se que os currículos devam ser reelaborados de

---

<sup>103</sup> Baseado em Saviani (2006c), pode-se dizer que o debate abriu as portas para a “IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986”, cujo tema central inspirou-se na própria Constituição. “A educação e a Constituinte”, terminando com a aprovação da “Carta de Goiânia”, iniciando os primeiros escritos referentes às diretrizes e bases da educação nacional.

<sup>104</sup> Ver, sobre esse assunto, o estudo de Saviani (2006). No livro *A nova lei de diretrizes e bases da educação – LDB: limites e perspectivas*, o autor faz um apanhado histórico dos acontecimentos que antecedem as discussões da nova LDB, analisando o percurso percorrido para a sua implantação e, por último, chamando atenção para a aplicação de uma nova legislação educacional, atentando para os seus limites e possibilidades de superação.

<sup>105</sup> Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, denominada de Lei Darcy Ribeiro. Disponível em: [www.portaldomec.gov.br](http://www.portaldomec.gov.br).

maneira que estejam alicerçados sob uma base nacional comum e uma parte diversificada, conforme determinado no art. 26: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Isso pressupõe que, no Ensino Médio, os conteúdos escolares devam ser produzidos de modo contextualizado, flexível e diversificado, tal como demanda o mundo contemporâneo.

Para finalizar, uma pergunta-chave abre esta seção: após a vigência da nova LDB, como se constituíram as políticas públicas de educação para o Ensino Médio?

## **2.5 Políticas Públicas de Educação no marco histórico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996: o que destacam os documentos da reforma do Ensino Médio<sup>106</sup>**

As reflexões acerca das políticas de educação para o Ensino Médio público têm, no marco histórico da nova LDB, o seu parâmetro de interpretação. Para compreendê-las, parte-se, inicialmente, dos atributos dados à educação em relação ao seu papel institucional e às suas prerrogativas sociais produtivas. Nessa direção, consta, nos § 1º e § 2º do art. 1º desta Lei, que cabe a ela disciplinar “a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”, e que “a educação escolar deverá vincular-se

<sup>106</sup> Os documentos aqui referidos são o Parecer n. 15/98 e a Resolução 03 CNE/CEB de 26/6/1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM) e, posteriormente, o Parecer CNE/CEB n. 5/2011 e a Resolução 02 CNE/CEB 2/2012, que atualizam e definem, respectivamente, as anteriores.

Documentos que alteram o texto da lei 9.394/96, referentes à normatização do Ensino Médio:

- Lei n. 12.061/2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394/96, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm).

- Emenda Constitucional nº. 14/96. Modifica o art. 208, inciso II, da CF/1988, substituindo o termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” do Ensino Médio para a sua “progressiva universalização” e gratuidade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm).

- Decreto nº. 5.154/2004. Revoga o Decreto n. 2.208/97 e Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394/96. A “Educação Profissional de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” e “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (art. 4º, Incisos I, II e III do § 1º do). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm).

- Lei nº. 11.741/2008. Altera dispositivos da LDB no 9.394/96 e redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm).

ao mundo do trabalho<sup>107</sup> e à prática social”, respectivamente. Sob esta perspectiva, a educação escolar, conforme se lê no art. 21º, é composta por dois níveis escolares: “I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”.

No que concerne à especificidade do termo educação básica, Cury atenta para o seu caráter inovador. Em sua compreensão,

A Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que **a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento**, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. A Educação Básica torna-se, dentro do art. 4º da LDBEN/96, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática (2007, p. 171-2). (grifos meus).

Vista por esse enfoque, é possível constatar, na formulação deste conceito, o pressuposto de uma educação pensada para dar unidade sequencial aos processos institucionais de ensino, pressupondo, de certa forma, a continuidade da formação escolar como um dos seus principais lemas. O que de efetivo se percebe na composição dos níveis de ensino é a mudança no modo de se conceber educação, e não simplesmente o cumprimento textual da lei.

No caso específico do Ensino Médio, a legislação prevê, para esta etapa final e regular da educação básica<sup>108</sup>, um caráter de terminalidade. No art. 35, estão previstas as seguintes 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.

<sup>107</sup> No texto da lei, entende-se que o termo “a formação para o trabalho” está posto no sentido da mercantilização profissional. E, nesta maneira de abordar o tema, pouco é explicitado sobre os usos do trabalho em sociedades de classes, bem como suas implicações para a formação social dos estudantes.

<sup>108</sup> O art. 22 da LDBEN/96 fixa que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Posto isto, tais finalidades podem ser assim compreendidas: i) promover a continuidade da escolarização dos indivíduos, ii) ajustar as necessidades de escolarização às práticas sociais emergentes, iii) levar o indivíduo a desenvolver-se autonomamente, dentro de situações em que ele próprio seja capaz de intervir; e iv) viabilizar a compreensão teórico-prática dos processos produtivos dentro de uma concepção técnico-científica, correlacionada ao ensino das disciplinas. No veio de tal compreensão, coube ao Ensino Médio dispor de um novo currículo<sup>109</sup> a fim de promover, no âmbito da escola, uma educação efetivamente articulada e imbricada aos processos societários da vida e do trabalho.

Nos termos assim colocados, a escola passa a ter sua identidade definida a partir de “quatro indissociáveis funções”:

- I – consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos;
- II – preparação do cidadão para o trabalho;
- III – implementação da autonomia intelectual e da formação ética; e
- IV – compreensão da relação teoria e prática<sup>110</sup>.

Assim, dando seguimento à lei, a reforma do Ensino Médio fixada pelo Parecer n.º 15/98 e a Resolução 03 CNE/CEB, de 26/6/1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)<sup>111</sup> e declara, no seu art. 4.º, que as propostas pedagógicas e os currículos das escolas devem incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstos nas finalidades do Ensino Médio<sup>112</sup>:

<sup>109</sup> No art. 26 da LDBEN/96, “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

<sup>110</sup> Lei n.º. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 3 jul. 2011.

<sup>111</sup> Conforme o art. 1.º, as DCNEM “se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho”.

<sup>112</sup> Destaca o art. 5.º que, “para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a: I – ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações; II – ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências; III – adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores; IV – reconhecer que as situações de aprendiz provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno” artigo 5.º (idem, 1988, p. 70).

- I – desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar - se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- II – constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III – compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV – domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- V – competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.

Como eixos estruturadores, estes currículos deverão adotar os princípios pedagógicos da Identidade, da Diversidade e da Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização (DCNEM, 1998, art. 6º). Para tanto,

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade (DCNEM, 1998, p. 22).

Um ano após a elaboração do documento das DCNEM, o Ministério da Educação (MEC) lançou mais um documento, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). O objetivo foi o de difundir os princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos pelas DCNEM e orientar a prática pedagógica conforme os termos da reforma. Outro aspecto influente relacionado à reforma curricular do Ensino Médio diz respeito à organização do currículo em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Com esta organização, vislumbrou-se, pelo princípio da interdisciplinaridade<sup>113</sup>, que o ensino das disciplinas deveria estar articulado às áreas de conhecimento. Por isso, conforme destacam os PCNEM, o conhecimento adquire “uma função instrumental” que recorre à

<sup>113</sup> No referente a este conceito, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (parecer CHE/CEB n. 7/2010 e Resolução CNE/CEB n. 4/2010) explicita que “A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar, ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos”.

utilidade dos diferentes saberes “para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos”. Por sua vez, o princípio da contextualização atua como um recurso metodológico utilizado para atingir os objetivos traçados nos planejamentos das aulas, além de “ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área como entre as próprias áreas de nucleação” (BRASIL, 2000, p. 21- 78).

Na interpretação de Domingues (*et al.*, 2000, p. 9), a interdisciplinaridade corresponde a “uma visão epistemológica do conhecimento”, enquanto que a contextualização “trata das formas de ensinar e aprender”. Lopes, por sua vez, reafirma a interpretação destes autores, e ainda destaca que “princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências” não só ilustram o caráter regulativo dos PCNEM como induzem os sistemas educacionais a adotarem o uso das tecnologias informacionais como pressuposto de melhoria da qualidade da educação pública.

Por fim, os fatores substantivos às modificações na estrutura curricular do Ensino Médio estão assim justificados:

Primeiramente, o **fator econômico** se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial [...] a denominada “**revolução da informática**” promoveu mudanças radicais no conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vai se transformar mais rapidamente do que em outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às **relações sociais** de modo geral (BRASIL, 2002, p. 15). (grifos nossos).

De outra parte, a presença das tecnologias nos currículos escolares acena, no contexto da reforma, para um novo conceito de educação, sedimentado na esfera informatizada do conhecimento social. Como destaca Saviani (2002), o triunfo da tecnologia sobre a “sociedade do conhecimento” inverte a ordem entre a educação e o trabalho, na medida em que a educação, com sua capacidade de extrair do indivíduo as potencialidades criadoras e criativas, fica subjugada aos comandos das novas tecnologias educacionais. Com esse formato, os documentos de ofício das políticas educacionais para o Ensino Médio público expõem, em suas bases normativas, o imperativo do mercado capitalista sobre a educação. Nesse sentido, Oliveira (2002) considera que a reforma do Ensino Médio, centrada no currículo, é uma política decorrente da mesma lógica de reformas estruturais pelas quais passou o país na década de 1990.

A propósito, se refere Ferreti:

Ao não considerar a história da educação brasileira e assumir como inexorável a reestruturação produtiva, por meio do determinismo tecnológico, os documentos parecem preocupar-se, tão-somente, com a atualização das demandas postas para o trabalhador na nova divisão técnica e social do trabalho. Tal abordagem, trabalhando sobre as características aparentes de novos paradigmas, apenas reproduz o psicologismo naturalizante das relações sociais conflitantes próprias do capitalismo (2003, p. 325).

Por fim, no percurso trilhado em torno dos pressupostos históricos sobre os quais se organizou, o Ensino Médio público mostrou-se tributário do paradigma histórico em que se estatuiu a educação brasileira, sendo, de um lado, configurado sob os mandos do capitalismo industrial e, por definição, profissionalizante, e, por outro, configurado nos prumos propedêuticos do academicismo burguês. Estes pressupostos são, portanto, bastante pertinentes quando se propõem políticas públicas para o Ensino Médio e “fala-se da perda da identidade, quando, na verdade, o Ensino Médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional” (KRAWCZYK, 2001, p. 4).

### 3 INOVAÇÃO EDUCACIONAL COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Abordar a inovação educacional enquanto princípio pedagógico nos remete a indagar como este conceito povoou o pensamento dos formuladores das políticas públicas para o Ensino Médio e em que aspectos a quantificação dos processos pedagógicos implicou na reformulação curricular do Ensino Médio. E, para dar conta desse questionamento, este capítulo trata dos aspectos teóricos relacionados ao campo da inovação em suas interfaces com o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Inicialmente, apresenta-se uma abordagem analítica dos elementos conceituais que definem o campo teórico da inovação, a partir dos estudos econômicos de Schumpeter (1985). Nesse sentido, buscou-se, nesse enfoque, relacionar a gênese do conceito com o movimento internacional de reorganização da produção capitalista, com intuito de aprofundar a discussão acerca das políticas públicas de ajustes educacionais.

Nessa direção, discute-se o tema da inovação situado no contexto das reformas educacionais no Brasil, difundidas com maior intensidade nos anos de 1950<sup>114</sup>, quando o país passava por um momento de reconfiguração de uma economia desenhada nas pretensões utilitaristas da educação para acelerar o projeto de desenvolvimento nacional. Em seguida, recorre-se ao estudo das teorias educacionais no sentido de se estabelecerem formas de diálogo entre os conceitos de inovação e educação, sob as perspectivas da conservação e da mudança social. Esses apontamentos são necessários para entender os fundamentos teóricos da inovação educacional.

Posteriormente são abordados os pressupostos ontológicos da categoria trabalho como fundamento basilar para uma educação inovadora. É quando se estabelece a ideia de não separação entre trabalho e educação como processos sociais constituídos do pensar e do fazer, ou seja, quando trabalhamos com base no princípio articulador que oferece completude à formação humana.

Alinhados a essas questões, apresentam-se, em seguida, os aspectos pedagógicos que englobam a categoria inovação, concebida como elemento estratégico para implementação de políticas e programas direcionados à educação de nível médio. Nas reformas educacionais mais recentes, as empreendidas na década de 1990, as quais estão confirmadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), que apontam para o uso de novas tecnologias de ensino. Este é um elemento inovador para melhorar a aprendizagem dos estudantes e articular o

---

<sup>114</sup> Ver capítulo III deste estudo.

conhecimento escolar com as mudanças empreendidas nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, este documento recomenda que as tecnologias informacionais<sup>115</sup> sejam parte integrante dos currículos escolares. Por último, apresentam-se os aparatos da gestão escolar como exemplo objetivo de instrumento político pedagógico para disseminar a ideia de inovação educacional.

Desta forma, o capítulo está organizado através dos subitens: 2.1) O campo teórico da inovação e sua interface com a educação; 2.2) Inovação e educação: como dialogam esses conceitos? 2.3) O trabalho em sua condição social: elementos para compreender os fundamentos de uma educação inovadora; 2.4) Aspectos pedagógicos da inovação; e 2.5) A gestão como elemento estratégico de inovação educacional: alguns apontamentos.

### **3.1 O campo teórico da inovação e sua interface com a educação**

O termo inovação integra um conjunto de fatores históricos circunscritos ao modo de produzir de uma dada sociedade. A sua concepção destaca, essencialmente, a forma como se organizam e se processam as mudanças experimentadas pelos sistemas sociais. Contudo, é importante destacar que o tema da inovação não configura um exemplo congruente de aceitação entre os que pensam acerca desse conceito, quando o uso do termo implica ameaçar as formas constituídas de organização social.

Do ponto de vista da acepção da palavra, o termo “inovar” é repleto de significados. Embora o tema da inovação não se constitua em um objetivo deste estudo, expõem-se aqui, algumas definições.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa define “inovação” como algo novo, que é recente; ou, ainda, aquilo que é novidade e aparece recentemente. No Dicionário de Trabalho e Tecnologia, a palavra “inovação” engloba o conjunto de processos que têm relação com “o uso, a aplicação e a transformação dos conhecimentos técnico e científico em recursos relacionados à produção e à comercialização, tendo, no sistema capitalista, o lucro como perspectiva” (CASTILHOS, 2006, p. 161). Já o Manual de Oslo (2005, p. 46) trata do

---

<sup>115</sup> Segundo os PCNs (1998, p. 135), o uso dessas tecnologias “diz respeito aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores etc. Apenas uma parte diz respeito a meios eletrônicos, que surgiram no final do século XIX e que se tornaram publicamente reconhecidos no início do século XX, com as primeiras transmissões radiofônicas e de televisão, na década de 20. Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros”.

conceito de inovação como a criação de um produto novo “ou significativamente melhorado” para ser implantado, seja ele em forma de bem ou serviço. E, ainda, como “um novo método de *marketing*, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas”. Assim, da forma como foi exposto, o conceito de inovação se expressa dentro de contextos situados aos arredores de uma demanda de cunho econômico.

Essa linha de interpretação está fundamentada nos estudos realizados por Joseph Alois Schumpeter (1883-1950)<sup>116</sup> sobre teoria econômica. Para este autor, considerado pioneiro na definição e discussão do tema, inovar significa “produzir outras coisas, ou as mesmas coisas de outra maneira, combinar diferentemente materiais e forças, enfim, realizar novas combinações”(1998, p. 76). Ou seja, “inovar” para Schumpeter significa ir além do domínio puramente econômico, embora se constitua em ingrediente essencial para alcançar o desenvolvimento econômico. Segundo esse autor, o ato de inovar consiste na combinação de cinco fatores: i) introdução de novos produtos; ii) introdução de novos métodos de produção; iii) abertura de novos mercados; iv) desenvolvimento de novas fontes provedoras de matérias-primas e outros insumos; e v) criação de novas estruturas de mercado em uma indústria<sup>117</sup>. Entre outros aspectos, depreende-se que o sucesso e o crescimento pretendidos por uma determinada economia são decorrentes, antes de tudo, dos processos inventivos impulsionados por novos incrementos tecnológicos acionados pela ação empreendedora do “empresário”<sup>118</sup>, cujo objetivo é conferir dinamismo à economia. Assim, compreende-se que, na perspectiva schumpeteriana, a importância do empresário no desenvolvimento da produção capitalista é a sua capacidade e seu desejo de inovar (MORICOCCHI; GONÇALVES, 1994).

Como se referiu Castilho, inovar depende da combinação de três fatores elementares: novas tecnologias, progresso técnico e mudanças tecnológicas. Isso em razão da sistematização dos vínculos “ciência, técnica e produção”. Por sua vez, Vargas (2008, p.9) ressalta que, embora o conceito de inovação seja embrionário ao desenvolvimento da indústria capitalista, no setor de serviços o tema tem ocupado um espaço de destaque na contemporaneidade. Apresenta-se “como consultorias, ou serviços profissionais altamente

---

<sup>116</sup> Joseph Alois Schumpeter foi um economista austríaco. É considerado um dos mais importantes economistas da primeira metade do século XX, e foi um dos primeiros a considerar as inovações tecnológicas como motor do desenvolvimento capitalista.

<sup>117</sup> In: *Manual de Oslo*. Proposta de Diretrizes para Coleta e Interpretação de Dados sobre Inovação Tecnológica Disponível em: [http://download.finep.gov.br/imprensa/manual\\_de\\_oslo.pdf](http://download.finep.gov.br/imprensa/manual_de_oslo.pdf). Acesso em: 13/05/2014.

<sup>118</sup> Na visão schumpeteriana, o empresário é o indivíduo imbuído de habilidades para realizações e propensão para os negócios; ele inova a produção. Para Schumpeter, o ato de inovar, nato do empresário, não se configura como sendo de natureza apenas comercial, mas implica uma vontade de conquista, de realização, de ser diferente dos indivíduos comuns.

qualificados, como dos serviços médicos, advocatícios” e livre da intervenção “de qualquer meio material”. Com foco no social, essa nova forma de abordar o conceito de inovação, “[...] especialmente a inovação tecnológica, é tida atualmente como essencial nas estratégias de diferenciação, competitividade e crescimento em um número cada vez maior de negócios” (FUCK; VILHA, 2011, p.4).

De outra parte, no discurso da inovação, repousa uma conjuntura de reorganização estrutural do mundo capitalista denominada de globalização. Desde a sua ocorrência, a globalização engendra novas teias de relações sociais, culturais, políticas e econômicas, ressignificando a geopolítica das nações e acentuando o grau de pobreza, desemprego e subemprego na realidade de países em situação de elevado estado de desigualdade social. Decorre daí a corrida sem freio desses países atrás de um tipo de conhecimento capaz de torná-los competitivos e suficientemente ajustados às incertezas geradas pelo mercado global.

A partir do exposto, reitera-se, aqui, o sentido do termo inovação como parte constitutiva do processo de formação e desenvolvimento do homem. Sua ocorrência implica, antes de tudo, situações sociais, que, imbuídas de fatores históricos e, articulados entre si, conduzem os processos de reinvenção do conhecimento humano. Significa dizer, entre outras coisas, que, do ponto de vista histórico, o uso do termo advém dos modos de organização da vida social, em seus diferentes contextos.

No âmbito educacional, a inovação tem seu registro na chamada “era da informação”, mais precisamente no século XX, consolidando-se no século XXI (Figueiredo, 2011). O centro do debate recai sobre as deficiências dos sistemas públicos de ensino, que passam a investir em experiências pedagógicas inovadoras como fonte de qualidade educacional. Nas palavras de Gil & Hernandez (2011, p. 476), concomitantemente ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da consolidação da sociedade industrial, o século XX “poderia ser definido como o século de desejo de mudança para melhorar, a princípio, os sistemas educativos”.

Assim, em vias de uma nova pedagogia,

A inovação consistiu em substituir a necessidade de ensinar um *corpus* de conhecimentos científicos por uma abordagem nova baseada na pesquisa e na descoberta, mediante a experimentação. Destinada a formar bons cientistas, essa orientação pretendia prepará-los também para estarem abertos ao questionamento da noção de verdade científica, enquanto realidade estável e regida por critérios essencialistas e objetivistas. Pretendia-se, igualmente, preparar os estudantes para o acesso a cursos técnicos, promover uma alfabetização científica e fornecer a cada indivíduo a possibilidade de agir, da maneira mais eficaz, em uma sociedade na qual a técnica se tornava, dia a dia, cada vez mais presente (idem, 2011, p. 480).

Tal como postulava o novo modelo de ensino, as propostas pedagógicas baseadas na experimentação tornaram-se verdadeiros laboratórios de aprendizagem na busca de uma educação capaz de acompanhar as mudanças das sociedades, em que o poder da tecnologia cresce vertiginosamente. À vista disso, aprender, nesse contexto, significa estar individualmente<sup>119</sup> preparado para os desafios de uma sociedade em permanente estado de transformação. Desse modo de pensar, o desenvolvimento científico, atrelado às novas tecnologias de produção, além de funcionar como motor de engrenagem para o progresso econômico, funcionaria, da mesma forma, para o avanço educacional. Dentro dessa lógica, toma-se por empréstimo a frase de Foray (2001), que diz não haver mais lugar no mercado nem na indústria para as empresas que não inovam. E o mesmo pode ser dito para as escolas que se recusam a realizar um trabalho pedagógico inovador.

Em face disso,

a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos DUARTE, 2001, p. 7).

Nas palavras do autor, fica clara a sentença de uma sociedade em constantes e complexas transformações para a educação do futuro: converter-se em um instrumento de adaptação dos indivíduos às novas formas sociais de produção ditadas pelo capitalismo. Como observou Messina (2001, p. 3), no campo da educação, a inovação surge associada a uma lógica generalista orientada pelos princípios da experimentação. E, no bojo de tal contexto, chama a nossa atenção o aspecto político-ideológico que subjaz o discurso em volta da inovação educacional, a partir dos anos de 1980. Segundo o autor, “no marco das reformas educacionais, as inovações têm sido implementadas desde cima, mecanismos de ajuste mais que de satisfação das demandas dos atores”. Essa constatação induz ao questionamento quanto ao espaço ocupado pela inovação na educação escolar.

Segundo Messina (2001), é possível pensar o lugar da inovação em âmbito escolar como parte de um processo estrutural de intervenções econômicas projetadas pelo evento histórico da globalização. Nesse sentido, ela adentra nas escolas como um mecanismo estratégico de “regulação social e pedagógica”. Desde então, a inovação tem ocupado tempo e espaço nas discussões educacionais provocadas pelo governo, por políticos, gestores,

---

<sup>119</sup> Nesse caso, será o estudante, por conta própria, o responsável por sua educação.

professores, estudantes e pela sociedade. Daí resulta um bom número de propostas e projetos vindos dos formuladores de políticas públicas ostentando um tipo novo de incremento educacional<sup>120</sup> que, adaptado ao trabalho pedagógico, é condição assegurada para a boa aprendizagem do estudante.

A partir do exposto, empreende-se que a gênese da palavra inovação está fundamentada no campo da produção econômica. Na educação, este conceito é ressignificado e apropriado como adjetivo de mudança, ou seja, como um acontecimento marcado pela incorporação de novos experimentos nos processos pedagógicos.

### 3.2 Aspectos pedagógicos da inovação

No Brasil, o tema da inovação educacional é discutido como corolário de mudanças. Em um primeiro momento, parte-se do pressuposto de que o desejo de inovar na educação<sup>121</sup> tem como propósito solucionar os problemas educacionais diagnosticados no ensino público. E o meio pelo qual se abriu caminho à inserção dos mecanismos de inovação nas escolas foram os processos de flexibilidade e de autonomia assegurados aos sistemas de ensino, com a aprovação da nova LDB.

Dessa maneira, os quesitos da inovação, quando aportam os bancos escolares, tencionam ocupar o lugar das antigas formas de ensino, que, nesse contexto, não estariam mais atendendo as demandas da educação. Por essa via, a incorporação das novas tecnologias aos processos de ensino seria, dessa forma, o salto qualitativo da educação. “Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social”. (BRASIL, 2000, p. 11).

Por outro lado, Saviani (1995, p. 29-30) acrescenta que, por esse caminho, apenas, a ação inovadora ao utilizar-se de mecanismos e estratégias tecnológicas não conflui para uma educação, de fato, transformadora, que vire de cabeça para baixo os métodos de ensino, recompondo-os na sua essência. Para o autor, “inovar, em sentido próprio, seria colocar a

---

<sup>120</sup> De acordo com Figueiredo (idem, p. 18), “a inovação incremental baseia-se na introdução de melhoramentos em produtos, processos, organizações ou sistemas sociais que já existem”. Nas escolas, esse tipo de inovação ocorre quando o desempenho da aprendizagem do estudante melhora. Em outros casos, “o investimento em iniciativas inovadoras aparece como a grande possibilidade de desenvolvimento econômico” (ABRAMOVAY et al, 2003, p. 45).

<sup>121</sup> Segundo Wanderley (1995), são fatores relacionados a inovação educacional, os marcos legislativos, a pesquisa, os experimentos realizados em laboratórios, as metodologias de ensino e as experiências-piloto.

educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade”.

Nesta seara, a tendência dos sistemas de ensino é de tornarem-se mais autônomos em relação a sua capacidade de gerenciar o tempo e o espaço da escola. Novos atores são incorporados nos fazeres da educação, a exemplo dos setores privados da sociedade, que passam a dividir, com o setor público, tarefas e responsabilidades quanto ao fomento e à alocação de investimentos na educação pública e, por conseguinte, a opinar no que, o que e como a escola deve orientar os seus conteúdos.

Assim, como sujeitos de inovação,

Os agentes são múltiplos: um indivíduo uma equipe, uma instituição, um grupo social, frações de classes ou mesmo classes sociais. Esses agentes sociais podem ser nacionais ou estrangeiros, públicos ou privados. Eles podem, ainda, possuir qualidades de liderança ou não, agirem isolada ou coletivamente, com autonomia ou de forma associada. No campo educacional usualmente se destacam: o professor, o pesquisador, o técnico, o aluno, a autoridade, as instituições escolares, o Estado (principalmente através dos órgãos responsáveis pela elaboração e execução das políticas educacionais – ministérios, secretarias, etc) (idem, p. 46).

Nos termos enfatizados pelo autor, é possível de se perceber que outra composição de escola começa a se desenhar. Trata-se de modelos escolares promissores de uma organização pedagógica horizontalmente democrática. Vislumbram-se currículos flexíveis, trabalho coletivo entre professores, destaque para a contextualização e a interdisciplinaridade dos conteúdos, desenvolvimento de projetos pedagógicos que fomentem a participação da família e parcerias privadas na escola, maior envolvimento dos estudantes nas atividades escolares e extraescolares, entre outras (Vieira e Vidal, 2009). Tudo isso somado ao desejo de elevar os indicadores de desempenho escolar através de resultados imediatistas guiados pelo binômio da eficiência e da eficácia.

Sob o aspecto da inovação em sua concepção pedagógica, tem-se que a inovação só poderá ser compreendida se os elementos da inovação estiverem objetivados segundo as necessidades educacionais determinadas pelo sistema de ensino (Huberman, 1973). Isso porque, segundo destacou Ferretti (1995), o campo técnico-conceitual construído em torno da inovação não está destituído de neutralidades. Dessa forma, o autor esclarece que “o conceito de inovação de uma perspectiva pedagógica depende do particular conceito de educação que oriente o procedimento inovador e que, portanto, deve ser tomado como seu parâmetro”. Por essa razão, Saviani (1995), ao abordar o tema da inovação educacional, toma como referência de análise a filosofia da educação com os seus aportes reflexivos para chegar aos fins da

educação em um dado contexto histórico-social. Nesse caminho, aponta quatro diferentes concepções: humanista tradicional, humanista moderna, concepção analítica e concepção dialética. Com esse percurso, Saviani chega à conclusão de que o tema da inovação, quando chega à educação, chega por meio do Movimento da Escola Nova.

Nesse movimento, emergido da sociedade moderna capitalista, caberia um novo modelo educacional para dar vida a essa nova formação social. Contudo, aquilo que poderia, de fato, ser inovador na educação passou a cumprir apenas um papel funcional aos interesses de uma elite dominante<sup>122</sup>. Ao contrário disso, Saviani (idem, p. 24) aponta para o sentido radical de inovação. Para ele, “inovar significa mudar as raízes, as bases. Trata-se, pois, de uma concepção revolucionária de inovação”. É nesse sentido que o autor, ao problematizar o tema da inovação em contexto educativo, põe em discussão o próprio sentido da educação. Em outras palavras, não existe uma única concepção de inovação na medida em que existem diferentes concepções de Filosofia da Educação.

O autor, quando se refere à inovação, do ponto de vista dialético, menciona o componente revolucionário (Saviani, 1995). Ou seja, toma como pressuposto a transformação estrutural da sociedade e não apenas o seu sentido acidental, sem nenhuma intenção de mudança. Por isso, inovar na educação é nada mais que provocar um movimento revolucionário na estrutura da própria sociedade.

Retornando aos aspectos pedagógicos da inovação apontados por Ferretti, uma questão impõe clareza. Não se inova na educação sem a noção do que se deseja inovar e sem a definição de objetivos, sejam estes, em qual seara for, da ordem do currículo às metodologias e procedimentos de ensino. Significa dizer que, de uma maneira ou de outra, a escola acaba intentando algum tipo de inovação. E os motivos são de toda ordem: recursos financeiros, didáticos, administrativos, profissionais, de aprendizagem dos estudantes, de avaliação, de relacionamento etc.

Embora todas essas intenções de inovação não sejam concretamente objetivadas, as que mais têm causado impacto nas escolas são as relacionadas ao currículo. Nesse âmbito, são muitas as idas e voltas percorridas pelos sistemas de ensino em relação aos ajustes da inovação curricular como um problema central para as escolas. Seria o mesmo que entender que todos os problemas dos processos formais de ensino tenderiam a acabar quando as escolas disponibilizassem aos professores um currículo para orientá-los em seu trabalho pedagógico.

---

<sup>122</sup> Nesse cenário, conforme destacou Saviani (idem, p. 288), a “Escola Nova” surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal gratuita”.

É como se o currículo fosse o templo sagrado da escola, para onde se devessem convergir os vários olhares, embora com diferentes percepções.

Nessa perspectiva, Arroyo atenta para o seguinte fato:

O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produzem identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho. [...] Nossas vidas dependem do aluno que fomos, bem sucedidos ou fracassados na escola.

Isto porque, continua o autor:

O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos.

Como expôs Arroyo e considerando, a partir de Ferretti, que o currículo em sua inovação pedagógica não está isento de neutralidade, mas se imbuí de sentidos e significados construídos pela própria forma como ele é pensado e posteriormente aplicado, uma pergunta se impõe: como o currículo pode se constituir em um elemento pedagógico da inovação para as escolas?

Na tentativa de encontrar respostas para tal questionamento, Young (2001, p. 6) parte da premissa de que currículo e pedagogia são coisas diferentes. E, como tal, devem ser diferenciados em razão do modo de se relacionarem com o conhecimento produzido na escola e o conhecimento cotidiano introduzido na escola pelos estudantes. Para este autor, o conhecimento cotidiano dos estudantes não deve constar no currículo, pois este conhecimento é nada mais que o objeto utilizado pelo professor para desenvolver seu trabalho.

Dessa perspectiva, podemos explorar o processo de escolarização através dos sistemas de ideias e das formas institucionais que permitem que seus objetos sejam compreendidos e pensados e que se haja sobre eles. As formas de raciocínio sobre a escola são sistemas de inclusão e exclusão na medida em que as categorias, diferenciações e distinções particulares são aplicadas às rotinas e ações do processo de escolarização (POPKEWITZ, 2011, p. 183).

Isso permite à escola uma amplitude muito maior em relação ao seu papel institucional de fomentadora de novas experiências de aprendizagem, por parte destes estudantes. Nessa ordem, Young atesta sobre “o perigo de se negligenciar a finalidade mais fundamental da

educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas”. Por conseguinte, a inovação dos conhecimentos curriculares, sob o ponto de vista pedagógico, só obtém sentido para vida escolar do estudante se for para “favorecer situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de forma diferente, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a sua vida profissional”(CANÁRIO,1999, p. 3)<sup>123</sup>.

Segundo Ferretti, nas inovações pedagógicas introduzidas no país, é emblemática a adesão quase sempre de práticas inovadoras acolhidas de contextos diferentes dos de sua produção propriamente dita. As implicações disso são os desdobramentos dos atos pedagógicos, quando se tornam uma sequência orientada de experiências tomadas de outras escolas, sem mesmo discuti-las com o intuito de saber sobre a possibilidade ou não de estas experiências serem copiadas<sup>124</sup>. Daí, aquilo que poderia ser identificado como inovação se corporifica em ações educativas replicadas de outros contextos escolares e, sobretudo, exercitadas de forma desarticulada, ocasionando, em muitas das vezes, processos pedagógicos esvaziados e imprecisos quanto à sua efetividade para essas escolas.

Nesse sentido, é possível constatar que o currículo escolar apresentado como catalisador de processos pedagógicos inovadores não tem sido um objeto de consenso entre os autores. Ou ainda, como referido por Saviani, na ausência de uma Filosofia da Educação que explicita os problemas educacionais, transformando-os em objetos da pedagogia, o currículo escolar, em sua concepção inovadora, pouco teria a acrescentar na transformação da sociedade. Acrescente-se a isto o fato de ser a educação um ato primordialmente humano, que imprime sentido e significado à forma de ser e de viver dos indivíduos. A essa afirmação confere-se, portanto, a ideia de um currículo pensado a partir do contexto social em que são produzidas as relações humanas.

À luz dessas discussões que apontam para o currículo como um ingrediente pedagógico da inovação, questiona-se como deve ser um currículo que corresponda os anseios de uma educação inovadora e quais os sujeitos constituintes dessa inovação, ou ainda, qual o papel da gestão como elemento estratégico da mediação da inovação educacional?

---

<sup>123</sup> CANÁRIO, Rui. *Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos*. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/rui-canario.html>. Acesso em: 12/11/2015.

<sup>124</sup> Em 2003, a UNESCO realizou um estudo coordenado por Mirian Abramovay, intitulado – *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. O objetivo do estudo, realizado em regiões metropolitanas de 14 unidades da federação, era dar visibilidade às experiências consideradas inovadoras. O Distrito Federal fez parte deste estudo, com a participação do Centro de Ensino Médio 11, de Ceilândia. Disponível em: <http://unesco.org.br>. Acesso em: 10 de março de 2014.

### 3.3 A gestão como elemento estratégico de mediação da inovação educacional: alguns apontamentos

No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, afirma-se que a expressão *gestão* “vem do latim, *gestione* – e significa o ato de gerir, gerência, administração, gerir projetos”. Em outros termos, gestão diz respeito ao fazer, ao realizar algo previamente determinado. No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, esta palavra é definida como sendo o “ato ou efeito de gerir; administrar; gerência, mandato político”. O sentido desta palavra relaciona-se, claramente, a uma relação de cumprimento de tarefas designadas a um fim determinado em qualquer segmento da vida política e social realizada por meio de interações dialógicas, nem sempre consensuais.

Embrionário do sistema fabril, o uso deste conceito nos sistemas de ensino ocorre com o ensejo de corrigir os problemas da educação e potencializar os rendimentos escolares conforme os padrões competitivos induzidos pelo mercado capitalista, dos quais “a escola é uma das esferas de produção da capacidade de trabalho” (Bruno 2009, p. 39), o que a torna parte constitutiva das políticas de reestruturação do capital internacional<sup>125</sup>, por meio das reformas educacionais levadas a cabo pelos Estados nacionais, em via de desenvolvimento. Contudo,

A gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido às suas especificidades e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. (DOURADO, 1997, p. 924).

Segundo Gracindo e Kinsk (2001, p. 205) o termo gestão compreende dois aspectos dentro da organização dos sistemas educacionais. Um é apresentado como um processo apropriado ao fazer administrativo, e o outro é apropriado com o intuito de politizar a ação educativa. Em verdade, segundo expuseram as autoras, a gestão dos sistemas educacionais resume-se àquilo que compreende “o processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. De acordo com Sander (1995, p. 14), em que pese ambas as apropriações do

---

<sup>125</sup> Como percebem Gracindo e Kesnki (2001, p. 204), “o Banco Mundial (a título de exemplo) e os técnicos brasileiros que esposam e desenvolvem as políticas ditadas pelos acordos internacionais adotam o termo gestão como sinônimo de “gerência”; como processo instrumental através do qual fica garantida a implementação dessas políticas”.

termo, a gestão educacional tem seu construto teórico referendado em contextos sociais historicamente determinados e, portanto, é específico a cada sistema de ensino. Como ele mesmo expressou, “a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço”.

Nas palavras de Oliveira, estas apropriações

[...] convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades. [...] Na gestão da educação pública, os modelos fundamentados na flexibilidade administrativa podem ser percebidos na desregulamentação de serviços e na descentralização dos recursos, posicionando a escola como núcleo do sistema. São modelos alicerçados na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançado a partir de inovações incrementais na organização e gestão do trabalho na escola (2009, p. 90-91).

Conforme apontado pela autora, a gestão da educação, quando constituída no âmbito dos sistemas de ensino, aponta na direção de uma educação de qualidade, seja ela na quantificação ou não dos seus resultados. De outra forma, busca-se alcançar estes resultados pela via de novos fomentos pedagógicos. Nesse sentido, os usos da gestão na organização do fazer pedagógico, além de reestruturar o projeto da escola, são o modo estratégico para operacionalizar as novas políticas de educação impulsionadas pelas demandas produtivas do mercado capitalista, a exemplo do uso racional de recursos operacionais e eficiência nos resultados.

[...] parte-se do reconhecimento de que, com o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado. (Lopes, 2008, p. 21)

Nesse âmbito, o tema da gestão educacional tem promovido alguns debates alavancados por duas vertentes de interpretação. Em uma, discute-se a providencial assistência da gestão escolar no processo de produção e elaboração de indicadores educacionais, bem como na reorganização do trabalho pedagógico. Nesse caso, a gestão se afeiçoa a qualificação e desenvolvimento da educação, à medida que garante a participação de diferentes atores nas decisões relacionadas aos processos educativos (LÜCK, 2010). A outra vertente é representada por aqueles que questionam o uso instrumental da gestão escolar para pôr em prática o reordenamento da economia de mercado. Seria o mesmo que transferir o foco da gestão para acomodar os interesses econômicos da classe hegemônica.

A esse respeito, Krawczyk (1999a, p. 6) chama a atenção sobre a visão economicista construída em torno do conceito de gestão, reduzindo-a a um simples pragmatismo administrativo, uma vez ser “possível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola”. Como se percebe, o papel da gestão escolar está muito além dos muros da escola, pois, quando articulada à educação, o seu alcance social pode ser ainda maior do que se espera de uma gestão meramente instrumental. Por isso,

O novo modelo de gestão escolar faz questão de propor a construção de instituições autônomas com capacidade de formar decisões, elaborar projetos institucionais vinculados às necessidades e aos interesses de sua comunidade, administrar de forma adequada os recursos materiais e escolher estratégias que lhe permitam chegar aos resultados desejados e que, em seguida, serão avaliados pelas autoridades centrais. De fato, o dado mais intrincado da proposta é a avaliação externa dos resultados por meio de testes, em vez de mecanismos burocráticos do sistema, como o mecanismo de integração e unidade do sistema educativo (KRAWCZYK, 2007).

No Brasil, este termo ganha destaque no movimento pela redemocratização do país<sup>126</sup> entre os anos de 1964 e 1980, e toma corpo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que orienta que a gestão do ensino público esteja alinhada aos princípios democráticos (CURY, 2009). Assim, em forma de lei, o art. 206, inciso VI, da citada Constituição, define a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” como sendo um de seus princípios.

Mais adiante, quase uma década após a promulgação CF/1988, a nova LDB, no referente aos princípios da gestão educacional, destaca no art. 14 que “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios”: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. E, no art. 15, destaca que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

---

<sup>126</sup> Segundo Krawczyk (1999, p.2), bem antes dos movimentos pela redemocratização do país, o tema da gestão escolar já compunha a agenda dos debates em torno da política educacional. Outro aspecto referido pela autora é a correlação da gestão com novas propostas pedagógicas, que impliquem na diminuição dos “[...] altos índices de evasão e repetência na escola primária e a deterioração da qualidade da escola pública em geral [...]”.

De modo geral, o panorama legislativo criado em torno da gestão educacional inspirada nos princípios da autonomia e da descentralização<sup>127</sup> fez propor ao Estado brasileiro um modelo de educação escolar pautado na lógica de escola/empresa, em que todos os segmentos da sociedade têm sua parcela de responsabilidade e de contribuição. Nessa configuração, a gestão escolar

Deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como pelo seu financiamento e pelos resultados (KRAWCZYK, 2002b, p. 65).

No tocante ao Ensino Médio, o olhar voltado para a gestão da escola tem sido acompanhado, quase sempre, por proposições políticas e projetos focados em estratégias pedagógicas inovadoras. De acordo com Almandoz e Vitar (2006, p. 15), por trás disso, existe a ideia de “afiançar a autonomia das escolas, tornar possível um *curriculum* flexível, adaptado às necessidades de um alunado diverso e à profissionalização do trabalho docente”. Nessa perspectiva, a gestão escolar, ao passo que se desvincilha das determinações puramente normativas, se institui em um mecanismo político fomentador de práticas educacionais inovadoras. Nesse caso, em quais aspectos a gestão escolar pode ser considerada um elemento da inovação educacional?

Ainda de acordo com Almandoz e Vitar, esses aspectos podem estar ligados à atuação dos sujeitos, não mais na condição de espectadores, mas como sujeitos partícipes das ações decisórias que envolvem as mudanças desejadas. É, portanto, um movimento de mão dupla que busca se apropriar desses elementos, de forma coparticipada entre aqueles que estão nas instâncias de comando governamental, com os que representam as instâncias escolares. O intuito de tal ação é o de promover o desenvolvimento dos processos escolares, de modo a qualificar o ensino e a aprendizagem. E, nesse sentido, a gestão configura-se como um autêntico instrumento com possibilidades de garantir a melhoria da educação pública.

Sobre a apropriação desses elementos impingidos pela gestão aos processos de aprendizagem, destaca-se o modelo de "ciclos" proposto por Tidd (*et al.*, 2008, p. 422):

---

<sup>127</sup> Dentro desse contexto, Lima (2001, p. 120) descreve “que a autonomia (mitigada) é um instrumento fundamental de um espírito de uma cultura de organização-empresa; a descentralização é congruente com a ‘ordem espontânea’ do mercado, respeitadora da liberdade individual e garantia de eficiência econômica; a participação é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso”.

- I. Reflexão e desafio estruturados sobre o processo – o que ocorreu, o que funcionou bem, o que deu errado etc.
- II. Conceituação – identificar e codificar as lições aprendidas em estruturas de tabulação e, depois disso, em procedimentos para elaborar as lições aprendidas.
- III. Experimentação – o desejo de tentar e gerenciar as coisas diferentemente na vez seguinte, para verificar se as lições aprendidas são válidas; e
- IV. Apropriação honesta de experiência (mesmo que tenha sido um fracasso de grandes proporções) – de forma que haja material concreto sobre o qual se basear e refletir.

Percebe-se nestes “ciclos” um modelo de aprendizagem compreendido em fases transitórias capaz de designar novos caminhos na condução de uma ação anteriormente planejada. O efeito disso é a tendência em flexibilizar as decisões tomadas, como também de socializar as experiências praticadas como inovadoras e validá-las perante diferentes contextos de aprendizagem. Num outro viés de interpretação, Almandoz e Vitar (idem, p. 36) argumentam acerca do caráter conflitivo que ronda a implementação desses processos. Trata-se das “complexas relações e articulações que se estabelecem entre as distintas esferas e dimensões do governo e a gestão dos sistemas educacionais”, dadas as questões político-conjunturais relacionadas à racionalidade instrumental que atravessa a sua execução.

Acrescente-se a isso o aspecto ideológico circundante ao exercício da gestão educacional quando diferentes teorias se cruzam para propor o delineamento das políticas de implementação de ações inovadoras nas escolas. Estas ações decorrem de uma série de acordos e consensos feitos entre o governo brasileiro e as agências internacionais desde a década de 1990, do século passado, como é o caso das políticas de financiamento da educação básica gerenciadas pelo Banco Mundial (OLIVEIRA *et al*, 2004)<sup>128</sup>.

Embora este estudo não tenha como finalidade analisar as políticas de gestão do financiamento da educação pública, cabe aqui informar a estratégia pela qual estes financiamentos foram introduzidos nas escolas brasileiras, utilizando-se da gestão escolar como um discurso da inovação educacional. Trata-se do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), proveniente de um acordo financeiro entre o Banco Mundial<sup>129</sup> e o

---

<sup>128</sup> A esse respeito, ver os estudos de Altman (2002), Fonseca (2003), Coraggio (2003), Kruppa, (2000) Silva (2002), Tommasi (2000), Torres (2000).

<sup>129</sup> O Banco Mundial o concebe “como um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e desenvolvido de maneira participativa pela comunidade escolar. O objetivo é aprimorar

MEC, para ser desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação dos estados, com o ensejo de melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes por meio de investimentos na infraestrutura básica dos sistemas de ensino. Dentre os vários projetos integrados ao Fundescola, está o Plano Nacional de Desenvolvimento da Escola (PDE), que se constitui em um dos planos estratégicos de apoio à gestão escolar baseada no planejamento participativo para auxiliar as escolas públicas a melhorarem a sua gestão.

Mas, de fato, para quais elementos da inovação aponta a gestão escolar?

No campo da inovação em gestão da educação pública, é evidente que o alvo são os processos de gestão empreendidos em qualquer âmbito, tanto em órgãos gestores de sistemas educacionais como no âmbito das unidades escolares, incluindo o empreendimento de inovações de caráter pedagógico nessas instâncias, pois a dimensão mais importante da gestão educacional é a pedagógica.

Em resumo, este capítulo buscou discutir sobre quais perspectivas a inovação educacional se apresentou nas escolas. Dos elementos apontados até aqui, empreende-se que a inovação se constitui em uma série de ações experimentadas pelos sujeitos que compõem o corpo da escola, numa tentativa política de ver realizado o projeto em torno de um trabalho pedagógico que de vida à escola. O sentido desses experimentos é imprimir qualidade ao ensino através do êxito dos estudantes em suas conquistas escolares.

### **3.4 Inovação ou mudança: como dialogam estes conceitos em educação**

Para tratar do tema da inovação no campo educacional não poderia deixar de registrar o pensamento de Dewey (1859-1952)<sup>130</sup> como um dos primeiros precursores a discutir o tema. Para ele, a educação se constitui em um instrumento de mudança social de força mobilizadora consubstanciada no conjunto das relações democráticas<sup>131</sup> vivenciadas pelos

---

a gestão da escola, para que se possa melhorar a qualidade do ensino que oferece e garantir maior eficiência e eficácia nos processos que desenvolve” (SOBRINHO, 2002, p. 12).

<sup>130</sup> John Dewey “nasceu em Burlington (Vermont), em 1859. Filho de comerciante, graduou-se na Universidade de Vermont, vinte anos depois e, após um breve período como professor na Pensilvânia e em Vermont, continuou seus estudos no Departamento de Filosofia da Universidade John Hopkins – primeira instituição nos Estados Unidos a organizar os estudos universitários com base no modelo alemão. Ao longo de sua carreira, Dewey desenvolveu uma filosofia que advogava a unidade entre teoria e prática, unidade de que dava exemplo em sua própria ação como intelectual e militante político” (ROMÃO & RODRIGUES, 2010, p. 13). No Brasil, o modelo educacional da Escola Nova liderado pelo educador Anísio Teixeira foi influenciado pelo pragmatismo pedagógico de Dewey.

<sup>131</sup> Em Dewey, a concepção de democracia consiste, primeiramente, na ação participativa determinada por interesses comuns e mutuamente reconhecidos, a fim de regular e direcional a vida social. Num segundo

indivíduos. Nessa concepção, o conhecimento adquire uma função instrumental e acaba por fomentar novos ingredientes educativos às práticas de ensino. Quais sejam: democracia, mudança e transformação.

O fato é que para Dewey (1979, p. 83), a educação é um processo continuado de novas experiências utilizadas para a reorganização, reconstrução e transformação “[...] que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”. Por este modo, os processos educativos tornam-se efetivos quando partem do contexto social do indivíduo e, este, esteja de alguma forma, envolvido em atividades realizadas coletivamente. Segue-se, a isso, que o escopo da educação não se resume simplesmente a formação do homem, em si, mas na sua formação como cidadão.

Para este autor, educar significa potencializar o indivíduo em sua capacidade criativa. Sob esse ponto de vista, as experiências de aprendizagem construídas dos vínculos entre os processos teórico-práticos se transformam Freitag (1977, p. 18) em processos educativos “[...] de dinamização das estruturas, através do ato inovador do indivíduo”.

Em relação aos significados atribuídos à inovação educacional, Carbonell, (2002, p. 20) parte da premissa de que inovação se define como um conceito carregado de intenções voltadas para a modificação intencional e sistematizada de atitudes, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E no bojo de tais intenções destacam-se desde a gestão do currículo ao desenvolvimento do trabalho de sala de aula. Esclarece ainda, que em contextos específicos, a inovação educacional se alia à renovação pedagógica. Contudo, esclarece que os conceitos de inovação localizados no interior das escolas e salas de aula e de reforma incorporado às modificações na estrutura do sistema educacional e movidas por imperativos sociais e econômicos, diferenciam-se pela relevância dada às mudanças a serem realizadas. Por essa razão, embora as reformas aconteçam na escola para suprir um demanda social ou educativa, não são, segundo este autor, “sinônimo de mudança, melhoria ou inovação”.

De acordo com Carbonell, as chamadas pedagogias inovadoras apontam para a existência de uma crise instalada na escola ligada, principalmente, a pouca receptividade aos novos modelos culturais que impactam na vida de crianças e de jovens gerando entre eles, novos comportamentos identitários. Segundo essas pedagogias, o distanciamento da escola dessas novas formas de pensar e de se comportar perante a sociedade tem prejudicado a sua

---

momento, consiste na liberdade cooperativa dos grupos, imprimindo a estes uma condição de readaptação e adequação às novas formas geradas de inter-relações.

conexão com o mundo real. De outra parte, Carbonell chama atenção da pouca expressividade do Estado em relação à escola se comparada aos benefícios privativos ofertados ao mercado e considerando, ainda, as condições de vulnerabilidade da escola pública e da desregulamentação do ensino.

A essas novas pedagogias Saviani (2013) chama atenção da centralidade do discurso sobre as novas tecnologias no campo educacional. Em sua análise, parece perceber a escola em estado terminal de suas atividades dominantes e constituídas de educação. Em sentido contrário, o autor retoma a discussão do conceito de trabalho como princípio educativo em relação ao contexto das novas tecnologias como sendo o grande desafio para a unificação dos sistemas de ensino.

A respeito dos distintos usos e significados da inovação associados às novas tecnologias, tecnologias tradicionais ou mesmo as progressistas, Carbonell (idem, p. 21) destaca alguns elementos que compõem o processo de inovação educacional no intuito de contribuir com um conceito de educação mais amplo e integral. Sem obedecer a uma ordem de prioridade quanto a sua importância, apresenta a seguir, uma síntese que, mesmo longa, vale a pena destacar:

- i) A mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, já que devem atender tanto aos interesses coletivos quanto aos individuais.
- ii) A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade.
- iii) A inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes.
- iv) A inovação procura estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe.
- v) A inovação rompe com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria do mundo do trabalho e muito arraigada na escola mediante o saber do especialista e o “não-saber” dos professores, simples aplicadores das propostas e receitas que lhe são ditadas.

- vi) A inovação amplia o âmbito da autonomia pedagógica – certamente socioeconômica – das escolas e do professorado.
- vii) A inovação apela a razões e fins da educação e a sua contínua reformulação em função dos contextos específicos e mutáveis.
- viii) A inovação nunca é empreendida a partir do isolamento e do saudosismo, mas a partir do intercâmbio e da cooperação permanente como fonte de contraste e enriquecimento.
- ix) A inovação procura traduzir ideias na prática cotidiana, mas sem esquecer-se nunca da teoria, conceitos indissociáveis.
- x) A inovação faz com que afluam desejos, inquietações e interesses ocultos – ou que habitualmente passam despercebidos – nos alunos.
- xi) A inovação facilita a aquisição do conhecimento, mas também a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento.
- xii) A inovação é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente.
- xiii) Na inovação não há instrução sem educação, algo que, talvez por ser óbvio e essencial, se esquece com muita frequência.

Como se percebe, o tema inovação quando incorporado ao campo educativo remete a um conjunto de significados carregados de intenções e subjetivações movidas pelo desejo de mudanças na escola e para a escola. Nesse sentido, inovação e mudança embora se constituam em experiências adquiridas de modo pessoal, seus benefícios devem atender tanto aos interesses individuais como os interesses coletivos. E mais ainda, a inovação possibilita articular diferentes saberes com capacidade de produzir conhecimentos com grau mais elevado de complexidade sobre a realidade, além de atrair para dentro da escola, relações mais democráticas e com disposição para refletir as questões de natureza teórica, a partir da vivência prática estabelecida entre os indivíduos em suas relações de convivência social.

Analisada por essa perspectiva, inovar na educação proporciona ao trabalho pedagógico um ganho de valor considerável. De um lado favorece o desenvolvimento da autonomia entre professores, gestores e estudantes e, de outro, enfraquece a divisão entre

conhecimento intelectual e prático, vivenciados na escola através da fragmentação dos conteúdos em disciplinas que não dialogam entre si.

As contribuições de Carbonell com o tema da inovação segue a linha de raciocínio desenvolvida por Fullan (2009, p. 39) que parte da premissa de que na educação toda mudança se realiza na prática. Acrescenta, sobretudo, o caráter ambivalente e incerto da mudança, ainda que seja desejada ou não. Em seus estudos, Fullan destaca a natureza *multidimensional* da inovação que implica, segundo ele, em três componentes ou dimensões articuladas aos embates recorrentes nos processos de implementação de um “novo programa ou política”. São eles:

- i) O possível uso de materiais novos ou *revisados* (recursos instrucionais como materiais ou tecnológico curriculares);
- ii) O uso possível de novas *abordagens de ensino* (i.e; novas estratégias ou atividades de ensino) e
- iii) A possível alteração de *crenças* (p. ex; premissas e teorias pedagógicas subjacentes a certas políticas ou programas novos).

Fullan da como certo, a existência desses elementos como primordiais para a consecução dos objetivos educacionais. Porém, a obtenção do êxito na aquisição de tais objetivos é algo que está diretamente ligado aos fatores de mudança que qualificam e se adequam às tarefas propostas. De forma lógica, o autor argumenta que a mudança para ser significativa deve acontecer na prática e, sua efetividade implica, necessariamente, na conjugação das três dimensões citadas acima. A questão aqui é atribuir à inovação significado no contexto das políticas e programa que anualmente aportam nas escolas e muitas das vezes sem serem discutidas e apreciadas pelo corpo coletivo da escola. Portanto, reitera que as políticas de inovação com maiores chances de se realizar são aquelas voltadas para o uso de novos materiais e recursos e não às relacionadas a outras formas de abordar o ensino ou, mesmo, no manejo desses novos materiais, além da dificuldade de modificar as crenças já existentes que, segundo o autor, não estão explicitamente declaradas.

Diante do exposto, o autor sintetiza o seu pensamento:

[...] propósito de reconhecer a realidade objetiva da mudança está no reconhecimento de que existem novas políticas e programas “por aí”, e que eles podem ser mais ou menos específicas em termos do que acarretam para as mudanças em materiais, praticas de ensino e crenças. O x da questão está na relação entre

novos programas ou políticas e as milhares de realidades subjetivas nos contextos individuais e organizacionais das pessoas em suas histórias pessoais. A maneira como essas realidades objetivas são abordadas ou ignoradas é crucial para o fato de tais mudanças potenciais se tornarem significativas no âmbito do uso e da efetividade individuais (idem, p. 45).

Da forma dita por Castanho (2000, p. 76), “[...] inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes”. No tocante a essa visão, Messina convida a uma reflexão sobre as formas políticas de como o termo da inovação se manifesta na educação. Nesse sentido, destaca o afastamento da categoria inovação dos estudos referentes às teorias sobre mudança educacional no intuito de integrar os dois conceitos e ampliar a reflexão em torno das mudanças que operam no campo da educação.

A autora chama atenção para o fato de que nos domínios da educação, a inovação acaba por se constituir num fim em si mesma, na medida em que não chega a provocar mudanças significativas nas estruturas educacionais. Além disso, as propostas inovadoras estão sempre se repetindo haja vista a ausência de conexão com o contexto da diversidade histórico social e cultural, onde é introduzida a inovação. Em vista disso, Messina, em sua reflexão, aponta para uma compreensão equiparada entre os conceitos de inovação e mudança.

Essa ideia aparece embasada em Tedesco (1977) ao identificar na inovação uma natureza “reponsiva” de homogeneização das situações marcadas pelo imediatismo das ações políticas como aquelas vistas nas reformas educacionais.

Para Mitrulis (2002, p. 18) a visão “reponsiva” da inovação concebida por Tedesco, constitui-se em numa forma de regulação pela qual os sistemas educacionais de ensino locais convencidos a inovarem adotam o termo da inovação como um ingrediente imprescindível para o exercício profissional dos educadores. Por outro lado, destaca o valor da inovação como algo possível de ser construído a partir de uma nova perspectiva do que existe e do que foi realizado. Por esse enfoque, o conceito de inovação em educação sublinhado pela autora tem sua base teórica nas “representações, valores e significados” conferidos pelos sujeitos em inter-relação com os processos de mudanças.

Por sua vez, Veiga (2003, p. 11) discutir o significado da inovação educacional na perspectiva do projeto político-pedagógico da escola, sob dois aspectos: da regulação e da emancipação. Quanto ao seu aspecto regulatório, observa que a participação da diversidade coletiva dos atores é excluída do processo de elaboração do documento concebido mais como um “conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.)” todas

elas transformadas em produto. Já no aspecto emancipatório, o movimento acontece em sentido contrário. Em princípio, se concebe a inovação articulada e integrada a um processo coletivo e participativo de discussão e elaboração do projeto político pedagógico, que através da consolidação de novas tecnologias busca “[...] romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado”.

Estas considerações são ainda constatadas por Krasilchik (1995, p. 177) quando analisa a inovação pretendida pelo ensino de Ciências nas escolas secundárias brasileiras no início da década de 1950. Nesse período, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – Secção de São Paulo (IBECC), após várias tentativas de transformá-lo diante a precariedade das condições em que se desenvolvia o ensino de ciências na época, é reformado sob o pretexto de “atualizar os conteúdos então ensinados nas escolas secundárias, e tornar o ensino prático”. O ponto central dessa reforma ocorreu em torno da reorganização do currículo das escolas de nível médio em vista dos estudantes que pretendiam ingressar no ensino superior. E, com esse olhar voltado para um ensino fundamentado no exercício das práticas educativas, a inovação se alinha ao sentido da mudança.

Outro viés dessa análise é pelo trabalho. Os estudos de Pistrak (1981) sobre as bases fundantes de uma pedagogia social de cunho inovadora, apontam que o trabalho articulado à educação é a essência dos processos de ensino. Nesse sentido, o trabalho se constitui nos processos pedagógicos como o elemento unificador de toda prática de educação e formação. Trata-se da condição ontológica do trabalho que cria e recria as condições de existência e de transformação da sociedade. Assim, com a finalidade de compreender os aspectos inovadores contidos na relação trabalho e educação, pergunta-se: como o trabalho se expressa na educação?

### **3.5 O trabalho em sua condição social: elementos para compreender os fundamentos de uma educação inovadora**

Discorrer sobre a categoria trabalho e sua relação com a educação demanda tecer considerações em torno das contribuições de Marx. E, para tanto, devem-se pontuar aspectos sobre a ontologia do ser, e, nesse caso, Lukács (1979, p. 17), ao fazer referência à obra de Marx, menciona que “o ser social em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares pressupõe o ser da natureza inorgânica e orgânica”, de maneira que “não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza”. Nos termos escritos pelo

autor, está claro que, nos estudos marxianos, as condições de vida humana são dadas no âmbito da relação homem-natureza. Como se referiu o próprio Marx (2010, pp. 84), em seu estado genérico, “o homem é uma parte da natureza”; sendo assim, ‘é imediatamente um ser natural’. Mas ‘não é apenas um ser natural’. É mais que isso: ‘é um ser natural humano’, que para manter-se vivo age sobre a natureza adequando-a as suas necessidades materiais”.

Engels, por sua vez (1979, p. 215), concorda com Marx quando define que o trabalho na constituição do ser “é a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem”. De outra forma, é aquilo que indica uma determinada finalidade para alcançar um objetivo a que se propõe a natureza humana. Como declarou Lessa, ao comentar a Ontologia de Lukács, a manifestação das possibilidades objetivas de produção e reprodução da vida material ensejada pelo homem configura-se, no contexto da sociabilidade, na construção do ser social.

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza na medida em que ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza, significa: a natureza é o seu corpo, com o qual tem que permanecer em constante processo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interligada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interligada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza.<sup>132</sup>

Com tal formulação, a ideia que se tem a respeito do significado do homem em estado de natureza e deste mesmo homem, em estado de natureza humanizada, é que, em ambas as situações, ele está interligado a um processo contínuo de transformação da natureza e de si mesmo visando, com isso, a preservação da vida humana.

A esse respeito, Marx define a sua concepção de homem:

A primeira condição de toda história humana é, evidentemente, a existência de seres humanos vivos. O primeiro estado real que encontramos é então constituído pela complexidade corporal desses indivíduos e as relações que ela obriga com o resto da natureza. Toda historiografia deve necessariamente partir dessas bases naturais e da sua modificação provocada pelos homens no decurso da história (1984a, pp. 14-15).

Com tal pressuposto, o princípio de toda discussão a respeito da obra marxiana parte, definitivamente, do modo como os homens se organizam para produzirem seus meios de vida. Nesse âmbito, o trabalho configura-se como o fundamento de toda produção “em que o homem, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (idem, 2004, p. 211). Como se vê, o trabalho humano, em sua capacidade de

<sup>132</sup> Disponível em: <http://www.sergiolessa.com/files/Ikursk3edV2.pdf>. Acesso em: 8/9/2015.

transformar o mundo natural em vida útil, tende, igualmente, a modificar o homem num ser socialmente humanizado.

Esta perspectiva é clara na seguinte passagem:

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (idem, ibidem, pp. 211-212).

Assim, em sua forma socialmente humanizada, o trabalho se constitui na concretude daquilo que o homem, por intermédio de uma ação anteriormente planejada, buscou explicitar. Convém ressaltar que este autor atesta sentencialmente que, no processo do trabalho, os atos de pensar e de executar são, incondicionalmente, atividades inseparáveis em seu processo de busca pela existência. Nessa configuração, o trabalho intelectual conjugado ao trabalho prático pressupõe uma unidade em relação à forma de produzir conhecimento.

De outra parte, com o aparecimento das sociedades capitalistas e, mais precisamente, do aperfeiçoamento do industrialismo do século XVIII, esta unidade se desintegra quando a divisão social do trabalho, erigida sob o estatuto da propriedade privada dos meios de produção, encontra o seu estágio mais avançado de desenvolvimento impondo aos processos produtivos modos especializados e fragmentados de realização do trabalho.

Nesse contexto,

[...] não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial tornando-se, assim, realidade a fábula absurda de Menenius Agrippa que representa um ser humano como simples fragmento de seu próprio corpo. Originariamente, o trabalhador vendia sua força de trabalho ao capital por lhe faltarem os meios materiais para produzir uma mercadoria. Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital (MARX; ENGELS, 1976, p. 21).

Com essa configuração, ao passo que o trabalho sucumbe aos ditames do capital, submete o indivíduo a uma condição de estranhamento de si. Numa passagem da *Ideologia Alemã*, Marx e Engels deixam claro que a raiz dessa nova ordem produtiva teve os primeiros germes fixados na divisão sexual do trabalho e estatuídos na base familiar:

Com a divisão do trabalho, na qual estão todas estas contradições, e a qual por sua vez assenta na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em famílias individuais e opostas umas às outras, está ao mesmo tempo dada também a **repartição**, e precisamente a repartição **desigual** tanto quantitativa como qualitativa, do trabalho e dos seus produtos, e portanto a propriedade, a qual já tem o seu embrião, a sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são os escravos do homem (1984, p. 36-37).

Na análise desses autores, a divisão social do trabalho, tal como se manifesta na sociabilidade capitalista, inverte o sentido do trabalho, retirando-lhe a essência. Ou seja, o que antes tinha por finalidade a libertação do homem, em face dos desafios da existência, transforma-se em estranhamento e, dessa maneira, “o indivíduo não vai além de um desenvolvimento unilateral, mutilado”, distante de sua omnilateralidade<sup>133</sup>.

Nesses moldes, a divisão social do trabalho organizada sob a lógica capitalista, ao mesmo tempo em que retira do trabalhador a possibilidade de controlar o seu processo de trabalho, o impede, na mesma medida, de ter acesso aos produtos produzidos por ele. Isso, por sua vez, “cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas” (MANACORDA, 2007, p. 78). Por força disso, a questão central da sociabilidade na obra de Marx é de se recuperar a centelha que inspira no indivíduo sua capacidade multilateral de produção de sua materialidade. É este o aspecto diferencial do pensamento de Marx .

Ainda em Manacorda, sobre os estudos da pedagogia moderna, à luz do pensamento marxiano, tem-se que a superação da divisão social do trabalho e, por conseguinte, a retomada do sentido humano do trabalho implica a organização de um sistema educacional que expresse, em sua práxis pedagógica, “um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda”. (idem, 2007, p. 84). Isso porque, com a divisão social do trabalho e, por conseguinte, com a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas, a educação também se viu dividida. Como afirmou Saviani (1996), na formação dessa nova ordem social, a educação passa a ser instrumentalizada em favor dos interesses da classe dominante sobre a classe dominada.

Lombardi (2011, p. 102) aprofunda essa questão quando discute a educação no modo de produção capitalista, assinalando três movimentos executados de modo inseparável:

---

<sup>133</sup> Em Manacorda (1991a, p. 84), este conceito está relacionado ao “resultado de um processo histórico de autocriação, o homem se apresenta como uma totalidade de disponibilidade”. Em outras palavras, significa a junção das possibilidades intelectuais e físicas empreendidas pelo indivíduo em seu processo de criação e produção. Como o próprio Marx definiu, é quando “põe em movimento as forças naturais de seu corpo - braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” (MARX, 2008, p. 211).

- 1) Possibilita uma profunda crítica ao ensino burguês.
- 2) Traz à tona como, nas condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação do proletariado, o que abre perspectiva para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa.
- 3) Contraditoriamente, a crítica ao ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado tornam possível delinear as premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado.

Assim, chega-se ao entendimento de Marx e Engels sobre educação:<sup>134</sup>

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginásticas militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes<sup>135</sup> no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX & ENGELS, 2004, p. 68).

Tem-se aqui uma concepção de educação que, articulada ao trabalho produtivo<sup>136</sup>, traduz o modo como o homem se produz enquanto homem e sob quais bases históricas produz a sua existência material. Nesse sentido, é possível afirmar que, na visão marxiana, na inseparabilidade da união pensamento-ação situa-se o princípio fundante e articulador que dá completude à formação do indivíduo na busca por sua humanidade. Nessa expressão, há um elemento transformador da consciência sobre o mundo, isto é, a práxis como síntese do fato histórico que une indivíduo-natureza-produção e, sendo a educação um corpo desta

---

<sup>134</sup> Cabe ressaltar que, embora Marx não tenha formulado uma teoria específica da educação, nos estudos que realizou sobre a crítica à economia capitalista, já havia prenunciado que a produção da vida humana é toda ela um processo educativo determinado por certos códigos linguísticos, éticos e morais que orientam a vida social. Como expressou Saviani (2007, p. 155), “a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem”.

<sup>135</sup> Para Marx e Engels (idem, 2004), o trabalho de crianças e adolescentes só se justifica no contexto capitalista se este combinar trabalho produtivo com a educação.

<sup>136</sup> Em Marx, a concepção de trabalho produtivo está determinada pelas relações assalariadas que visam obter mais-valia, ou seja, uma maior margem de lucro para o capitalista.

consciência, é, da mesma maneira, parte orgânica da produção. Nessa direção, a união trabalho e ensino, quando incorporadas às vivências escolares, ampliam as possibilidades objetivas de mudanças na sociedade.

De outra parte, seria esse o elemento inovador da educação quando associada ao trabalho? A esse respeito, Gramsci constrói seus fundamentos a partir da obra de Marx, que citado por Manacorda (2008b), atesta o aspecto inovador subjacente à combinação educação e trabalho, quando concebe o modelo de escola unitária<sup>137</sup> e de cultura geral. Em verdade, ocorre que, a partir das leituras marxianas, Gramsci acaba por desenvolver o conceito de trabalho como princípio educativo. Em suas palavras, “essa concepção unifica-se no trabalho, que se baseia sobre o conhecimento objetivo e exato das leis naturais para a criação das sociedades dos homens”( GRAMSCI *apud* MANACORDA, p. 186).

Para demonstrar sua teoria estruturada entre as escolas elementar, média e superior, Gramsci explicita a seguinte concepção:

[...] o princípio educativo que fundamentava as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não pode ser realizado em toda a sua potência de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realistas leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens. [...] O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, pois que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho (idem, p.p, 259-260).

Segundo Manacorda, esse seria o passo dado por Gramsci para resolver o problema do princípio educativo do trabalho. Ou seja, o novo, aqui, é a possibilidade de unir em um mesmo processo as dimensões teórico-práticas do conhecimento, ou mesmo de vincular à “ordem social a ordem natural”. Com efeito, uma escola pensada sob essa perspectiva imbuí-se de um ideal transformador em que o indivíduo das classes subalternas desenvolve, ao mesmo tempo, o exercício de sua força física e mental “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. (GRAMSCI, 1977, p. 1547). Sendo assim, o princípio da escola unitária estaria inclinado a desenvolver nos jovens não somente o aspecto cognitivo de sua formação, mas, sobretudo, sua autonomia intelectual e prática. Daí brotaria uma nova categoria de intelectuais incumbidos de propagar a cultura da classe popular, no sentido de sua hegemonia. Conforme Semeraro, “nascia então a filosofia da práxis”.

---

<sup>137</sup> Nessa formulação, a escola unitária é mais que um conceito de escola. Diz respeito a um conjunto de organizações socioculturais que envolvem a sociedade civil. Como o próprio Gramsci explicou, “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não somente na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á, portanto, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo” (Apud, Manacorda, 256).

Mais do que elucubrações mentais, agora se fazia necessário conhecer o funcionamento da sociedade, descobrir os mecanismos de dominação encobertos pela ideologia dominante e os enfrentamentos das classes na disputa pelo poder. Com isso, os intelectuais não podiam se esconder atrás da neutralidade científica e ficar alheios às contradições do seu tempo. Eram impelidos a se definir nos conflitos da história e a tomar partido (2006, p. 2).

A partir das colocações deste autor sobre o papel desses novos intelectuais na revelação das formas dominantes de sociedade, é possível compreender aquilo que os sujeitos da educação – gestor, professor, estudantes – devem pensar sobre a escola. Ou seja, na possibilidade de ela vir a ser transformada em um ambiente de socialização de experiências inovadoras.

De modo geral, a concepção educacional gramsciana, nos moldes da escola unitária, torna-se, assim, o instrumento pedagógico pelo qual a sociedade civil busca se organizar politicamente e potencializar, no jovem, atitudes críticas e criativas protagonizadas no âmbito das práticas político-culturais, de forma que seja capaz de romper com as estruturas hegemônicas das classes dominantes.

Acerca dessa perspectiva, Freire (1967) acrescenta um componente libertário no ato de educar. Para ele, não há educação sem considerar a liberdade como pressuposto de toda e qualquer ação educativa, seja ela praticada na escola ou em tantos outros espaços em que as pessoas aprendem, se formam e se transformam. Significa dizer que a educação, ao mesmo tempo em que é ação, é pensamento. É, também, compromisso consigo e com o outro. Portanto, é a capacidade de construir conhecimentos e de produzir meios e modos de vida direcionados para a autonomia política dos sujeitos.

Nosella (2011) se baseia na obra de Gramsci para discorrer sobre o estatuto pedagógico do Ensino Médio, e enfatiza que os problemas concernentes a essa etapa de ensino não preocupam apenas países como o Brasil, mas incomodam, inclusive, países com condições sociais e econômicas mais avançadas. Segundo este autor, entre as décadas de 1920 e 1930, do século passado, o país buscou romper com a estrutura dualista do sistema escolar brasileiro que impede o estudante de apoderar-se por inteiro do conhecimento e atuar em seu espaço social de forma consciente, mas não logrou de muito êxito. Conforme destacou, a concretização deste ideal de escola unitária e universal tem esbarrado nos sistemas normativos das políticas educacionais brasileiras, como foi o caso, em particular, da sistematização da Lei n. 5.692/71, que, embora tenha proposto avançar no modelo unitário de escola “substituindo os antigos

ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único”, na prática aconteceu o inverso, ou seja, “o ressurgimento da dualidade estrutural existente” (KUENZER, 1992, p. 16).

A esse respeito, Paschoal Lemme<sup>138</sup>, citado por Nosella, ao comentar sobre a distância do que é preconizado na lei e a sua efetiva aplicabilidade, menciona

[...] preferir o “realismo” das leis orgânicas do ensino de Capanema, que formalmente transfere a divisão da sociedade em classes na estrutura do ensino, à hipocrisia da Lei n. 5.692/71, que propõe a escola única do trabalho numa sociedade que produz cidadãos cada vez mais diferentes.

Como se observa, o caminho para se chegar a uma educação fundada nos princípios de uma escola unitária que integre educação e trabalho tem se tornado, ao longo da história da educação brasileira, uma questão basilar e um objetivo desafiador para os que pensam as políticas públicas de educação no país, ainda mais quando esse objetivo se expressa na educação de nível médio.

Das várias tentativas de se ver este objetivo consolidado no dia a dia das escolas, está posto no art. 2º da LDB que o Ensino Médio tem “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, de forma a estabelecer vínculos entre o mundo do trabalho e às práticas sociais. Mesmo com a aprovação da LDB, este objetivo não se constitui. Ocorre que, para onde aponta esta finalidade, o texto da lei não é claro a esse respeito, ou seja, deixa lacunas diante das ambiguidades conceituais cometidas. Trata-se da reforma da educação profissional, instituída pelo Decreto n. 2.208/97<sup>139</sup>, que, de forma deliberada ou não, retrocede e reafirma a separação entre a educação geral e a formação profissional. Frigotto e Ciavatta (2011, p. 8) afirmam que este decreto corresponde “ao ideário de educação para o mercado, separando o ensino médio

<sup>138</sup> Paschoal Leme (1904-1997) nasceu no Rio de Janeiro. Engenheiro de formação e educador, atuou na rede pública de educação como professor e administrador. Idealizador de mudanças no sistema de ensino, no final da década de 1920, participou ativamente da reforma da instrução pública. Pioneiro na educação para adultos, promoveu os cursos supletivos na União Trabalhista, quando dirigiu a Superintendência dos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento. Em 1934 foi um dos autores do Manifesto dos Inspectores de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, clamando por mudanças estruturais e ideológicas no ensino público; em 1936, quando dirigia a Superintendência da Educação de Adultos, foi preso e acusado de ministrar curso com orientação marxista aos operários; durante o regime militar, foi perseguido por seu ideário marxista. A coleção reúne livros de História do Brasil, História e Cultura Geral, História das Religiões e exemplares da Revista de Educação e Política. Os livros de temática marxista e movimento comunista são obras de Marx, Engels, Lenin, Stalin e textos dos partidos comunistas da União Soviética, China, Albânia, Polônia, França, entre outros países. A coleção abrange o período de 1920-1950. Outros documentos sobre instrução profissional e ensino, consulte, no AEL: Fundo Roberto Mange. Disponível em: [http://segall.ifch.unicamp.br/site\\_ael/index.php?option=com\\_content&view=article&id=173&Itemid=90](http://segall.ifch.unicamp.br/site_ael/index.php?option=com_content&view=article&id=173&Itemid=90).

<sup>139</sup> Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In.: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico*. Brasília: MEC, 2000. 125 p.

da educação profissional”. Ou ainda, seria uma saída sutil encontrada pela nova LDB para ajustar as contas da educação às novas demandas econômicas germinadas no movimento de mundialização do capital.

As seguidas críticas deferidas ao Decreto n. 2.208/97 culminaram com a promulgação de um novo decreto, o nº. 5.154/04<sup>140</sup>, que retoma a discussão sobre a integração do Ensino Médio à educação profissional, porém com lacunas conceituais, considerando o próprio texto da lei (art. 4º, § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41, § 1º da LDB), quando trata da forma de como será feita a articulação entre Ensino Médio e educação profissional:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
  - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
  - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
  - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Segundo Nosella, o texto da lei permite inferir que tanto o Ensino Médio separado como o integrado centram-se, sobretudo, no âmbito da problemática curricular e na busca de experiências interessantes. As palavras recorrentes são: integração, articulação, interdisciplinaridade e **inovação**. Os eixos orientadores do Ensino Médio devem ser: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Nosella, 2011, p. 7). (grifo meu).

Na sequência dessa questão, está clara a ideia de politecnicidade<sup>141</sup> como pressuposto de uma educação de nível médio que tenha na formação integral do indivíduo o seu princípio

<sup>140</sup> Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. *Educação profissional e tecnológica: legislação básica*. 6. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2005. 368 p.

<sup>141</sup> A noção de politecnicidade empregada neste estudo está baseada nas obras de Marx, em particular, no capítulo XIII do *Capital*, que trata sobre A maquinaria e a indústria moderna (1994), A Ideologia Alemã (1987) e Crítica ao Programa de Gotha. Nelas, Marx discute a união entre a educação intelectual, física e tecnológica como sendo a possibilidade de se romper com as estruturas dominantes da sociedade. Sendo assim, “Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a politecnicidade elevará a classe operária acima dos níveis da classe burguesa e aristocrática”. Esta definição, citada por José Rodrigues, foi retirada do Dicionário Online da Educação Profissional em Saúde. Disponível em: [www.sites.epsjv.fiocruz.br](http://www.sites.epsjv.fiocruz.br). Acesso em: 15/09/2014. No Brasil, os estudos sobre a politécnica iniciaram-se com Saviani, na década de 1980, no curso de doutorado em Educação da PUC/SP. Em dezembro de 1987, ao participar do "Seminário Choque Teórico", realizado no Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, embasado nos estudos marxianos, Saviani afirma que “a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da

pedagógico. Isso remete a uma formação educacional constituída na sua completude, ou seja, prescindida da visão dicotômica do pensar e do fazer como partes distintas de um mesmo processo. “Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Nessa perspectiva de ver consolidada uma base unitária que associe trabalho e educação, no Ensino Médio, Saviani (2004, p. 39) menciona que não basta ter o domínio dos elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e, ao mesmo tempo, contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Portanto, é preciso explicar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se traduz em potência material no processo de produção. Essa explicação nos leva a considerar o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (idem, 2004, p. 39).

Como se observa, o problema da integração entre educação e trabalho no Ensino Médio se tornou um grande desafio. E, mesmo margeado por conflitos e ambiguidades, a sua apropriação é de total relevância dentro do cenário político e econômico que tem impactado diretamente nos sistemas de ensino. Nesse cenário onde são delineadas as políticas educacionais, o Ensino Médio é, dentre as etapas da educação básica, a mais propensa a engrenar e, ao mesmo tempo, sustentar as mudanças na escola e, por conseguinte, na sociedade.

Na seara da discussão sobre a inovação educacional, o Programa Ensino Médio Inovador é uma expressão objetiva das possibilidades de inovação do Ensino Médio. Essa constatação se confirma no documento orientador do programa, quando propõe um novo desenho curricular, baseado “na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas” que envolvam gestores, professores, estudantes, comunidade, enfim, que modifique a escola, tornando-a atrativa em seus princípios pedagógicos (BRASIL, 2014, p. 6).

#### 4. ITINERÁRIO METODOLÓGICO: DA CONCEPÇÃO DO MÉTODO AOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

No Dicionário básico de filosofia, a palavra método vem do “(lat. tardio *methodus*, do gr. *methodos*, de meta: por, através de; e *hodos*: caminho)”. Designa um “conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras que visam atingir um objetivo determinado” (JUPIASSÚ e MARCONDES, 2001, p. 130). Nesses termos, o método se constitui em um conjunto de normas e regras elaboradas para orientar a investigação de um determinado problema. É, portanto, o caminho projetado para se alcançar a verdade decretada pela ciência (MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 2004).

Assim, por sua finalidade teórica, a ciência tem no método de pesquisa o seu fundamento de verificabilidade. Por isso, a escolha do método é peça chave para o pesquisador conduzir-se em seu processo de busca. Ou ainda, como define de Gil (1994, p. 27), “[...] é o caminho para se chegar a determinado fim”. E esse caminho se faz auxiliado por elementos teórico-práticos, organicamente, integrados a fim de orientar a investigação de um problema de pesquisa.

Nas palavras de Marconi e Lakatos,

O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (2006, p. 83).

Não obstante, a demarcação do campo<sup>142</sup> científico remete inicialmente a reflexão epistemológica sobre qual paradigma a ciência poderá se embasar para analisar a realidade de um objeto. Nesse sentido, a compreensão dos fenômenos seja de ordem natural ou de ordem social investe-se de um conjunto de preceitos e significados próprios do modo como o pesquisador percebe o objeto em seu processo investigativo.

Em se tratando do método, propriamente dito, a formulação e proposição dos enunciados científicos são premissas importantes para garantir, ou não, a validade da pesquisa perante o seu campo. Nesse sentido, a escolha de tais critérios para pesquisar o objeto, sejam

<sup>142</sup> De acordo com Bourdieu (2004, p. 20) a ciência possui atributos sociais carregados de impressões e têm nas relações mantidas, objetivamente, o seu campo de referência. O campo é, assim, a estrutura que determina o que deve ser feito e o que não deve. É o lugar onde as disputas pelo domínio do conhecimento científico se confirmam. Nas palavras deste sociólogo, o campo é “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência”. É o que ele chama de “mundo social” com suas “leis mais ou menos específicas”.

eles, o da objetividade ou da subjetividade, torna-se central para o método científico. Implica dizer que a relação construída pelo pesquisador entre método de pesquisa e o objeto de conhecimento pressupõe a existência de diferentes formas de abordagem investigativa<sup>143</sup>. E no universo destas metodologias delimita-se o tipo de pesquisa por onde o pesquisador realizará o seu estudo. Na pesquisa educacional, por exemplo, a escolha do método deve considerar as diferentes maneiras de entender a educação, assim como os contextos e situações nas quais ocorrem os processos educativos.

#### 4.1 Tipo de pesquisa

A magnitude dos problemas ao redor do ensino médio tem acentuado a descontinuidade do fluxo nessa etapa da educação básica revelada nos números crescentes de jovens entre 15 e 17 anos retidos nas séries cursadas e levados a se afastarem, cada vez mais cedo, dos acentos escolares. Em face dessa realidade, o ProEMI se apresenta como uma política pública de apoio e fortalecimento às escolas de ensino médio, por meio de programas direcionados a inovações pedagógicas centradas, particularmente, em um currículo que torne efetivo o aprendizado, mas sem deixar de reconhecer as singularidades específicas dos estudante. Trata-se, pois, de uma política focalizada no enfrentamento dos baixos indicadores educacionais persistentes no ensino médio.

No caso do Distrito Federal, o ProEMI foi implementado na rede públicas de ensino médio em 2009, ano de sua implantação, em nível federal. Nesse período, 12 escolas<sup>144</sup> entre os Centros Educacionais com Ensino Médio e os Centros de Ensino Médio puro aderiram ao Programa. Hoje, esse número aumentou para 63 escolas, conforme anexo A.

Diante do exposto, o objeto de estudo que trata este projeto é o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no Brasil. O foco de pesquisa são as possibilidades de melhoria do ensino médio nas escolas públicas do DF. E a escolha do método partiu do seguinte problema de pesquisa: em que medida o ProEMI contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas do DF, no período de 2009 a 2014? A origem da pergunta orientadora está associada aos atrativos pedagógicos que o ProEMI transporta para dentro das escolas. Dentre estes, a renovação curricular pautada em um currículo mais flexível é o ingrediente que mais tem chamado atenção das escolas marcadas pela chaga da evasão e da

---

<sup>143</sup> Ver a respeito GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, (1994).

<sup>144</sup> A rede pública de ensino do DF, conta com 89 escolas de ensino médio.

repetência. Em face de tais atrativos, o objetivo da pesquisa que propomos realizar é o de analisar e explicitar as intenções de melhoria do ProEMI Analisar e explicitar as intenções de melhoria do ProEMI no ensino médio do DF, no período de 2009 a 2014.

A abordagem metodológica segue delineada nos fundamentos da pesquisa exploratória, por entender que esse tipo de metodologia oportuniza o uso de procedimentos flexíveis e diversificados na investigação do problema podendo elucidar de forma aprofundada os conceitos e as ideias sobre o objeto. “Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de um determinado problema” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

Com uma natureza qualitativa, esse tipo de pesquisa procura dar evidências ao contexto no qual se situa o problema de estudo, aproximando pesquisador e objeto. Segundo Deslauriers e Kérisit (2010, p. 130), “uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações”. Uma vez que permite ao pesquisador penetrar nesse contexto como um meio preliminar, mas sistemático, de levantar questões investigativas e definir os procedimentos pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa. Isso por sua vez, não impede o aparecimento de outras questões no percurso percorrido, ou até mesmo, reformular aquelas já contempladas.

De certa maneira, a investigação qualitativa “[...] nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Propicia ao pesquisador aprofundar no contexto do problema estabelecendo uma relação de interação e diálogo com o objeto. Para Haguette (2001) os métodos qualitativos dão relevo às particularidades próprias dos fenômenos. Buscam revelar em sua suas origens o porquê de “sua razão de ser”. Nesse sentido, a captação das informações é colhida com maior profundidade e riqueza de detalhes.

Em Martinelli (1999, pp. 21-22) encontram-se alguns pressupostos que, segundo a autora, justificam o uso da metodologia qualitativa. São eles: o reconhecimento da singularidade do sujeito; o reconhecimento da importância de se reconhecer a experiência social do sujeito; e o reconhecimento de que conhecer o modo de vida do sujeito pressupõe o conhecimento de sua experiência social. Nos termos enfocados, se percebe uma real aproximação do pesquisador com o seu objeto, uma vez que de posse dessa metodologia, aumentam as chances de se aproximar das informações desejadas. Baseado nisso,

[...] mais do que buscar índices, modas, medianas, buscassem significados, mais do que buscar descrições, buscassem interpretações, mais do que buscar coleta de informações, buscassem sujeitos e suas histórias. [...] não deixa de ser importante a informação quantitativa, mas sem que se excluam os dados qualitativos. Esses dados ganham vida com as informações outras, com os depoimentos, com as narrativas que os sujeitos nos trazem. [...]. Trata-se, portanto, de uma outra ambiência, onde vamos privilegiar instrumentos que superam o questionário, o formulário e que vão incidir mais na narrativa oral, na oralidade.

No tocante as técnicas quantitativas, embora não seja habitual a sua utilização junto às técnicas qualitativas, não se pretende descartá-las, mas agregá-las às informações qualitativas. Nesse sentido, poderá auxiliar os fundamentos dessas pesquisas. Em outras palavras, ambos os enfoques convergem “sinergicamente” para a completude de um mesmo resultado (BAPTISTA 1999). Como se refere Oliveira (2010, p. 43), essas abordagens não se excluem por completo, “[...] na opção por uma pesquisa qualitativa, pode-se recorrer a dados quantitativos para melhor análise do tema em estudo e vice-versa”. Ademais, os procedimentos quantitativos quando associados aos qualitativos, eleva e dá robustez aos resultados da pesquisa.

Para o fato de alguns estudos resistirem às técnicas quantitativas, Gatti (2004) responde a tal posicionamento como sendo uma espécie de “mito” criado ao redor das estatísticas como fonte criteriosa de informação. A propósito dos dados numéricos relacionados às pesquisas em educação, a autora considera que

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (2004, p. 13).

No contexto considerado, os elementos estatísticos quando incorporados às metodologias qualitativas reúne, no escopo da pesquisa, um conjunto maior de elementos que enriquecem e dão maior completude às pesquisas em educação, sobretudo, aquelas circunstanciadas nos casos de rendimento escolar. Ao lado delas, o emprego estatístico de dados escolares empenha-se na elaboração e construção de indicadores educacionais para guarnecer os sistemas nacionais de avaliação de resultados, a exemplo do Saeb e do Enem, especificamente.

Nesse sentido, as informações quantitativas muito têm auxiliado as abordagens qualitativas na investigação dos problemas educacionais. Partindo desse pressuposto, chama-se a atenção para as pesquisas educacionais quando estas renunciam de um olhar mais profundo sobre o que de concreto revelam os números. Por isso, o uso de informações<sup>145</sup> estatísticas<sup>146</sup> entre diferentes esferas de governo vem se firmando como ferramenta metodológica de bastante credibilidade para auxiliar a formulação e implementação de políticas públicas. Na educação, usa-se, particularmente, em políticas relacionadas aos problemas de rendimento escolar, a exemplo, dos sistemas de avaliação criados para aferir e monitorar as instituições de ensino, com vistas a orientar os governos na elaboração de políticas educacionais associadas à melhoria do nível de vida da população.

Contudo, a estatística, por si só, não explica a complexidade dos problemas educacionais evidentes no fluxo escolar. Precisa atrelar à sua investigação as estruturas sociais, sob as quais estão embasados. Pois, embora se reconheça a pertinência da quantificação dos dados nas pesquisas, não se deve esquecer os fundamentos analíticos dos procedimentos qualitativos, tendo em vista o modo de como são vistos e aprofundados os pressupostos teóricos. Em vista disso, essas duas abordagens ao invés de contradizerem-se “[...] poderão ser igualmente eficazes no aproveitamento e conhecimento do tema em estudo” (BAPTISTA, 1999, p. 38).

Em relação ao ensino médio, Kuenzer (2010) ressalta ser necessário articular os dados estatísticos às informações procedentes de duas categorias analíticas: emprego e renda. Na mesma linha de raciocínio, Sousa (2009, p. 267) sublinha que “a emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe”. Tal pressuposto torna evidente a razão de porque se vincular as estratégias qualitativas às quantitativas quando lidamos com pesquisas educacionais.

Já nos anos 30 do século passado, Teixeira de Freitas já destacava os usos estatísticos na investigação da qualidade do sistema de ensino no Brasil, quando examinou o

---

<sup>145</sup> Nesse caso, “a informação aparece como dados que convidam a comparações entre categorias no tempo e no espaço e podem ser utilizados em vários tipos de análises quantitativas, mais particularmente, quando a pesquisa lida com política educacional” (POPKEWITZ E LINDBLAD, 2001, p. 4).

<sup>146</sup> Concernente à palavra estatística se aceita aqui a explicação dada por Lourenço Filho com destaque para duas aplicações do termo: “uma, a de significar a simples apresentação de registros numéricos de coisas ou de pessoas, naquilo que interessam à vida do Estado; outra, no sentido de processo lógico ou método com que esses mesmos resultados possam ser analisados e interpretados, e, já agora, não só no domínio dos fatos que interessam ao Estado, mas no de todo e qualquer conhecimento humano. As duas significações coexistem e resultam do próprio desenvolvimento histórico da matéria” (BRASÍLIA, 2002, p. 71). Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/site/documentos/tendencias\\_educacao\\_brasileira.pdf](https://www.inesul.edu.br/site/documentos/tendencias_educacao_brasileira.pdf). Acesso em: 24/01/2015.

descompasso entre o acesso à escola primária e a interrupção no fluxo escolar<sup>147</sup>. Como ele mesmo falou,

[...] urge, pois, que o Brasil se conheça a si mesmo. Mas esse conhecimento, através do qual se forma, e modela, e se sublima a consciência nacional, só lhe podem dar a estatística e a educação. [...] força é que a educação lhes dê ao espírito a necessária permeabilidade às noções que fazem, primeiro, conhecer, e que obrigam, em seguida, a agir. Eis aí, pois, traçadas as duas linhas paralelas que hão de orientar os passos da nacionalidade nesta hora de incertezas – estatística e educação [Freitas, 1932, p. 58].

Em suas observações, Teixeira de Freitas aponta para a relação de proporcionalidade entre estatística e educação, na medida em que utilizadas de modo associado, convergem em uma mesma direção: problematizar e apontar soluções para as questões sociais mediadas pela educação.

Nesse sentido,

A estatística representava o recurso de investigação. O alvo era a melhoria da vida social mediante a educação. Nas realizações de ensino popular e nas de mais alta cultura, encontrava Teixeira de Freitas como que um denominador comum dos seus ímpetos de patriota, suas elucubrações de pensador social, suas nobres aspirações de melhoria da vida coletiva. (LOURENÇO FILHO, 1999, p. 63).

Nas palavras de Gil,

O que se nota é que a vinculação entre estatística e educação assume maior relevância quando o interesse volta-se para a afirmação da educação como projeto nacional [...]. Congregar os termos – estatística e educação – tinha a vantagem, portanto, de reforçar a ambos: a estatística afirmava-se como elemento capaz de evidenciar o País como conjunto – nesse caso, ao delinear a escola ‘brasileira’ – e a escola, como instituição cujas características elementares (expressas nas categorias estatísticas padronizadas) estariam presentes em todo o País, reiterava seu papel de formação do cidadão ‘brasileiro’. (GIL, 2007, p. 209).

Das formas colocadas pelos autores, percebe-se claramente que os atrativos metodológicos de aplicar a estatística às pesquisas educacionais, implicam em uma estratégia política de ajuste da ordem social projetada, à luz dos ideais patrióticos.

Assim, apontado o contexto no qual está inserido o objeto desta pesquisa e considerada a complexidade do tema, decidiu-se por um estudo de caso<sup>148</sup>, tendo em vista a

---

<sup>147</sup> Cf. GIL (2008).

especificidade do objeto de investigação e, também, por apresentar-se imbuído de um conjunto de significados que lhes são próprios. Além disso, preza-se por essa estratégia de pesquisa pela necessidade de compreender os fenômenos sociais em toda a sua complexidade (YIN, 2006).

Como método de pesquisa, Yin apresenta dois momentos, singulares, característicos nos estudos de caso:

1. O estudo de caso é uma investigação empírica que
  - i. Investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
  - ii. Os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.
2. A investigação de estudo de caso
  - i. Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos dados, e, como resultado,
  - ii. Baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado,
  - iii. Beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (Idem, pp. 32-33).

Como se percebe, o diferente no estudo de caso é o modo como os problemas são investigados. Ou melhor, o quanto mais aprofundar nos pormenores da pesquisa auxiliado de fontes variadas de informações o estudo de caso propicia, ao pesquisador, conhecer o objeto de modo mais profuso. A estratégia, de estudo de caso, nas palavras do autor, é sintetizada por Araújo et al., (2008, p. 4).

[...] trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenômeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenômeno, do programa ou do processo.

---

<sup>148</sup> Na definição de Yin (1981, p. 23), “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Por esse ponto de vista, através do estudo de caso se tem acesso a várias estratégias de abordagem. Ele se enquadra tanto nas metodologias exploratórias como nas descrições e interpretações de determinados fenômenos. Ou pode, ainda, municiar o pesquisador no trato com situações complexas apresentadas pelo objeto, e segundo suas particularidades. Em resumo, o estudo de caso procede como metodologia pela abrangência, generalização e clareza no enfoque do objeto propiciando, ao pesquisador, apropriar-se do entendimento da realidade.

Em face do exposto, acredita-se nessa estratégia de investigação metodológica, em razão de permitir ao pesquisador um leque de instrumentos teórico-práticos para a obtenção dos dados referentes ao objeto de pesquisa. Entre as fontes de informação citadas por Yin, cabe citar algumas: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Juntam-se a estas, o diário de campo, atas, diários oficiais, jornais e estatísticas censitárias. Uma vez que “[...] as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos instrumentos de coleta de dados”, Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 163), o estudo de caso configura-se, assim, como um método adequado à investigação do ProEMI, tendo em vista a especificidade do tema dentro do contexto de políticas públicas fomentadas para o ensino médio.

#### **4.2 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados**

A pesquisa entendida aqui como uma atividade sistemática exercida a partir de critérios estabelecidos de forma clara e estruturada requer do pesquisador a escolha do método. Essa decisão faz parte dos protocolos da pesquisa quando se trata de formular conceitos e teorias sobre uma determinada realidade. Ademais, as pesquisas quando são apresentadas impõem crenças e comportamentos adequando o modo de como as sociedades humanas se relacionam com a cultura e o conhecimento produzidos historicamente.

Com isso, espera-se do pesquisador adequar a seleção dos procedimentos técnicos ao método de investigação para não correr o risco de confundir o percurso da pesquisa. Uma vez dito isso, a certificação de tais procedimentos “[...] determinará as estratégias, técnicas e métodos de alcançar a comprovação, coerentes com a concepção assumida e, também, à eleição de técnicas que permitirão melhor reunir as informações indispensáveis” (CHIZZOTTI, 2008, p. 26).

Todavia, o pesquisador em seu processo de escolha não deve limitar-se a fontes reduzidas de dados, tendo em vista a variedade de informações que poderá existir sobre o informante. Certamente, essa escolha assemelha-se aos métodos qualitativos pela própria natureza que define esse tipo de pesquisa. Ou seja, a seleção dos instrumentos para a coleta de dados implica na adoção de fontes multi-metodológicas de informações, a exemplo das formas e usos de documentos, entrevistas, relatos, memória e etc.

Com base no exposto, o procedimento para a coleta de dados que alimentará esta pesquisa incluirá uma combinação de elementos colhidos de fontes quantitativas e qualitativas integradas ao contexto do objeto. A combinação entre ambas permite comparar os resultados, no sentido de fomentar, ou mesmo, corroborar com a validação substanciada dos achados da pesquisa. De outro modo, o rigor de tal procedimento preceitua apresentar as estratégias de identificação e especificação dos dados que deverão ser coletados (CRESWELL, 210).

O campo empírico da pesquisa abrangerá duas escolas de ensino médio da rede pública do DF que aderiram o ProEMI. A seleção destas escolas foi feita com base nos seguintes critérios: Essa escolha se deve a pontuação que as escolas obtiverem na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) elevando as notas dos estudantes. Outro dado relevante a esse respeito foi com relação a aprovação desses estudantes no vestibular de universidades públicas<sup>149</sup>. Interessante ressaltar é que estas escolas situam-se na Região Administrativa do Plano Piloto em Brasília.

Dessa forma, algumas questões norteadoras antecedem as investigações: daria para correlacionar os pontos positivos do ProEMI entre essas escolas? Quais os pontos em comuns que estas escolas apresentam em relação à adesão do ProEMI? Haveria convergência na proposta de reformulação curricular entre as escolas? Em que aspectos a gestão dos Diretores se assemelham em relação ao desenvolvimento do ProEMI?

A seguir, tem-se um quadro contendo os objetivos alinhados aos procedimentos/instrumentos de pesquisa.

---

<sup>149</sup> Entre essas universidades estão a Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

**Quadro 2 – Objetivos e procedimentos/instrumentos de pesquisa.**

| <b>Objetivos</b> | <b>Descrição do Objetivo</b>   | <b>Fontes de Dados</b>  |
|------------------|--|---|
| Geral            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar e explicitar as intenções de melhoria do ProEMI no ensino médio do DF, no período de 2009 a 2014.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dados do Censo Escolar, das entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos.</li> </ul> |
| Específicos      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar e analisar se a reformulação curricular proposta pelo ProEMI implicou em mudanças significativas nas escolas de ensino médio do DF.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de documentos.</li> <li>• Entrevista semiestruturada.</li> </ul>                       |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e analisar em quais disciplinas do currículo escolar as propostas de inovação curricular apontadas pelo ProEMI, foram mais perceptíveis em relação às mudanças na concepção de ensino médio.</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de documentos.</li> <li>• Entrevista semiestruturada.</li> </ul>                       |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar a percepção dos gestores e coordenadores do ProEMI em âmbito nacional, central e local sobre o reconhecimento do Programa como política educacional voltada para a melhoria da qualidade do ensino médio.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista semiestruturada.</li> <li>• Estatísticas do censo escolar.</li> </ul>               |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar e analisar se a concepção de currículo postulada nos Documentos Orientadores do ProEMI condiz com a reformulação curricular realizada pelas escolas de ensino médio do DF, que aderiram ao Programa.</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de documentos.</li> </ul>  |
|                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar se o ProEMI melhorou os indicadores de evasão e repetência nas escolas públicas do DF.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estatísticas do censo escolar.</li> </ul>  |

**Fonte: Da autora.**

Apontado os procedimentos de pesquisa, a coleta de dados se fará por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental. O uso destes instrumentos está assim justificado.

### 4.3 Entrevista

Segundo Poupart (2010, p. 223), “[...] quando se trata de dar conta do ponto de vista dos atores” a entrevista nas pesquisas qualitativas pode ser considerado um recurso privilegiado e eficaz de coleta de dados. No estudo de caso, ela representa uma importante fonte de informações colhidas da interação social estabelecida entre do condutor da entrevista e o seu entrevistado. Conforme destacou Haguette (idem, ibidem, 2001, p. 86), esta interação implica em quatro componentes: “a) o entrevistador; b) o entrevistado; c) a situação da entrevista; d) o instrumento de captação de dados ou roteiro de entrevista”. De outra parte, quando aplicadas ao estudo de caso, as entrevistas quase sempre são dirigidas de “forma espontânea” (Yin, 2006). Em vista disso, a entrevista ao passo que aproxima o pesquisador dos sujeitos investigados, aprofunda o seu foco de análise e penetra nas especificidades mais complexas do objeto de estudo.

A esse respeito, Lüdke e André (idem, p. 33) relatam que

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos [...] pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Assim, em vistas a favorecer a relação interativa do entrevistador com o entrevistado optou-se pela modalidade da entrevista semiestruturada considerando nesse formato de entrevista, um roteiro menos enrijecido de perguntas ao ponto de deixar o entrevistado, com um lastro maior de possibilidades dele se expressar. Nas entrevistas semiestruturadas o entrevistador, ao passo em que estrutura o rol de perguntas de forma clara e objetiva, estas ocorrem de modo mais flexível oportunizando um volume diversificado de informações sobre o entrevistado.

Para a realização desta pesquisa, que objetiva analisar o ProEMI e as intenções de melhoria do ensino médio, nas escolas públicas do DF, será informado os sujeitos que participarão das entrevista semiestruturadas. Após essas informações, apresentamos no Anexo B, o roteiro de perguntas dessas entrevistas endereçadas a cada um dos informantes mencionados:

- a Coordenadora da Secretaria de Educação Básica do MEC;
- o Coordenador do Ensino Médio – COEMED, da SEDF;

- o Gerente da Educação Básica – GEB da Coordenação Regional de Ensino da SEDF;
- um Coordenador do Ensino Médio da GEB, da Coordenação Regional de Ensino da SEDF;
- dois Gestores (Diretores) das Escolas de Ensino Médio, da SEDF que aderiram o ProEMI e foram escolhidas para a pesquisa;
- três professores da escola A e três professores da escola B, em um total de 06 professores pertencentes às escolas que aderiram ao ProEMI, da SEDF; e
- três estudantes da escola A e três estudantes da escola B em um total de 06 estudantes pertencentes às escolas que aderiram ao ProEMI, da SEDF.

#### **4.4 Análise de documentos**

Juntamente as entrevistas, às fontes documentais é o outro instrumento a ser utilizado para a coleta de dados. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (idem, 1999, p. 169) consideram “como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. No tocante à educação, é muito comum o uso dos “livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de aluno [...]”. Nesse âmbito, os documentos se constituem em fontes primordiais de informações perfeitamente apropriadas à investigação do objeto proposto para este estudo.

Lüdke e André (2002, p. 38) corroboram com tal afirmativa quando justificam o valor técnico subjacente a análise documental. Para as autoras, a abordagem realizada por meio de documentos, além de juntar-se a outras fontes de pesquisa, enseja novas perspectivas a respeito da problematização de um tema. Em termos práticos, o documento designa qualquer forma de registro escrito contendo informações sobre um determinado assunto. Dentre estes, inserem-se “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

No estudo de caso, por exemplo, Yin (2005, p. 114) o uso de documentos impõe relevo às evidências colhidas de outras fontes de informações. Sejam eles para “[...] verificar a grafia correta e os cargos ou nomes de organizações mencionados nas entrevistas”; explicitar as especificidades contidas “[...] nas informações obtidas através de outras fontes” e

inferir “[...] ao observar a lista de distribuição de um documento específico [...]”. Porém, as inferências aferidas não devem ser tidas como definitivas, mas como suposições inquiridas no processo investigativo correndo o risco de serem dadas como falsas.

Estes documentos permitem, por outro lado, auxiliar o pesquisador naquilo que ele estabelece como fundamento de suas afirmativas e declarações. Permitem ainda, abordar as informações em contextos determinados nos quais a pesquisa acontece. Nesse sentido, Yin (2005, p. 112) considera outras formas de documentos relevantes para o estudo de caso:

- i. Cartas, memorandos e outros tipos de correspondências;
- ii. Agendas, aviso se minutas de reuniões, e outros relatórios escritos de eventos em geral;
- iii. Documentos administrativos – propostas, relatórios de avaliação e outros documentos internos;
- iv. Estudos ou avaliações formais do mesmo “local” sob o estudo;
- v. Recortes de jornais e outros artigos que aparecem na mídia de massa ou em informativos de determinadas comunidades.

Contudo, este autor chama a atenção para o cuidado que se deve ter no manuseio dos documentos quando estes já tiverem sido editados, ou mesmo, já terem ultrapassado o seu tempo de validade. Outro aspecto considerado por Yin, diz respeito às condições de produção e o nível de utilidade dos documentos ambientados em arquivo.

Segundo Gil (1999, p. 161), a disponibilidade de dados vindos de fontes documentais diz respeito aos objetivos traçados pelas instituições “que os coleta e os organiza”. Ele cita o exemplo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) responsável em produzir informações socioeconômicas referentes aos dados da população brasileira, consignados a “idade, sexo, tamanho da família, nível de escolaridade, ocupação, nível de renda e etc”.

Em vista do exposto, a análise de documentos

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1987,160).

Sendo assim, dos registros de documentos irão permitir o acesso as informações relacionadas ao ProEMI, em sua relação com as políticas públicas para a educação básica, conforme especificados no quadro abaixo:

**Quadro 3 – Seleção de Documentos para serem analisados.**

| Oficiais  | Técnicos   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</li> <li>▪ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB N.º: 7/2010).</li> <li>▪ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Parecer CNE/CEB N.º 5/2011.</li> <li>▪ Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).</li> <li>▪ Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Projeto político-pedagógico da SEDF.</li> <li>▪ Currículo do ensino médio das escolas da SEDF participantes da pesquisa.</li> <li>▪ Plano de Ação da Coordenação de Ensino Médio- COEMED da Subsecretaria de Educação Básica da SEDF.</li> <li>▪ Plano de Ação da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.</li> <li>▪ Projetos político-pedagógicos das escolas participantes da pesquisa.</li> <li>▪ Documentos referentes à adesão do ProEMI pelas escolas participantes da pesquisa.</li> <li>▪ Documentos referentes ao fluxo escolar dos estudantes das escolas de ensino médio da SEDF, participantes da pesquisa.</li> </ul> |

**Fonte: Da autora.**

Tendo os procedimentos de pesquisa e especificado os tipos de instrumentos para a coleta de dados, demonstraremos em um quadro abaixo, um quadro com a síntese desses procedimentos e as técnicas de pesquisa com seus respectivos, informantes.

**Quadro 4 – Síntese dos procedimentos, técnicas e informantes da pesquisa.**

| <b>Procedimentos/Instrumentos de pesquisa</b> | <b>Informantes da pesquisa</b>  |
|---|---|
| <b>Entrevista semiestruturada</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ a Coordenadora da Secretaria de Educação Básica do MEC;</li> <li>▪ o Coordenador do Ensino Médio – COEMED, da SEDF;</li> <li>▪ o Gerente da Educação Básica – GEB da Coordenação Regional de Ensino da SEDF;</li> <li>▪ um Coordenador do Ensino Médio da GEB, da Coordenação Regional de Ensino da SEDF;</li> <li>▪ dois Gestores (Diretores) das Escolas de Ensino Médio, da SEDF que aderiram o ProEMI e foram escolhidas para a pesquisa;</li> <li>▪ três professores da escola A e três professores da escola B, em um total de 06 professores pertencentes às escolas que aderiram ao ProEMI, da SEDF;</li> <li>▪ três estudantes da escola A e três estudantes da escola Bem em um total de 06 estudantes pertencentes às escolas que aderiram ao ProEMI, da SEDF.</li> </ul>   |
| <b>Análise documental</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</li> <li>▪ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB N.º: 7/2010).</li> <li>▪ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Parecer CNE/CEB N.º 5/2011.</li> <li>▪ Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).</li> <li>▪ Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.</li> <li>▪ Projeto político-pedagógico da SEDF.</li> <li>▪ Currículo do ensino médio das escolas da SEDF participantes da pesquisa.</li> <li>▪ Plano de Ação da Coordenação de Ensino Médio- COEMED da Subsecretaria de Educação Básica da SEDF.</li> <li>▪ Plano de Ação da Coordenação Regional de Ensino participante da pesquisa.</li> <li>▪ Projetos político-pedagógicos das escolas participantes da pesquisa.</li> <li>▪ Documentos referentes à adesão do ProEMI pelas escolas participantes da pesquisa.</li> <li>▪ Documentos referentes ao fluxo escolar dos estudantes das escolas de ensino médio da SEDF, participantes da pesquisa.</li> </ul> |

Fonte: Da autora.

#### 4.5 Procedimento de análise dos dados

Para proceder junto à análise dos dados adotaremos a técnica de análise de conteúdo. Berelson, citado por Bardin (2004, p. 16), define a análise de conteúdo como uma “[...] técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Por sua vez, Bardin infere sobre a necessidade de sempre se reinventar essa técnica de análise aos domínios ajustados dos objetivos. Nesse sentido, o importante, segundo a autora, são as novas possibilidades de revelação que os conteúdos poderão mostrar depois de serem analisados. Pois, eles estão imbuídos de muitos significados escondidos nas entrelinhas do texto. Por isso, recomenda-se ao pesquisador todo o cuidado no momento de tratar os dados.

Sendo assim, o pesquisador por meio da inferência sistematiza e interpreta as informações coletadas. Todavia, não as interpreta de forma isolada. Assim,

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo, implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência do pesquisador (FRANCO, 2003, p. 16).

Por fim, dentro de uma visão contextualizada dos fatores sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos buscaremos analisar o significado de cada um dos conteúdos advindos dos documentos e da fala dos sujeitos que farão parte deste estudo. Quanto às categorias de análise, estas serão constituídas no movimento próprio da dinâmica que envolve e orienta o pesquisador durante o percurso de investigação.

Busca-se com esse procedimento, interagir criticamente com os achados da pesquisa, uma vez que esse tipo de análise pressupõe estabelecer uma reflexão acerca dos objetivos propostos. Além disso, a análise de conteúdo postula que os resultados tenham uma base teórica de relevância.

## 5. PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: O CASO DO DISTRITO FEDERAL<sup>150</sup>

Este capítulo traz a análise dos resultados apontados pela pesquisa sobre o ProEMI e as intenções de melhoria no ensino médio público do DF. O campo empírico se deu em duas escolas situadas na Região Administrativa do Plano Piloto, localizada em Brasília e vinculadas à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, identificadas como Escola A e Escola B, conforme o quadro 5:

**Quadro 5 – Caracterização das escolas**

| <b>DADOS INFORMATIVOS</b>                  | <b>ESCOLA (A)</b>  | <b>ESCOLA (B)</b>                                    |
|--|--|--|
| Número Professores                         | 90   | 58   |
| Número de Alunos                           | 1450   | 1300   |
| Assistentes                                | 8  | 17   |
| Localização                                | Zona urbana  | Zona urbana  |
| Equipe gestora                             | 4  | 4  |
| Turnos de Funcionamento                    | Matutino e Vespertino  | Matutino, Vespertino e Noturno                       |
| Número de Salas de Aulas                   | 39   | 15   |
| Coordenação Regional de Ensino             | Diretoria Regional de Ensino Plano Piloto e Cruzeiro                     | Diretoria Regional de Ensino Plano Piloto e Cruzeiro |
| Data de criação da Instituição Educacional | Portaria número 129, publicada no DODF número 137 de 19 de julho de 2000 | Criado em 12/01/1986 Resolução 163/1986              |
| Nível e Modalidade de ensino               | Ensino Médio   | Ensino Médio e EJA - 1º 2º e 3º Segmentos.           |

**Fonte:** Elaboração própria, a partir do PPP das escola.

Identificado o campo de realização da pesquisa empírica, com a pretensão de estudar o ProEMI no DF, partiu-se da seguinte pergunta: em que medida o ProEMI contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas do DF, no período de 2009 a 2014? Essa pergunta serviu de fio condutor das investigações processadas junto aos registros documentais contendo as informações do ProEMI, entre os quais, Documento Orientador, Projeto Político Pedagógico das escolas, relatórios, pareceres, fluxo de movimentação de

<sup>150</sup> Anexo 7 - Escolas de Ensino Médio da Rede Pública do Distrito Federal que aderiram ao ProEMI.

aprendizagem e o uso de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores, gestores, professores e estudantes.

A opção por essa combinação de instrumentos de coleta dos dados partiu-se, inicialmente, da perspectiva educacional assumida neste estudo. Nesse sentido, compreende-se a educação como um conjunto de manifestações sociais historicamente produzidas que tanto pode representar um mecanismo de transformação social ou pode representar um mecanismo de regulação social. Implica em dizer que o campo epistêmico da pesquisa educacional está embutido um conceito de ciência, de mundo, de homem e de educação carregado de impressões imprescindíveis à análise do objeto de pesquisa. E quando se trata da pesquisa em educação, a complexidade das questões que tomam corpo na verificação dos resultados, evidencia a necessidade de dispor de mecanismos de informações diferenciados e combinados, entre si, para impedir de escapar das lentes do pesquisador, a sutileza dos detalhes contidos nas entranhas do objeto.

Por isso, buscou-se analisar o ProEMI, objeto de estudo desta pesquisa, pelas lentes dos métodos qualitativo e quantitativo, no intuito ampliar o leque de respostas advindas do campo de pesquisa. Com tal perspectiva, ambos os métodos, ao contrário de ser vistos como opostos, aqui possibilitaram ampliar o resultados da pesquisa.

Nesse estudo, a categoria de análise selecionada foi a da inovação entendida com o princípio pedagógico central da Proposta de Redesenho Curricular do ProEMI.

Para iniciar a discussão acerca deste capítulo que trata dos resultados da pesquisa sobre as intenções de melhoria do ProEMI, nas escolas públicas de Ensino Médio do DF, no período de 2009 a 2014, torna-se pertinente situar o Ensino Médio na estrutura administrativa da SEEL e, a forma como ele constituído dentro dessa organização.

Posteriormente, apresentaremos a pesquisa que está estruturada em sete subitens, a saber: Desafios do ensino médio em face aos indicadores de repetência e de abandono; Panorama nacional do ensino médio nas informações censitárias; Números do Ensino Médio no Distrito Federal – de 2009 a 2014; A presença do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no Redesenho Curricular do ProEMI em duas escolas do DF; Reformas no currículo do ensino médio do DF: para onde elas apontam e A inovação do Ensino Médio no Distrito Federal: as experiências vivenciadas pelos gestores, professores, coordenadores e estudantes de duas escolas.

As estratégias utilizadas para enfrentar os desafios da exclusão tem levado o governo do Distrito Federal, por meio de sua Secretaria de Educação, a encontrar soluções para combater o mapa da exclusão escolar. Dentre as ações propostas, vale citar algumas: Lei Nº

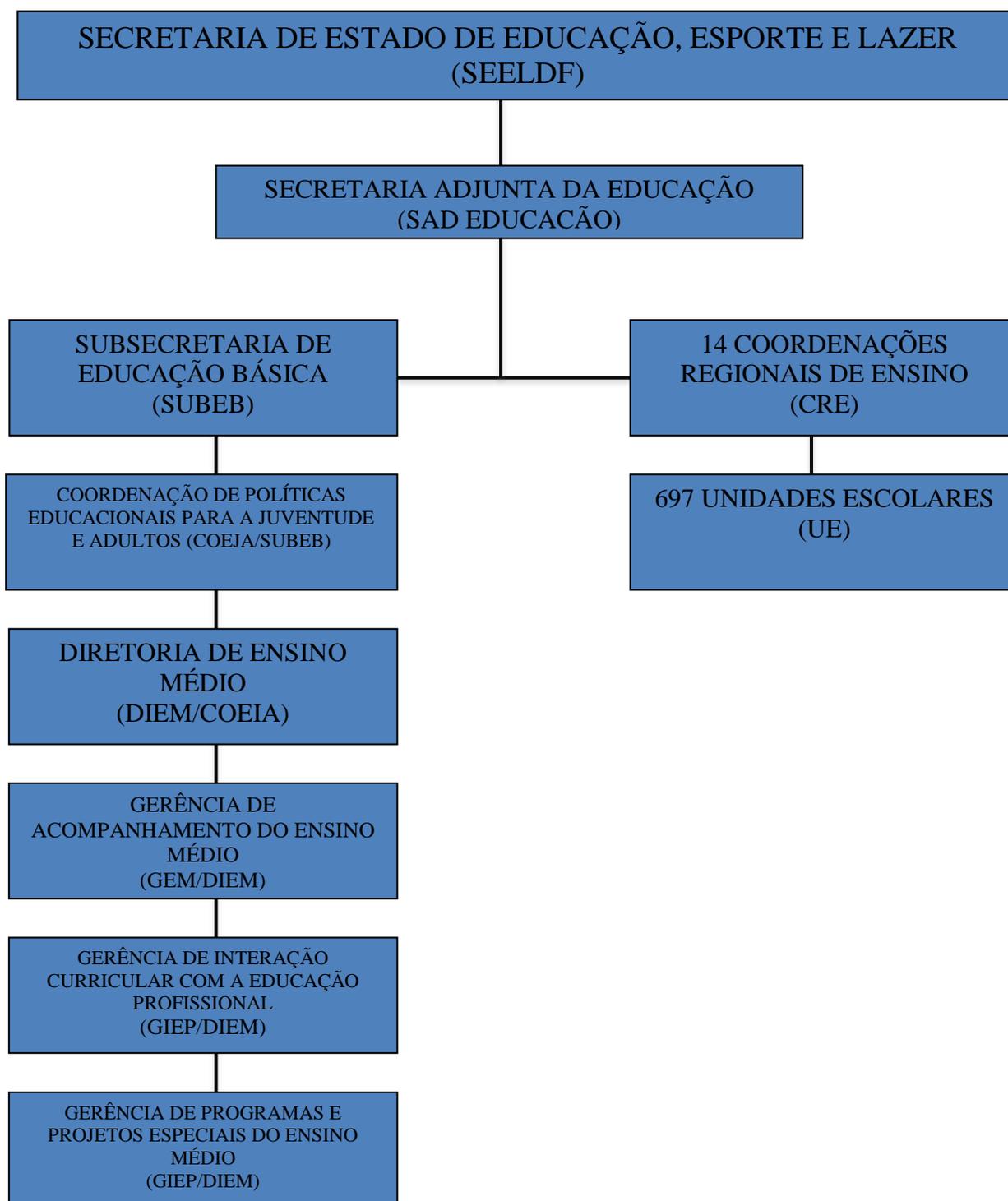
4.751/2012, que “Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal”, implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – CEMI (Decreto Nº 5.154, de 23/07/2004)<sup>151</sup>, reestruturação do currículo do ensino médio (Anexos 1, 2, 3 e 4), adesão a Programas Federais, a exemplo do ProEMI, Implantação do regime de semestralidade Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio para as instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal (Parecer Nº 224/2014-CEDF)<sup>152</sup> (Anexo 5), Programa Por dentro de Exames do Ensino Médio (Anexo 6), que engloba o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS-UnB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Mas qual tem sido o impacto dessas estratégias nas escolas de Ensino Médio público do DF? E como as escolas estão organizadas para evitar a exclusão? Em que medida Estas perguntas estão vinculadas com o fato de que nessa etapa da educação básica, os casos de repetência e abandono têm afugentado os estudantes da escola, antes mesmo de concluir os seus estudos.

---

<sup>151</sup> Ver Projeto Político Pedagógico 2014 do CEMI do Gama. Disponível em: <http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2014/12/PPP-CEMI-2014.pdf> . Ver também SILVA, Robson Santos Camara. Ensino Médio Integrado no Distrito Federal: um diálogo entre teoria e prática. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, 2007.

<sup>152</sup> A proposta da semestralidade partiu da necessidade de se reorganizar o tempo/espaco no ensino médio, em razão dos índices de evasão e repetências que o impede de alcançar as metas do IDEB projetadas para essa etapa da educação básica do DF. O Projeto Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Públicas de Ensino Médio em Semestres, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, foi aprovado pelo por meio do Parecer nº 229, do Conselho de Educação do Distrito Federal e confirmado pela publicação da Portaria nº 314, de 30 de dezembro de 2013.

**Figura 1 – Organograma da SEEL/DF**

**Fonte: SEEL/DF**

Na estrutura administrativa da SEEL, publicada pelo O Decreto nº 36.828, de 22 de outubro de 2015, que dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal e da outras providências, o art. 1º estabelece

que a Secretaria de Estado de Esporte e Lazer do Distrito Federal passa a integrar a Secretaria de Estado de Educação, alterada sua denominação para Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal. Nessa nova estrutura, o art. 3º afirma que, para o desempenho de suas competências, a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal passa a ter a estrutura administrativa disposta no anexo I deste Decreto. Ainda, o art. 4º fica vinculado à Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal:

- I - Fundação universidade Aberta do Distrito Federal (FUNAB);
- II - Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF);
- III - Conselho de Alimentação Escolar do Distrito Federal (CAE/DF);
- IV - Conselho do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica do Distrito Federal (FUNDEB/DF);
- V - Conselho de Educação Física, Desporto e Lazer do Distrito Federal (CONEF/DF);  
e
- VI - Conselho de Administração do Fundo de Apoio ao Esporte (CONFAE);

No tocante a organização do ensino médio a estrutura administrativa da SEEL está atrelado a subsecretaria de educação básica (SUBEB), interligada a coordenação de políticas educacionais para a juventude e adultos (COEJA/SUBEB), interligando-se a Diretoria De Ensino Médio (DIEN/COEIA) que possui ainda, uma gerência de acompanhamento do ensino médio (GEM/DIEM) e uma gerência de programas e projetos especiais do ensino médio (GIEP/DIEM). Está ligado a SUBEB quatorze coordenações regionais de ensino CRE que coordena as 697 unidades escolares (EU) do Distrito Federal. Encontra-se vinculado a esta Subsecretaria o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e Lazer (EAPE).

No Quadro 6 estão distribuídas as escolas de Ensino Médio, de acordo com as CRE que atendem a um total de 79.406 com matrículas efetuadas:

**Quadro 6 – Coordenações Regionais de Ensino e o número de escolas de Ensino Médio.**

| <b>CRE</b>              | <b>Número de escolas de Ensino Médio</b> |
|-------------------------|--|
| Plano Piloto – Cruzeiro | 10                                       |
| Gama                    | 8  |
| Taguatinga              | 8  |
| Brazlândia              | 6  |
| Sobradinho              | 6  |
| Planaltina              | 10                                       |
| Núcleo Bandeirante      | 5  |
| Ceilândia               | 12                                       |
| Guará                   | 5  |
| Samambaia               | 4  |
| Santa Maria             | 4  |
| Paranoá                 | 3  |
| São Sebastião           | 3  |
| Recanto das Emas        | 4  |
| Total                   | 88                                       |

**Fonte:** Elaboração própria, a partir de informações da DIEM/SEEL .

### **5.1 Desafios do Ensino Médio em face aos indicadores de repetência e de abandono.**

A literatura nacional aponta para uma diversidade de problemas justificados na existência de defasagem no fluxo de aprendizagem no ensino médio. Essa questão, tem ocupado um lugar de relevo, nas políticas públicas para a educação básica, uma vez que educação se constitui em um instrumento em potencial quando se trata do papel assumido por ela, perante o processo de reestruturação da economia brasileira e, mais ainda, em se tratando do curso de modernização científico-tecnológica capitaneado pelo vertiginoso desenvolvimento de internacionalização do capital nos finais dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, do século passado implicando na reorganização dos sistemas nacionais de ensino.

Nesse contexto, o ensino médio na condição de etapa final da educação básica, encarrega-se dentre suas principais qualificações, a finalidade de formar o estudante para a cidadania e para o trabalho. De modo que é impulsionado a redirecionar seus caminhos em

busca de uma nova dinâmica que ofereça possibilidades aos estudantes de transporem a barreira da exclusão social e econômica, tendo em vista os baixos indicadores educacionais registrados nas pesquisas censitárias nacionais e que persistentes nessa etapa de ensino. Portanto, tal como determina a LDB vigente, o ensino médio adquire uma nova configuração, na medida em que expressa atender as mudanças impetradas pelo movimento de reorganização internacional da economia capitalista.

Dessa forma,

Busca-se oferecer um novo tipo de formação no nível médio, diante das transformações nos modos de produção e de gestão do trabalho, decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, com efetiva repercussão nas relações sociais e na esfera política e cultural da sociedade. Nem o ensino médio propedêutico aos estudos superiores, em regra de currículo enciclopédico, recheado de conhecimentos pouco significativos, caracterizados por uma rala aderência à experiência dos alunos e aos desafios sociais, nem o ensino médio profissionalizante, estritamente voltado para o exercício de ocupações específicas no mercado de trabalho, respondem às expectativas atuais. O ensino médio é chamado a contribuir para uma formação mais geral e equilibrada dos indivíduos, atentando para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, pautadas por valores de inclusão e protagonismo social, que os qualifiquem a participar de um projeto de modernização e democratização da sociedade (MITRULIS, 2002, p. 3).

Como expressou a autora, supõe-se que no novo ensino médio não cabe à dualidade que marcou a histórica organização desta etapa de ensino. Sendo assim, a perspectiva da formação para o mercado de trabalho, tão somente, ou a perspectiva da formação acadêmica, tendem a redefinir o papel de um novo ensino médio. Nessa direção, aponta a legislação para a finalidade de promover no ambiente escolar, tempos e espaços de reflexão, onde os estudantes protagonizem papéis sociais e políticos capazes de estabelecer novas formas de convivência na sociedade. E não só isso, mas que possam fazer suas escolhas independentes daquilo que, historicamente, marcou a formação educacional de nível médio, ou seja, como um caminho inter cruzado entre duas direções –, da vida profissional ou da vida social.

Nessa nova configuração na qual o ensino médio destina-se a contribuir com a formação de sujeitos autônomos e reflexivos tem, por outra parte, o desafio de enfrentar a instabilidade no fluxo de aprendizagem conforme demonstram as pesquisas do censo escolar.

Diante de tal desafio, uma pergunta se impõe: de que forma as políticas de educação para o ensino médio se materializam na escola? Para respondê-la toma-se como objeto de estudo o Programa ensino Médio Inovador – ProEMI em duas escolas de ensino médio público públicas do DF.

Inicialmente, aborda-se o ensino médio em números censitários em âmbito nacional tomando como referência os anos de 2007 a 2011 e, posteriormente, será discutido o fluxo de aprendizagem em do DF, a fim de estabelecer relação com as políticas locais e suas formas de materialização na escola.

## 5.2 Panorama nacional do Ensino Médio nas informações censitárias

Em nível nacional, a situação do ensino médio em números, segundo fontes da Pnad (2013), aponta que quase a metade dos jovens com idade de 19 anos (48,7%) não concluiu o ensino médio. Estes números revelam-se no fluxo de reprovação e abandono, conforme os dados apresentados na tabela abaixo:

**Tabela 1 – Taxa de reprovação e abandono no ensino médio, conforme média nacional.**

| Ano  | Taxa de Reprovação (%) | Taxa de Abandono (%) |
|------|------------------------|----------------------|
| 2011 | 13,1                   | 9,6                  |
| 2010 | 12,5                   | 10,3                 |
| 2009 | 12,6                   | 11,5                 |
| 2008 | 12,3                   | 12,8                 |
| 2007 | 12,7                   | 13,2                 |

Fonte: Inep/MEC.

No ensino médio, a variação dos números de estudantes que reprovam e abandonam a escola antes de concluírem os estudos, tem motivado pesquisas sobre o impacto desses dados para os jovens estudantes, uma vez que a legislação<sup>153</sup> educacional para essa etapa da educação básica é incisiva quando prevê a obrigatoriedade dos estudos de 15 a 17 anos. Isso significa que para essa obrigatoriedade ser consolidada é impreterível que o fluxo destes estudantes não seja interrompido.

A Tabela 1 não deixa dúvidas quanto a isso. Observando os dados referentes às médias nacionais, entre os anos de 2007 a 2011, por exemplo, cresceu a taxa de reprovação (13,1%) enquanto que nesses mesmos anos, a taxa de abandono diminuiu (9,6%). Mesmo tendo reduzida a taxa de abandono, ainda assim, se somado os dois índices – reprovação e abandono, por exemplo, (22,7%) percebe-se que a instabilidade do fluxo de aprendizagem no ensino médio, ainda precisa de estudos complementares que apontem para outras questões

<sup>153</sup> Refere-se a E/C 59/2009.

que, somadas aos números, desvele as razões que levam a instabilidade escolar no ensino médio.

Na seara destes números, impõem-se a necessidade de pensar políticas para o ensino médio com o foco mais centralizado nos problemas de fluxo de aprendizagem. Dessa constatação, novas formas de se organizar o tempo e o espaço escolar se volta para a orientação de um redesenho curricular pensado, a partir do conceito de estudante como sujeito concreto que pensa e vive em contextos históricos, sociais e culturais diferenciados. Trata-se da sistematização de novas diretrizes educacionais que orientem os sistemas brasileiros de ensino em relação à organização de suas propostas pedagógicas.

Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010),

Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo as aulas das varias disciplinas. O recurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (BRASIL, 2010, p. 22).

Com essa lógica, o currículo vai além de uma simples organização hierárquica de conteúdos, elencados sem nenhuma conexão com a realidade objetiva. No caso particular das DCNEM, esta aponta para um currículo de base unitária onde os conhecimentos adquiridos na vida social sejam conectados aos conteúdos escolares, através das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, “[...] no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva” e, por sequencia, a “[...] emancipação humana dos múltiplos grilhões que tolhem a cidadania plena e a conquista de uma vida digna” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p. 21).

Por sua vez, Silva acrescenta que

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade (1999, p. 88).

Partindo desse raciocínio, entende-se que a proposição de um currículo unitário, menos excludente e mais flexível, desenhado com a participação dos sujeitos das escolas, não só influenciaria na busca pela estabilidade do fluxo escolar, como propiciaria a compreensão

crítico-reflexiva destes sujeitos em suas interações sociais. Significa dizer que, no ensino médio, a efetividade do currículo na aprendizagem implica naquilo que os jovens estudantes pensam sobre eles mesmos e sobre o mundo, num exercício crítico de percepções e objetividades experimentadas na escola, com vistas a sua atuação na sociedade (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014).

### 5.3 Números do Ensino Médio no Distrito Federal – de 2009 a 2014

No DF, o mapa da exclusão escolar no ensino médio é um exemplo da instabilidade do fluxo de aprendizagem. Um estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2014)<sup>154</sup> sobre o enfrentamento da exclusão escolar no Brasil, apontou que 39581 pessoas em idade escolar encontram-se fora da escola. E destes, 15141 são de jovens em idade entre 15 a 17 anos.

As taxas de aprovação, reprovação e de abandono expressas na tabela 2, são variáveis imprescindíveis na análise da educação do Distrito Federal, assim como permitem compreender o delineamento das políticas públicas locais:

**Tabela 2 – Série histórica de aprovados, reprovados e abandono no ensino médio público o DF, – 2009 a 2014.**

| Ano  | Aprovados (%) | Reprovados (%) | Abandono (%) |
|------|---------------|----------------|--------------|
| 2009 | 70,3          | 18,6           | 11,1         |
| 2010 | 68,2          | 20,8           | 11           |
| 2011 | 66,9          | 23,1           | 10           |
| 2012 | 66,2          | 22,5           | 11,3         |
| 2013 | 72,9          | 18,2           | 8,9          |
| 2014 | 72,6          | 18,2           | 9,2          |

Fonte: Inep/MEC.

A tabela 3 apresenta um relevante aumento nos índices de **aprovação** dos estudantes nos anos de 2013 (72,9%) e 2014 (72,67%), quando comparados ao índice de aprovação no ano de 2012 (66,2%). Assim como há registro de relevante queda nos índices de **reprovação**

<sup>154</sup> Disponível em: <http://www.foradaescolanaopode.org.br/mapa-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 15/02/2015.

na ordem de (18,2%) nos anos de 2013 e 2014, quando comparados ao índice de reprovados em 2012 (22,5%), que chama atenção pela expressividade como esse fato se deu.

Ainda, assim, os casos de reprovação continuam fazendo parte da realidade escolar do ensino médio do DF. A instabilidade constatada entre os anos, respectivos, de 2009 (18,6%), 2010 (20,8%), 2011 (23,1%), 2012 (22,5%), embora estabilizada entre os anos de 2013 e 2014 em (18,2%), parece ser um ponto nevrálgico nessa etapa de ensino. Da mesma forma, os casos de **abandono** embora bem menores que os de repetência, representam um drama para os estudantes que por alguma razão deixam as salas de aula antes mesmo de completar seus estudos. Em 2012, é expressivo o número de estudantes que desertaram da escola (11,3%). Já em 2013, embora esse número tenha reduzido, numa variação de (8,9%) em relação a 2012, no ano 2014, voltou a crescer novamente, (9,2%). Portanto, os dados de abandono, tanto quanto os dados de repetência, impactam duas vezes sobre a qualidade dos índices no ensino médio. Estas informações, de certo modo, refletem-se na pesquisa da Pnad (20011) realizada nesse período, que entre os jovens na idade de 19 anos matriculados no ensino médio, somente (48,7%) chegaram a concluir os estudos. Percebe-se que ao longo desses seis anos, representados na série histórica apresentada na tabela 3, há uma variação no fluxo de estudantes que, por vários motivos, abandonam a escola e aqueles que foram reprovados. Essas variáveis são indispensáveis para se compreender de que forma os problemas relacionados à instabilidade do fluxo escolar é tratado institucionalmente.

Por certo, tentar justificar a instabilidade do fluxo no ensino médio compatibilizando o currículo escolar, de um lado e os estudantes e os professores de outro, é reduzir as chances de acerto nas decisões políticas tomadas pelo governo para melhorar a educação.

É bom lembrar que desde os anos de 1960 as pesquisas educacionais realizadas no Brasil, já apontavam para o fracasso escolar<sup>155</sup> no ensino público como o problema de maior repercussão no cenário da educação básica do país (PATTO, 1993). A autora observa que problemas desta ordem, longe de explicarem sozinhos os dados educacionais, estabelecem vínculos com o contexto histórico em que foram produzidos. Nesse sentido, ela destaca alguns fatores que estão atrelados ao fracasso na escola. São eles:

---

<sup>155</sup> Conforme destacou Stéphane Bonnéry (2011, p. 432), o tema do fracasso escolar se constitui na pesquisa educacional a partir da década de 1960 e analisado no contexto das relações estabelecidas entre as práticas escolares e as práticas sociais. Daí em diante “[...] sofreu evoluções com os debates sociais, políticos e institucionais, incorporando concepções divergentes. Seu percurso pode ser retracado pela interface entre mudanças sociais e escolares, derrapagens das concepções dominantes de fracasso e deslocamento das pesquisas”.

- a) A inadequação da escola em função de sua má qualidade e não da incapacidade da aprendizagem dos alunos provenientes das camadas populares;
- b) O resultado de um sistema educacional excludente que por sua natureza, consolida o interesse da classe dominante, por meio de um sistema de relações hierarquizadas, segmentadas e burocratizadas, que ao contrário de promover situações de solidárias de aprendizagem, reforçam as relações de exclusão e de dominação;
- c) Um discurso ideológico, fundado no conhecimento, impregnado de ideias preconcebidas advindas de um saber hegemônico; e
- d) A correlação entre os mecanismos de neutralização dos conflitos e tensões, como condição favorável às mudanças que se propugnam no interior das relações escolares.

Em face do que expôs Patto e, com base na realidade educacional do DF, infere-se, que tanto os dados de abandono quanto os dados de reprovação, apesar de serem variáveis diferenciadas, conforme demonstrou a tabela 3, impingem com a mesma força sobre o sistema de educação. De outra parte, a reunião desses fatores reúne informações importantes para o fomento de políticas públicas coadunadas ao contexto social dos estudantes, uma vez que a história de exclusão educacional no ensino médio é produzida dentro de uma sociedade, também, excludente.

Ainda na tabela 3, é possível de inferir que os índices positivos de aprovação nas escolas de ensino médio do DF podem estar relacionados com a reorganização do trabalho pedagógico o qual apresenta como proposta, a ressignificação do tempo e do espaço escolar. Trata-se aqui do Projeto Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Públicas de Ensino Médio em Semestres, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, aprovado pela Portaria nº 314/SEDF, de 30 de dezembro de 2013, conforme a Portaria nº 314, de 30 de dezembro de 2013. Nesses termos, a proposta da Semestralidade prevista no art. 23<sup>156</sup> da Lei 9.394/96 partiu da necessidade de se reorganizar o tempo/espaço no ensino médio do DF,

Tendo como base a dificuldade em alcançar as metas projetadas do IDEB pelo Ministério da Educação (MEC), a complexidade do sujeito do Ensino Médio e os índices de evasão e retenção, que ainda se apresentam altos, percebe-se a necessidade de elaborar propostas pedagógicas voltadas para a reorganização dessa etapa (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 10).

---

<sup>156</sup> “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

O Regime de Semestralidade objetiva uma nova forma de organização dos tempos e espaços escolares, favorecendo aprendizagens e consolidando novos conhecimentos que visam ao desenvolvimento do senso crítico e da autonomia intelectual. Busca a construção de aprendizagens mais significativas a partir da abertura para as culturas locais e para as novas dinâmicas de sociabilidades tecnológicas vigentes.

Com tal finalidade, os componentes curriculares que compõem a grade curricular do ensino médio, na Semestralidade, estão organizados em dois blocos, de forma que os conteúdos dos componentes curriculares que compõem o bloco 1 são ministrados em semestre diferente daqueles componentes curriculares que compõem o bloco 2, exceto língua portuguesa, matemática e educação física, que permanecem ao mesmo tempo nos dois blocos ao longo do ano, menos o componente curricular de educação física que no noturno é oferecido somente no bloco 2, em razão de possuir uma carga horária menor. Abaixo, os quadros 7 e 8 demonstram como se organiza a semestralidade:

#### **Quadro 7 - Distribuição de componentes curriculares por blocos no turno diurno.**

| <b>Bloco 1</b>                  | <b>Carga Horária</b> | <b>Bloco 2</b>                | <b>Carga Horária</b> |
|---------------------------------|----------------------|-------------------------------|----------------------|
| Língua Portuguesa               | 04                   | Língua Portuguesa             | 04                   |
| Matemática                      | 03                   | Matemática                    | 03                   |
| Educação Física                 | 02                   | Educação Física               | 02                   |
| História                        | 04                   | Geografia                     | 04                   |
| Filosofia                       | 02                   | Sociologia                    | 04                   |
| Biologia                        | 04                   | Física                        | 04                   |
| Química                         | 04                   | Arte                          | 04                   |
| Inglês                          | 04                   | Espanhol                      | 01                   |
| Ensino Religioso <sup>157</sup> | 01                   | Ensino Religioso <sup>4</sup> | 01                   |
|                                 |                      | Parte Diversificada           | 02                   |
| <b>Total semanal</b>            | <b>30</b>            | <b>Total semanal</b>          | <b>30</b>            |

Fonte: SEELDF/2012.

<sup>157</sup> Conforme destaca as Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio para as instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal esclarece as Diretrizes Nos Blocos I e II, caso não haja opção por Ensino Religioso, essa carga horária será destinada à Parte Diversificada.

**Quadro 8 - Distribuição de componentes curriculares por blocos no turno noturno**

| <b>Bloco 1</b>       | <b>Carga Horária</b> | <b>Bloco 2</b>       | <b>Carga Horária</b> |
|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Língua Portuguesa    | 04                   | Língua Portuguesa    | 04                   |
| Matemática           | 03                   | Matemática           | 03                   |
| Filosofia            | 04                   | Educação Física      | 02                   |
| História             | 03 <sup>5</sup>      | Geografia            | 04                   |
| Biologia             | 04                   | Sociologia           | 04                   |
| Química              | 04                   | Física               | 04                   |
| Inglês               | 02                   | Arte                 | 02                   |
| Ensino Religioso     | 01                   | Espanhol             | 02                   |
| <b>Total semanal</b> | <b>25</b>            | <b>Total semanal</b> | <b>25</b>            |

Fonte: SEELDF/2012.

Por certo, a reorganização do trabalho pedagógico nas escolas públicas do DF, implantada no ano de 2013, pode ter contribuído com a variação dos índices de aprovação e reprovação, permitindo identificar os impactos desta política no fluxo escolar dos estudantes, uma vez que a semestralidade rompe com as formas tradicionais de realização do trabalho escolar por via de um conjunto articulado de dispositivos pedagógicos que

[...] pressupõe a integração de vários aspectos no contexto escolar, como: a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico; a discussão e o planejamento da proposta curricular; a diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem; a significação da coordenação pedagógica; a compreensão do papel do conselho de classe como instância avaliadora do trabalho da escola, do professor e das aprendizagens dos estudantes; a adoção de práticas avaliativas com função formativa (idem, 2012, p. 21).

Estas são apenas algumas das ações realizadas pela SEELDF para conter os problemas de fluxo identificados no ensino médio. Vale ressaltar que embora todas estas ações converjam para um único ponto, o de manter o fator exclusão afastado da vida escolar dos estudantes, a reformulação curricular é sem dúvida a que mais tem frequentado os espaços de discussões entre gestores, professores e coordenadores.

#### 5.4 A presença do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no Redesenho Curricular do ProEMI em duas escolas do DF.

O ensino médio virou tema recorrente quando se discute metas propostas pelos indicadores de nacionais de verificação da aprendizagem. Esse é o caso do Enem<sup>158</sup> instituído pela Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998<sup>159</sup>, que desde a sua primeira edição tem se configurado em um instrumento de referência para testar e examinar os estudantes concluintes do ensino médio, ou aqueles que já tenham concluído. Em sua concepção filosófica permite democratizar o acesso às instituições federais de ensino superior ou, até mesmo, ser utilizado como instrumento para certificação do ensino médio.

Em seu art. 1º constam os objetivos do exame:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior e;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio

Com tais objetivos, o Enem atua como critério de seleção juntamente aos processos seletivos das instituições públicas de ensino superior através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)<sup>160</sup>, disponibilizando vagas nos cursos oferecidos aos candidatos participantes do exame. Outro alcance do Enem está ligado ao Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>161</sup> voltado para a concessão de bolsas integrais e parciais de graduação no ensino privado, para

<sup>158</sup> No capítulo III, seção I, art. 11 da Portaria Inep nº 109 de 27/05/2009, que estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009), contam os seguintes documentos que sustentam a Exame: I - Orientações Curriculares para o Ensino Médio; II - Matriz de Referência para o Enem 2009 (Anexo III); III - Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência (Anexo IV) e IV - Competências expressas na matriz de referência para redação do Enem 2009 (Anexo V).

<sup>159</sup> [...] competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame (art. 1º)

<sup>160</sup> É o programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

<sup>161</sup> O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

estudantes de renda insuficiente e o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) e o programa Ciência sem Fronteira.

Estes objetivos se assentam no art. 2º da Portaria Inep nº 109, de 27 de maio de 2009, onde estão fixados os objetivos do Enem.

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global e;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

Para muitos, o Exame não passa de mais uma tentativa política de minimizar os problemas do ensino médio, sem que seja feita uma reestruturação nas bases fundantes da educação básica brasileira, a exemplo do currículo, formação de professor, financiamento do ensino médio e gestão escolar, assim como, as questões de trato social. Enquanto para outros, pode vir a reoxigenar o entusiasmo dos estudantes pelo ensino médio, uma vez que amplia as possibilidades de terem acesso a universidades públicas de diferentes regiões do país<sup>162</sup>.

Um fator de polêmica no Enem diz respeito ao escalonamento das escolas resultante das notas de desempenho dos estudantes desqualificando as escolas públicas em relação às escolas privadas. Em entrevista para o Jornal Correio Brasiliense o professor da UnB, Remi Castioni se expressa a esse respeito:

---

<sup>162</sup> Mas foi somente em 2009 que o Enem foi utilizado como processo de seleção por algumas universidades.

A maior contribuição que o Ministério da Educação poderia dar com o Enem é o efeito escola, que estipula a relevância de uma escola no desempenho do estudante. Para um aluno de rede privada, que dispõe de muitos recursos e que já vem de uma trajetória acadêmica intensa, o Enem não significa muito. Mas é diferente para os alunos da rede pública”.

Percebe-se, assim, que do ponto de vista dos estudantes da rede pública, a adesão ao Enem pode significar o aprimoramento da escola no sentido da sua efetividade social. Por outro lado, Sousa adverte sobre a forma individualizada como o Exame produz seus resultados, em termos educacionais. O raciocínio é este:

Além de atribuir ao potencial do aluno o seu sucesso pessoal e profissional, abstraindo os fatores econômicos e sociais que lhe condicionam tal ou qual trajetória escolar e social, cabe ainda observarmos que, tal como se apresenta, o Enem, tende, no limite, a prejudicar os alunos oriundos de escolas que contam com precárias condições de funcionamento, oferecidas pelo poder público, que, tradicionalmente, atendem à população pobre (2003, p. 8).

A partir da fala dos dois autores fica evidente que, embora o Enem esteja referendado como um instrumento de exame do desempenho escolar do ensino médio, dinamizar o ensino médio, em relação ao seu alcance educacional, Nesse âmbito, a medida utilizada pelo Exame para verificação da aprendizagem escolar, é o modelo das estruturas mentais, aferida por meio de testes individuais. Nessa configuração, o que orienta a construção do conhecimento é o modo como o pensamento se organiza para processar continuamente o desenvolvimento da inteligência e, por conseguinte, operacionalização das competências apreendidas. Para isso, cerca-se de diferentes elementos que compõem as funções mentais do indivíduo voltadas à resolução de um problema específico. Dessa maneira, a forma memorizada de assimilação dos conteúdos escolares deixa de ser o único meio de expressão do aprendizado.

Como explica Vygotsky,

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (1993, p. 50).

Assim, a elaboração do exame sustenta-se em uma Matriz de Referência ordenada por habilidades no intuito de operacionalizar as competências cognitivas<sup>163</sup> que “[...] embora

<sup>163</sup> A compreensão de competências para os elaboradores das bases teórico-metodológicas do Enem segue a mesma linha de compreensão das Matrizes Curriculares de Referência do Saeb (1998). Qual seja: “Entende-

correspondam a domínios específicos da estrutura mental, funcionam de forma orgânica e integrada”, de modo, que relacionadas entre si, possibilite abordar os conteúdos escolares numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada. (BRASIL, 2005, p. 8). Na Matriz, conforme o art. 2º, § 1º estabelecido pela Portaria Mec nº 438, de 28 de maio de 1998 são cinco as competências a serem avaliadas:

- I – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- II – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos Histórico geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- IV – relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente e;
- V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Dessa Dessa maneira, o conhecimento<sup>164</sup> adquirido na escola atua como um tipo de ferramenta utilizada para solucionar a ocorrência de problemas. Essa é a principal característica que diferencia o Enem dos vestibulares tradicionais. Em outras palavras, a unificação das provas impede o fracionamento do currículo em disciplinas especializadas propiciando a compreensão do conhecimento no contexto de suas interações.

Tendo em vista a positividade do Enem enquanto exame parapotencializar o processo de entrada no ensino superior, levou algumas universidades públicas do país não só aderirem ao exame, como abandonaram o processo seletivo por via dos vestibulares aumentando as chances das camadas mais pobres da população ter acesso ao ensino superior público.

Segundo dados demonstrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>165</sup>, o ano de 1998 quando foi iniciado o Exame, tiveram inscritos apenas 157,2 mil estudantes baixando para 115,6 mil o número de participantes. Em 2001, ano da sua 4ª edição, esse número teve um acréscimo considerável alcançando a marca de 1,6 milhão de estudantes

se por Competências Cognitivas as modalidades estruturais da inteligência, operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas (observar, representar, imaginar, reconstruir, comparar, classificar, ordenar, memorizar, interpretar, inferir, criticar, supor, levantar hipóteses, escolher, decidir, etc). As Habilidades Instrumentais referem-se especificamente ao plano do "saber fazer" e decorrem diretamente do nível estrutural das competências adquiridas e que se transformam em habilidades” (p.9).

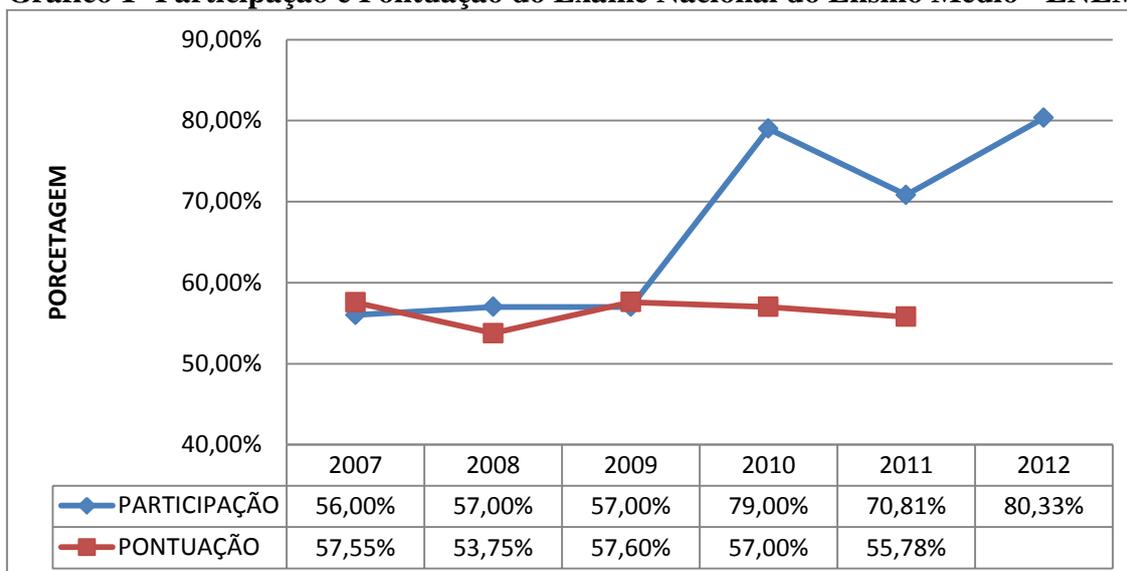
<sup>164</sup> “A concepção de conhecimento subjacente a essa Matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio [...]” (Idem, p. 17).

<sup>165</sup> Disponível em: <http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/exame-nacional-do-ensino-medio-enem>. Acesso em: 2 de janeiro de 2015.

inscritos com 1,2 milhão de participantes. Mas o ano em que o Enem despontou no cenário educacional brasileiro foi em 2004, após o MEC ter instituído o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculado as notas do Enem a concessão de bolsas ofertadas pelas instituições de ensino privado. Daí para frente, como se refere os dados de 2005, o Enem tem feito história. O seu alcance no cenário da educação básica assinalou a participação de 3 milhões de estudantes inscritos e 2,2 milhões de participantes. No ano seguinte, em 2006, foram 3,7 milhões de inscritos e 2,8 milhões de participantes.

Com efeito, cresceu o número de universidades que adotaram as notas do Enem como efeito de ingresso tanto no aspecto de complementação ou mesmo de substituição do vestibular. Por último, destaca-se o papel do Enem na reconfiguração das políticas para educação básica, assim como, as possibilidades de democratizar o acesso às instituições de ensino superior. Dessa forma, o Enem vem se firmando no contexto das políticas para o ensino médio, na medida em que provoca modificações nos formatos curriculares dos processos seletivos para ingresso no ensino superior pairando como mais uma possibilidade de travessia do ensino médio. Essas modificações constam como uma das indicações para a proposta de redesenho curricular do ensino médio estabelecida pelo ProEMI. Portanto, o Enem passa a ser um tema central orientador de ações elaboradas, em conjunto com as DCENEM, para incrementar as possibilidades de ingresso ao ensino superior. Dessa forma, as escolas se organizam no sentido de trabalhar as temáticas constantes da realidade vivida pelos estudantes, expressadas tanto no Projeto Político Pedagógico da escola quanto na Proposta de Redesenho Curricular, de maneira a se articular com os conhecimentos científicos aplicados nos exames do ENEM.

Neste ponto, assinala-se que o percurso trilhado pelas escolas públicas do Distrito Federal teve uma variação maior na porcentagem de participação dos estudantes que a aferição da porcentagem de pontuação obtida. Assim, os maiores percentuais de participação em uma das escolas (Escola A) estão localizados nos anos de 2010 (79%), 2011 (70,81%) e 2012 (80,33%), enquanto que os maiores índices de pontuação dos estudantes são dos anos de 2007 (57,55%) e 2009 (57,60%). Isso significa que, quanto maior a participação em exames, maior é a porcentagem de pontuação obtida.

**Gráfico 1- Participação e Pontuação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM**

Fonte: Elaboração própria.

O mesmo não se aplica à aprovação em cursos de vestibular, uma vez que os maiores índices de aprovação se encontram em 2011 (42,56%), justamente no ano em que se constatou índices de pontuação e participação pouco significativos, e 2013 (43,53%). Confere-se a essas constatações que através do Enem as possibilidades de acesso ao ensino superior tornaram-se, nesse caso, mais democráticas e mais atraentes para os estudantes. Assim,

A nossa expectativa é de que isso possa vir a colaborar efetivamente para a melhoria da educação e ela, obrigatoriamente, passa pela aprendizagem. Então, se ela não ocorre, temos de nos perguntar: o que está acontecendo? É possível medir isso? Os indicadores são necessários para tal, e eu acredito.... Temos aí os indicadores levantados pelo INEP; temos os dados, IDEB, ENEM ... (Gestora Central).

**Gráfico 2 - Aprovação em Exames de Vestibulares.**

Fonte: E laboração própria, apartir PPP da escola.

### 5.5 Reformas no currículo do ensino médio do DF: para onde elas apontam?

A política educacional quando discutida no campo do currículo<sup>166</sup> escolar implica na definição de novos percursos pedagógicos encarregados de reconfigurar os saberes em sua capacidade educativa. Isso consiste em articular o conhecimento curricular às demandas provenientes da realidade social, ou ainda, introduzir novas demandas de políticas educacionais às práticas de ensino desfavoráveis ao desenvolvimento do aprendizado na escola.

Na educação básica do DF, a questão curricular tem ocupado espaço nas discussões sobre os problemas que implicam no desempenho da aprendizagem dos estudantes. No caso do ensino médio, essas discussões têm acontecido com bastante frequência, tendo em vista o fantasma da reprovação e do abandono rondar a realidade escolar dos estudantes. Em face disso, a SEEL tem promovido ao longo da década passada, vários debates entre os gestores, coordenadores pedagógicos e professores sobre o currículo e suas possibilidades de

<sup>166</sup> “As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (LOPES, 2004, p.3).

mudança. Assim, com o intuito de apresentar a trajetória dessa discussão em torno do currículo do ensino médio nas escolas públicas do DF, parte-se, inicialmente, de uma indagação: O que é currículo? Essa pergunta embora não seja de fácil resposta, mesmo assim, em linhas mais gerais, concorda-se com o raciocínio de Giroux (1987) quando discute o currículo como uma “política cultural” e, portanto, subsidiária da resistência entre as concepções tradicionais e as concepções críticas que colocam o movimento da história na direção contrária ao pensamento conservador. Dessa forma,

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1995, p.59).

As palavras do autor apontam para uma compreensão de currículo baseado em um conjunto de elementos de natureza político, social e cultural que permeiam o ambiente escolar. Nesse sentido, o currículo escolar não é simplesmente um emaranhado de normas técnicas e de seleção de conteúdos que conduzem os processos de ensino, mas significa entre outras questões, um campo de disputas tomado pelas contradições sociais presentes na escola.

Nas escolas públicas do DF, a trajetória de discussão sobre o currículo está assim registrada:

Desde o início do atual milênio, algumas reformas curriculares têm sido feitas na rede pública de ensino do Distrito Federal (2000, 2002, 2008, 2010) com variações conceituais, de conteúdos, procedimentos e tempos espaços pedagógicos. Essa construção foi considerada na reformulação que culminou neste Currículo que ora apresentamos. Cabe salientar que esta sistematização não ignora, negligencia ou desqualifica a trajetória de outras iniciativas que construíram e constroem nossa história curricular no DF (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17).

Dentro desse Nesse contexto, a discussão que encaminhou a reformulação curricular das escolas públicas do DF, inicia-se com a versão experimental do Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Médio, no ano de 2000 e implementado em 2002.

Essa versão experimental tomou como base um currículo fundamentado no conceito de competências, habilidades e procedimentos, implementado na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização dos conhecimentos envolvidos no processo de aprendizagem. Essa proposta estava embasada na concepção de que os componentes

curriculares deveriam estabelecer diálogos entre si e considerar a contextualização como elemento fundamental para mediação dos conhecimentos.

Com isso, propunha-se enfatizar as aprendizagens significativas, que associadas aos conceitos de habilidades e competências são compreendidas “[...] como atributos intelectuais e cognitivos apreendidos a partir da ação educativa [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 23).

Nesse enfoque, o Currículo propicia ao aluno de Ensino Médio condições para a inserção no contexto social, para compreender as relações existentes entre os processos produtivos, o mundo do trabalho, os conflitos derivados da globalização da economia e dos avanços científico-tecnológicos sem o correspondente avanço nas leis que regem as relações humanas, em todos os seus aspectos e códigos, ainda não adequados ao momento histórico em que se vive. (idem, p.25)

Essa proposta de mudança estava centrada na preocupação de atender às necessidades imediatas de um mundo fluido, em que o domínio de saberes e competências se inserem como elemento alavancagem dos sujeitos alvos dessa proposta de ensino. De tal forma que a educação teria a função de adaptar esses sujeitos a uma nova lógica estrutural impregnada pelos ditames de um mercado competitivo. Portanto, dominar competências significa responder com eficiência aos desafios impostos pelo mundo capitalista.

Nesse contexto, em 2008, a Secretaria de Educação contrata a Fundação Cesgranrio para elaborar uma nova proposta curricular, denominada de Orientações Curriculares da Educação Básica, e avaliada pelos professores ao longo dos anos letivos de 2008 e 2009.

Apesar da ideia de proposição de mudanças, essa nova proposta mudou poucas coisas. Permaneceram os conceitos de competências e habilidades e se introduziu os conteúdos por série de ensino. Desta forma, ao tornar explícito o conteúdo na organização do currículo pretendia-se com isso que estes se constituíssem em elementos de aprendizagem, visto que os parâmetros curriculares nacionais, estabelecidos no final do século passado, não traziam essa perspectiva de conteúdos. Desta forma, fica evidente quais expectativas de aprendizagem compreendidas pela Secretaria de Educação do DF, seriam alvo de objetivação por parte das unidades escolares para que, de fato, o que fosse apreendido pelos estudantes, obedecesse aos princípios e fundamentos descritos nos documentos curriculares que orientam a prática pedagógica.

Nos termos destas Orientações Curriculares (Distrito Federal, 2011, p. 6-7), as expectativas de aprendizagem partem dos seguintes critérios de indicação:

- a. A relevância social e cultural da aprendizagem dos conteúdos escolares;

- b. O construto das disciplinas;
- c. A relação didática entre os componentes curriculares;
- d. A potencialidade de desenvolvimento de competências e habilidades comuns pelos alunos e em cada faixa etária; e
- e. A leitura e escrita como responsabilidade de todos componentes curriculares.

Nesses termos, se observa uma tentativa de trazer para dentro da escola as experiências sociais dos estudantes como passo inicial do processo de ensino. Por outro lado, embora se saiba da pertinência metodológica de estruturar o currículo a partir da realidade dos sujeitos, se constata que essa proposta por si só não basta. Ou seja, a efetividade desse processo só é possível, na medida em que os elementos da vida social estejam, de fato, integrados e, organicamente articulados, aos conteúdos referenciais de cada componente curricular, ou seja, trazer para dentro da escola vivência que representem as situações reais de diferentes espaços da sociedade e que corroboram para a formação crítica e autônoma dos estudantes.

Constata-se que, em 2010, o currículo é novamente reestruturado. E, mais uma vez, como versão experimental têm-se o Currículo Educação Básica – Ensino Médio – Governo do Distrito Federal/Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Educação Básica.

Nessa nova proposta, prima-se por uma visão de currículo mais instrumental, que ofereça suporte didático-metodológico aos professores. E dentro desse formato, a noção de currículo corresponde a uma ferramenta de contribuição à aprendizagem do estudante, a partir da construção diferenciada de metodologias de ensino capazes de construir trajetórias pedagógicas aliadas com as experiências sociais e culturais que acompanham os sujeitos em suas histórias de vida. Aqui a preocupação é com o percurso metodológico que o professor terá que realizar para assegurar o direito de aprender do estudante.

Nesta maneira de pensar, os processos escolares de ensino e de aprendizagem no Ensino Médio visam ações formativas que levam o aluno a analisar, refletir, fazer, apreciar, comunicar e inferir sobre o modo como é produzido o conhecimento. Dessa forma, o professor ao atuar no campo da transposição didática deve privilegiar procedimentos metodológicos que favoreçam o aprendizado do conhecimento científico, técnico, cultural e histórico-social associado à realidade do aluno, ou seja, utilizando-se de fatos do cotidiano para significar os conteúdos de ensino(DISTRITO FEDERAL, 2010).

Para isso, o currículo foi estruturado em habilidades e conteúdos que interligados aos eixos do letramento e da diversidade, facilitaria a sua operacionalização, ao mesmo tempo, em que propicia o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos estudantes, diante de situações-problemas identificadas por eles. Essa perspectiva aponta para um tipo novo de aprender. Trata-se da aprendizagem baseada em problemas, ou seja, uma metodologia de ensino alternativa que parte de situações concretas para estimular o desenvolvimento das habilidades na resolução de um determinado problema.

Um ano depois, em 2011, mais uma nova proposta de currículo é discutida junto às escolas<sup>167</sup>. Com a ressalva de que, desta vez, realizou-se uma avaliação diagnóstica do Currículo Experimental de 2010, onde se buscou apontar

[...] suas potencialidades, fragilidades e sugestões para melhoria, no primeiro semestre de 2011; utilização de espaços e tempos das coordenações pedagógicas coletivas para estudo e discussão; debates com especialistas; indicação de delegados para participação nas plenárias regionais; realização de sete plenárias regionais no segundo semestre de 2011; grupos de trabalho constituídos no segundo semestre de 2012 e no primeiro semestre de 2013 para analisar e sistematizar as contribuições de profissionais da educação feitas em 2011 (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 9).

As discussões realizadas durante essa nova reformulação apontam para algumas fragilidades do currículo, e é quando se destacam:

Acúmulo grande de disciplinas para estudar, número enorme de estudantes, turmas e diários para os professores, conteúdos simultâneos, pouca aproximação entre professores e jovens estudantes devido ao escasso tempo disponibilizado, dificuldade de reconhecer as falhas no processo de ensino-aprendizagem individualizado, em razão do número excessivo dos estudantes.

As fragilidades levantadas nesse período vão servir de subsídios para que em 2014 seja implantada uma nova proposta de currículo e neste caso o Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Médio.

O Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Médio traz como diferencial uma proposta baseada na Pedagogia dos Multiletramentos. E segundo essa proposta se considera os diferentes contextos sócio culturais em que estão inseridas as várias modalidades de conhecimento; e quanto a isso, Rojo (2012, p. 13), aponta dois tipos de multiletramento presentes nas sociedades contemporâneas, particularmente, as urbanas: a multiplicidade

---

<sup>167</sup> Cumpre-se dizer que todas as iniciativas de reestruturação curricular da SEEL se deram com uma ampla discussão com os gestores, professores, coordenadores pedagógicos nos três níveis (central, local e intermediário).

cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Essa nova proposta busca desenvolver as aprendizagens de modo que os estudantes pensem criticamente a sociedade em que vivem, bem como, convivam respeitosamente com todas as pessoas, considerando a diversidade das mesmas.

Assim, procurando integrar as diferentes modalidades de conhecimento, articuladas aos conteúdos escolares, o Currículo em Movimento seguiu as orientações postas pelas DCNEM, formadas por quatro dimensões integradoras do currículo: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Além disso, o Currículo em Movimento da SEDF organizou-se em três eixos transversais, a saber: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação, Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. De certa maneira, essa organização tende a favorecer os processos de ensino embasados nas múltiplas culturas que povoam a sala de aula.

art. 8º da DCNEM, o currículo do ensino médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Com este formato, objetiva-se uma metodologia fundada no contexto e na interdisciplinaridade, com vistas a explicitar os vínculos existentes entre as áreas de conhecimento.

Com o intuito de reorganizar o espaço/tempo na escola com base em metodologias que melhorem a apreensão dos conteúdos de ensino, o relacionamento professor/aluno e do desempenho dos indicadores educacionais, o Currículo em Movimento aponta os seguintes objetivos:

- I. Melhorar as condições pedagógicas por meio da reorganização do tempo/espaço do cotidiano escolar.
- II. Reduzir os índices de reprovação e evasão escolares.
- III. Tornar mais efetiva a relação professor-estudante.
- IV. Qualificar a avaliação, incluindo o processo contínuo de recuperação das aprendizagens.
- V. Redimensionar a coordenação pedagógica como um espaço/tempo de planejamento, troca de experiências, pesquisa e formação continuada dos professores.

É válido salientar o destaque dado às ações político-pedagógicas implementadas pela SEEL, no âmbito do ensino médio, apontou para a reestruturação curricular como sendo um

elemento central para o enfrentamento dos problemas educacionais, mas é oportuno questionar sobre quais aspectos das reformas empreendidas no currículo do ensino médio do DF pode ser dada como um fator de melhoria da aprendizagem escolar. De acordo com Ball (2011), dentre outros aspectos que não devem ser esquecidos acerca das políticas públicas de educação é o envolvimento do mercado com as questões escolares e, também, com as famílias. Para este autor, a intenção do mercado para com as reformas educacionais é um meio de assegurar, através de um currículo institucionalmente organizado, os interesses de classes. A esse respeito, Frigotto (2011, p. 81) menciona a disparidade dos resultados de desempenho apontados pelos sistemas de avaliação, com assessoria dos organismos internacionais, no que pese os condicionantes sociais e de infraestrutura das escolas. Segundo mencionou, “[...] basta tomar os dados de disparidade de distribuição de renda no Brasil para saber que vamos encontrar alunos com condições de educabilidade profundamente desiguais”.

### **5.6 A inovação do Ensino Médio no Distrito Federal: as experiências vivenciadas pelos gestores, professores, coordenadores e estudantes de duas escolas**

Antes de apresentar as análises sobre a opinião dos diferentes atores sociais sobre a Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio, é preciso explicitar a concepção das orientações norteadoras Programa e como se desenvolve a reestruturação curricular, de acordo essa proposta. O Documento Base (Brasil, 2009) defende que a proposta desse ensino tem uma identidade própria e visa suplantar de vez a dicotomia entre educação geral e ensino profissional, passando a assumir uma identidade unitária, organicamente articulada ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura. Nesse sentido, Pistrak (1981) considera o trabalho como elemento central dos processos de ensino. E, segundo esse autor, o trabalho agrega e imprime unidade aos processos de educação e formação do indivíduo.

Essa é a ideia central da proposta pedagógica do ProEMI: incrementar o Ensino Médio incentivando a reorganização curricular sob os princípios da integração educacional. Nesse âmbito, encontram-se proposições pedagógicas germinadas e reconhecidas nas próprias comunidades escolar e extraescolar, referendadas e subvencionadas pelo apoio técnico e financeiro da União.

### Concebida dessa maneira, a Proposta de Redesenho Curricular Inovadora

[...] pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas. Considera ainda que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular (BRASIL, 2009, p. 16).

Para isso, o ProEMI estabeleceu, em seu Documento Base nº 1, o referencial que contém as orientações para o Projeto de Redesenho Curricular (RC) especificado a seguir:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM;
- c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;
- d) Foco na leitura e no letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
- e) Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
- f) Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes;
- g) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes;
- h) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;

- i) Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
- j) Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;
- k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- l) Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
- m) Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- n) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas.

Para verificar e analisar se a concepção de currículo postulada no Documento Orientador do ProEMI retrata o Redesenho Curricular (RC) das escolas A e B, sob a ótica dos atores sociais que desenvolvem esse currículo, buscou-se, primeiramente, identificar os macrocampos. Neste caso, o **macrocampo** é entendido como um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Eles se constituem como eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e da hierarquização dos saberes, o que permite a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento (BRASIL, 2009, p.8).

Esses macrocampos são apontados como referência para a reestruturação curricular. Sua escolha deve ser feita de acordo com o interesse de toda a comunidade escolar, mas, principalmente, dos estudantes adolescentes, jovens e adultos dessa etapa da educação básica. Assim, estão identificados os macrocampos:

- Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza);
- Iniciação Científica e Pesquisa;
- Leitura e Letramento;
- Línguas Estrangeiras;

- Cultura Corporal;
- Produção e Fruição das Artes;
- Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias;
- Participação Estudantil.

E necessário mencionar que, para validar a RC, é imprescindível a presença de três macrocampos definidos como obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; e Leitura e Letramento. E, a partir dessas orientações, é possível analisar as propostas implementadas pelas escolas, alvo desta pesquisa, quanto aos projetos pedagógicos que dão forma às suas respectivas RC:

#### **a) Redesenho Curricular da Escola A**

- Acompanhamento pedagógico em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares;
- Experimentos inovadores nas áreas artísticas científica e tecnológica para o fomento de novos cientistas e pesquisas;
- Revitalização e informatização da sala de leitura envolvendo todos os componentes curriculares;
- Integração das comunidades de estudantes da escola por meio de jogos interclasses;
- Revigoração dos recursos materiais já existentes na escola e acesso a novas tecnologias de comunicação e informação;
- Aquisição de tecnologias – *notebooks*;
- Incentivo ao protagonismo juvenil para incrementar o Projeto Político Pedagógico.

#### **b) Redesenho Curricular da Escola B**

- Atividades de recuperação processual da aprendizagem;
- Feira de ciências;
- Produção textual na área de arte e cultura;
- Sarau hispânico;
- Torneio interclasses, gincanas, atividades de postura corporal;

- Projeto semana de arte (teatro, cultura afro-brasileira, gastronomia, sarau, festival de pipas);
- Projetos culturais diversos (rádio, laboratório de informática, festival de curtas),
- Incentivo à mostra de talentos.

O Redesenho Curricular das escolas analisadas seguem referendados nos macrocampos indicados pelo Documento Orientador do ProEMI. Sobre a forma como os projetos foram pensados, nota-se que as ações desenvolvidas nas escolas demonstram organicidade dentro da perspectiva do programa. Nesse sentido, buscou-se conhecer, nas falas dos sujeitos da pesquisa, a constatação de inovação escolar na experiência vivenciada por esses sujeitos (gestores, professores, coordenadores e estudantes).

Quando indagados sobre a concepção do Redesenho Curricular na escola, constata-se, na fala de alguns interlocutores, que a decisão em torno dessa reestruturação curricular demanda a participação de um coletivo, ou seja, quem decide sobre esse redesenho é a comunidade escolar. Essa constatação fica evidente na fala de um os interlocutores da Escola A:

A escola reuniu primeiro toda equipe de professores, representantes de turmas e Conselho Escolar para decidirem quais projetos seriam beneficiados e quanto se destinaria financeiramente. Todos os professores coordenadores de projetos foram convidados a apresentarem seus projetos e junto aos demais discutirem suas reais necessidades. Após estes direcionamentos, apresentou-se aos pais os projetos que seriam beneficiados. Com toda certeza. Os alunos demonstram mais interesse e aprendizagem real dos conteúdos desenvolvidos. Importante lembrar que durante a aplicação dos projetos, o aluno torna-se protagonista do próprio conhecimento. Ele coloca em prática todo conteúdo desenvolvido em sala de aula. Com o apoio financeiro, os projetos tornaram-se mais atrativos com recursos variados (Gestor da escola A).

Essa opinião também é compartilhada pelo gestor da Escola B, que faz a seguinte afirmação:

Em relação à escola, eu percebo uma mobilização do corpo docente e discente em torno dos projetos, né?! Ou seja, há uma mobilização da Direção da escola, em busca de projetos que sejam inovadores, né?!... do ponto de vista do ensino e aprendizagem... É... Eu percebo isso! E a gente participa. É... A gente tem uma forma de fazer reuniões, né de como é que deve ser a ideia do **redesenho curricular**. É... A gente faz uma atividade consultiva, tá certo?! Mas, ou seja, a gente trabalha com a perspectiva da liberdade da escola pra que ela proponha né?!... Um **redesenho curricular**, ou seja, a ideia é que a escola tenha autonomia total no sentido de propor o **redesenho curricular** e dentro do Programa, né?! Ou seja, com a construção coletiva. Bem! Na verdade, o professor, ele faz uma pesquisa prévia com os alunos do que há de interesse

entre eles pra ser discutido em sala! Claro que a gente precisa fazer isso pra que chame a atenção do aluno! A gente não pode chegar... e impor, assim! O professor, quer dizer, não pode chegar simplesmente com uma ideia só dele! Ele abre uma discussão, pega ideias dos alunos, né?!... Aí o professor vai pra Coordenação com essas ideias. Com essas ideias, a gente vai discutindo e vê o que pode ser aplicado ali como tema pra sala de aula. E com o que nós temos na escola, o que nós podemos captar pra poder utilizar, e daí por diante que a gente vai... é... aplicar em sala, né?!... Vai se usar como temas! (Gestor da Escola B).

No contexto das falas das pessoas participantes da pesquisa, a respeito do RC das escolas, percebe-se um aspecto convergente quanto à confluência do que recomenda o Documento Orientador do ProEMI com a organização das escolas em torno da reconfiguração curricular, no que diz respeito à autonomia escolar para a delimitação dessa reestruturação. Isso demonstra um nível de avanço com relação à promoção de práticas democráticas, no âmbito da escola. São atitudes imbuídas de autonomia entre os sujeitos partícipes, mas, sobretudo, de vínculos entre eles. Nesse sentido, o conhecimento escolar adquire significado.

No contexto das falas das pessoas participantes da pesquisa, a respeito do RC das escolas, percebe-se um aspecto convergente quanto a confluência do que recomenda o Documento Orientador do ProEMI com a organização das escolas em torno da reconfiguração curricular, no que diz respeito à autonomia escolar para delimitação dessa reestruturação. Isso demonstra um nível de avanço com relação a promoção de praticas democráticas, no âmbito da escola. São atitudes imbuídas de autonomia entre os sujeitos partícipes, mas, sobretudo de vínculos entre eles. Nesse sentido, o conhecimento escolar adquire significado.

Por outro lado, colidindo com a percepção dos gestores das escolas à respeito das práticas democráticas, particularmente, a participação da comunidade escolar na definição do redesenho curricular, constatou-se fragilidades no processo de discussão coletiva entre os professores. Isso é percebido na fala da gestora central:

Apesar de que, acredito, quando você discute currículo, e se essa discussão de currículo, realmente, o projeto apresentado pela escola foi efetivamente construído de forma colaborativa, conforme a gente orienta, junto com todos os professores, com o corpo docente, discutindo as ações, junto com o projeto pedagógico da escola e tal, ele tem força e tem como, muitas das vezes, apesar da ausência de recurso, dar continuidade aos seu projeto, porque é um projeto de currículo da escola, não é um programa de ação isolada da escola. Mas, se ele discute o seu currículo, estará repensando seu fazer em sala de aula e focado na aprendizagem (Gestora Central)

Ratificando a fala da gestora central, o professor 1 da escola A aponta:

**Pergunta:**

Professora, você teve acesso à proposta do PROEMI no início do ano letivo? Quando começou aqui na escola, você teve acesso a essa proposta, discussão dessa proposta do PROEMI?

**Professor 1 da escola A:**

Não.

**Pergunta:**

O PROEMI não foi discutido com vocês aqui na escola?

**Professor 1 da escola A:**

É que a gente chega depois em que ele é discutido. Ele é discutido naquela semana...

**Pergunta:**

Na semana pedagógica?

**Professor 1 da escola A:**

É.

[...]

**Pergunta:**

Mas você não chegou a discutir os macrocampos, onde os projetos são selecionados para fazer o redesenho curricular? Você participou dessa discussão do redesenho curricular?

**Professor 1 da escola A:**

Não.

**Pergunta:**

Você tem conhecimento da proposta do programa, que são os macrocampos. Como tu avalia esses macrocampos? São oito os macrocampos. Você conhece esses macrocampos? Já teve oportunidade de conhecer, discuti-los ou acabou inserindo a sua disciplina dentro desse projeto antes de discutir, ou você participou dessa inserção?

**Professor 1 da escola A:**

A inserção foi sem a discussão.

**Pergunta:**

Como você chegou até ele? Como a sua disciplina chegou até a esse redesenho curricular, do PROEMI? Esse projeto que você está falando sobre a Consciência Negra, qual o percurso de sua disciplina no projeto?

**Professor 1 da escola A:**

Na verdade, como o projeto é agora em novembro, ainda não fizemos a discussão. Já trabalhamos com os projetos de Química, Artes e o de História será agora, no mês de novembro. Então, essa discussão ainda não foi feita, será feita agora no começo do quarto bimestre.

[...]

**Pergunta:**

Você tem conhecimento da proposta do programa, que são os macrocampos. Como tu avalia esses macrocampos? São oito os macrocampos. Você conhece esses macrocampos? Já teve oportunidade de conhecer, discuti-los ou acabou inserindo a sua disciplina dentro desse projeto antes de discutir, ou você participou dessa inserção?

**Professor 1 da escola A:**

A inserção foi sem a discussão.

**Pergunta:**

Como você chegou até ele? Como a sua disciplina chegou até a esse redesenho curricular, do PROEMI? Esse projeto que você está falando sobre a Consciência Negra, qual o percurso de sua disciplina no projeto?

**Professor 1 da escola A:**

Na verdade, como o projeto é agora em novembro, ainda não fizemos a discussão. Já trabalhamos com os projetos de Química, Artes e o de História será agora, no mês de novembro. Então, essa discussão ainda não foi feita, será feita agora no começo do quarto bimestre.

Os trechos em destaque apontam para uma confusão realizada pelo professor entre conhecer, discutir e construir a proposta de redesenho curricular que marca a presença do ProEMI na escola. Isso se deve, em parte, ao fato de que se trata de um professor que se incorporou à equipe após o início do ano letivo, e ainda não construiu vínculos com a escola, o que dificulta o envolvimento deste professor nesta etapa do trabalho.

Ainda a esse respeito, e ratificando as impressões do **professor 1 da escola A**, a vivência do **professor 1 da escola B**, na fase de elaboração das propostas a serem desenvolvidas, apontam para a necessidade de discussões pedagógicas na escola:

**Pergunta:**

Professor, em relação à oficina que o senhor desenvolveu e desenvolve com os alunos de redação, qual o nível de discussão, de relação, de interdisciplinaridade que você faz com outros professores, com outras áreas de conhecimento? Há essa relação, essa conexão do seu trabalho com outras disciplinas?

**Professor 1 da escola B:**

Com outras áreas de conhecimento, com certeza. Até porque uma das competências exigidas na redação do ENEM é um repertório sociocultural variado, vasto, rico. Então, sempre que encontramos uma redação, um texto produzido por aluno que faça essa abordagem, que busque o embasamento com citações, pelo menos, em outras áreas do conhecimento, tudo isso abordado, ressaltado, debatido. Então, é sempre em cima de muito debate. Agora, com a integração, como você quer dizer, conversa com os colegas de outras áreas, isso é uma constante nas coordenações. Precisamos nos inteirar, inclusive, do que está sendo cobrado.

**Pergunta:**

Em que medida esse trabalho, essa articulação, o PROEMI pedagogicamente possibilita essa discussão, essa integração, essa visão mais ampliada dos conteúdos em relação às outras áreas de conhecimento?

**Professor 1 da escola B:**

Um PROEMI, o programa em si não facilita, não possibilita porque já temos uma carga fechada. Não existe uma coordenação específica para o PROEMI, até porque não haveria tempo. Já temos a nossa coordenação-geral, semanalmente, com debates voltados para a questão pedagógica, sempre, e muitas questões administrativas precisam ser resolvidas também. Temos a coordenação por área e por áreas mais genéricas, pelas afinidades cognitivas, mas não existe um planejamento específico para o PROEMI. Ao fim de cada bimestre, uma das nossas reuniões gerais é voltada para debatermos, mas o tempo é sempre muito curto. São breves conversas que temos com os colegas nos intervalos e ficamos sabendo o que está sendo desenvolvido. Por isso, indiquei a você a oficina do (?), que está sendo muito comentado, muito buscado.

Aqui percebe-se a necessidade de apropriação, por parte do grupo de professores, da discussão pedagógica que envolve os passos a serem trilhados pela equipe docente, ou seja, a apropriação da discussão sobre a necessidade de se trabalhar voltado exclusivamente para o ENEM/PAS, como também a necessidade de realizar coordenação específica para o ProEMI, quando na verdade o programa é um constitutivo da escola e, por isso mesmo deve ser articulado com as atividades definidas na etapa de construção do redesenho curricular. A esse respeito:

O ENEM é um Exame Nacional do Ensino Médio, não é um avaliador do Ensino Médio, para isso, está se discutindo a questão da avaliação desses instrumentos. Hoje está se buscando construir indicadores em relação ao Ensino Médio. Essa é uma discussão interna que o Ministério está produzindo. Então, o ENEM não deixa de ser um reflexo, mas para ele ser considerado um instrumento de avaliação, ele por si só, estamos tendo conversas com o INEP para isso. Claro que ele reflete, sim, a aprendizagem, mas, por exemplo, o Ministério da Educação não está aqui no programa, não estamos medindo esse aluno, até mesmo porque teríamos de sistematizar, lincar e criar... Primeiro teria de ter esses indicadores para estar utilizando o ENEM (Gestora Central).

Infere-se que as discussões pedagógicas na escola ainda são incipientes, o que exige a incorporação de elementos responsáveis por combater essa situação de indiferença diante das discussões pedagógicas, no sentido de fortalecer a etapa de construção coletiva e elementos democráticos da proposta apresentada pela escola, e que foi realçada na fala dos gestores. Assim, conforme Carbonell

A inovação, de maneira geral, enraíza-se onde existe uma equipe docente forte e estável com uma atitude aberta a mudança e com vontade de compartilhar objetivos para a melhoria ou a transformação da escola; e/ou, complementarmente, pessoas especialmente ativas dentro da equipe que dinamizam o processo inovador. (CARBONELL, 2002; p- 31)

No contexto da escola B, quando perguntado ao professor da entrevista 3 sobre a discussão a respeito da proposta, percebe-se uma apropriação de como o processo se deu:

**Pergunta:**

Professor, a escola aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador. Eu gostaria que o senhor falasse se teve acesso e como foi esse acesso à proposta do programa, como foi discutido na escola, se vocês fizeram essa discussão junto com a gestão da escola, junto com os outros professores. Em que momento vocês tiveram acesso a essa proposta e como vocês discutiram, como chegaram a discutir o projeto.

**Professor da entrevista 3:**

Eu cheguei aqui à escola há dois anos, esse é o segundo ano. Então, a questão do projeto PROEMI já existia. Então, eu, particularmente, não participei da idealização desse projeto especificamente, mas a direção promove uma liberdade de trabalho para que os professores possam desenvolver atividades complementares a suas disciplinas ou, então, relacionados a conteúdos.

A partir dessa proposta, dessa liberdade, procurei desenvolver um trabalho diferenciado, tem até um pouco a ver com a questão das artes cênicas, não especificamente artes cênicas, mas com as artes visuais. Porque, uma coisa que percebo, os alunos são desprovidos da facilidade do entretenimento, principalmente o cinema, até porque quando se fala “o filme Hollywoodiano”, em que as pessoas ficam ocupadas em saber se aquele filme vai vender muita bilheteria ou se vendeu muita bilheteria para saber se é de sucesso ou não. Eu tomo o caminho inverso. Para isso, tive de adquirir o meu próprio material, comprei um Data Show para meu uso, tenho de ter o meu modem específico, porque a internet não funciona com uma certa facilidade, principalmente, se for para baixar vídeos, essas coisas.

Então, eu, a princípio, até para facilitar o meu trabalho, mas também, para promover um conhecimento. Então, apresento filmes relacionados aos conteúdos que abordo. Trabalho com o segundo e terceiro anos, pego desde a chegada dos portugueses ao Brasil, não só História do Brasil, até os dias atuais, mas também trabalho com História Geral, que vai pegar exatamente o final da expansão comercial e marítima até os dias atuais. Então, tenho um período histórico em que posso abordar diversos filmes.

Mas, ao mesmo tempo, deixo que os alunos assistam aos filmes, não com o objetivo de eles mostrarem resultados, de ter de fazer uma resenha, eu não exijo nada disso, exatamente para eles sentirem prazer em assistir filmes sem a cobrança. Isso não quer dizer que eu não venha fazer algumas intervenções, mas procuro ser o mais separado possível, para que ele possa criar a sua própria expectativa. Eu, de vez em quando, tento enquadrar o filme à época, à determinadas características, mas não exijo nada do aluno, até para ele sentir prazer em querer assistir, porque, muitas vezes, o aluno fica naquela ideia de “vai valer quanto no final do bimestre?”. Então, falo que “não vai valer nada, só vai valer o seu interesse em assistir e saber que aquilo que proponho a vocês é interessante”. Aí puxo a sardinha para o meu lado, porque coloco muito filme que, também, para mim, era difícil, meus pais não tinham grandes condições, então, eu ouvia dizer do filme tal, do filme C, filme D, e eu acabo tendo esse momento lúdico de assistir o filme, rir com eles, chorar com eles e, quando vejo que é oportuno fazer algumas intervenções, faço.

Embora tenha sido perguntado sobre a discussão da proposta de redesenho curricular, o professor em destaque afirma não ter participado da discussão. No entanto, ele faz uma apresentação detalhada sobre o trabalho pedagógico que desenvolve com os estudantes o qual está incorporado tanto na proposta do Programa, quanto no RC da escola, sem que isso tenha sido percebido pelo professor.

A partir das falas dos professores entrevistados, quanto à discussão da proposta de redesenho curricular nas escolas pesquisadas, deduz-se que ainda há fragilidades nesse processo de produção coletiva. Se por um lado, um professor entendeu que esse processo aconteceu por meio do diálogo com o grupo e com as áreas de conhecimento; por outro lado, os dois outros professores não tiveram essa compreensão das suas participações na construção do redesenho curricular; pois, ou não estavam na escola; ou a discussão já acontecera antes das suas chegadas às escolas.

De outra parte, na busca de compreender a percepção dos professores sobre a etapa de planejamento pedagógico, com vistas à execução da proposta de redesenho curricular da escola, buscou-se falas que evidenciam a fase do planejamento, como é o caso do professor 1 da escola A:

[...]

**Pergunta:**

Na elaboração desse redesenho curricular, que está dentro dos macrocampos, como tu planejou a tua disciplina? De que forma tua disciplina foi planejada dentro desse contexto do macrocampo, do projeto maior do PROEMI?

**Professor 1 da escola A :**

Para fazer um adianto na matéria, a gente adiantou um pouco o conteúdo, isso quer dizer que no terceiro bimestre já terminamos o livro de História todo, e no quarto bimestre podemos ter um tempinho melhor para o projeto e para uma revisão geral para os vestibulares. Então, como no quarto bimestre será trabalhado o projeto, já trabalhamos o conteúdo de História do ano letivo todo. Ele foi dividido em três bimestres, para poder ter um tempo melhor para trabalhar o projeto no quarto bimestre.

**Pergunta:**

Professora, em que aspectos os macrocampos, os conteúdos que estão inseridos no macrocampo, se assemelham ou se aproximam do currículo em movimento, o currículo escolar do Distrito Federal? Em que aspectos eles se aproximam?

**Professor 1 da escola A :**

Na parte que fala sobre abordar questões indígenas, questões raciais. É um dos pontos do currículo, um dos últimos pontos de História a ser abordado.

[...]

**Pergunta:**

E de que forma vocês planejaram a realização desse projeto? Em forma de quê? De seminário?

**Professor 1 da escola A :**

Vai ter seminário, produção de jornais e exposição de mural.

**Pergunta:**

Como esses macrocampos se articulam com os conteúdos da sua área de conhecimento, que é História?

**Professor 1 da escola A :**

Esse ano trabalhamos com a colonização do Brasil. Então, ele entra no contexto da escravidão, as dificuldades posteriores com a liberdade, a Lei Áurea, e as realidades, a forma como foram inseridos os negros após serem expulsos das senzalas, indo para as favelas, os cortiços, passando a fazer parte de uma sociedade com subsalário, uma grande dificuldade. Aí abordamos a questão das ações afirmativas que estão sendo feitas na atualidade. Mesmo demorando, sabemos que essas ações afirmativas chegaram, como as cotas, a abertura de vagas na escola pública, escola de ensino superior. Isso são ações afirmativas atuais, cotas em concurso.

**Pergunta:**

No início de tua fala, falou que desenvolves o programa no campo da interdisciplinaridade. Como é feito esse diálogo com os outros professores das outras áreas? Como vocês planejam, como tu planeja a tua atividade com isso. Como é essa relação, esse diálogo com os outros professores das outras áreas?

**Professor 1 da escola A :**

No terceiro bimestre é feita a aplicação de poesias. Eles fizeram produção de poesias para apresentar na aula de História. Esse bimestre agora, quarto bimestre, será feito um texto argumentativo e um texto jornalístico, que é o jornal. Assim, eles terão facilidade para promover. As habilidades linguísticas serão de vários tipos de textos. Então, trabalhamos a poesia, o texto jornalístico, o texto argumentativo, que é o dissertativo, inserindo os conteúdos históricos.

**Pergunta:**

E como é o diálogo seu, professora de História, com, por exemplo, o professor de Língua Portuguesa, haja vista que vocês estão trabalhando a produção de texto? Há esse diálogo?

**Professor 1 da escola A :**

Há.

**Pergunta:**

Esse planejamento coletivo? Como é isso? Fala um pouco para mim sobre isso, como se dá esse processo de planejamento interdisciplinar?

**Professor 1 da escola A :**

No campo literário, a professora de Português vai abordar o contexto social que influencia a literatura. Então, ela fala de uma forma geral de como aquela sociedade colonial vai influenciar a sua literatura, abordando o Barroco.

**Pergunta:**

Entre vocês, entre professores, como se dá esse diálogo essa discussão para chegarem até aí? Vocês têm essa interação?

**Professor 1 da escola A :**

Sim. Nas coordenações tomamos as decisões para decidir as provas, o que será trabalhado.

Em que pese a insipiência do professor 1 da escola A perceber sua participação nos níveis de discussão e construção coletiva da proposta pedagógica, seja pelos variados

motivos, percebe-se sua perspicuidade no que diz respeito ao planejamento do projeto a ser desenvolvido pela área de ciências humanas, a partir da integração da equipe pedagógica, através do relato sobre o trabalho desenvolvido com professores de diferentes áreas de conhecimento no momento da coordenação pedagógica. Trata-se de momento em que se avalia o trabalho pedagógico e o grupo tem a oportunidade de corrigir seus percursos, definir conteúdos a serem trabalhados, atividades a serem desenvolvidas pelos diferentes componentes curriculares, como no caso do componente de Língua Portuguesa, ou seja, é nesse espaço onde o grupo, e o trabalho pedagógico, amadurecem juntos.

Essa articulação entre áreas/componentes curriculares/professores deve ser levada a cabo por meio do planejamento que acontece de forma diferenciada nas diferentes escolas. Assim, o professor 1 da escola B informa:

**Pergunta:**

Professor, para elaboração do planejamento das suas oficinas, as atividades que você desenvolve com seus alunos, que aspectos você considerou para elaborar esse trabalho, esse projeto? Que aspectos do conhecimento, do currículo escolar e da própria cognição do estudante você destacou?

**Professor 1 da escola B:**

Como é uma oficina bastante técnica, o que é desenvolvido é a cognição, então, outros aspectos não entram aqui. Colegas que desenvolvem outras oficinas que podem buscar uma integração maior talvez respondem melhor essa pergunta, porque o nosso desafio aqui, e eu, juntamente com os alunos, é a obtenção de uma boa nota na redação nesses certames.

**Pergunta:**

Você consegue perceber, por exemplo, uma mudança, um indicativo de mudança no comportamento da própria escola, dos estudantes, da relação dos estudantes a partir do PROEMI, com essa proposta do PROEMI de projetos pedagógicos?

**Professor 1 da escola B:**

Gera uma certa expectativa em todos eles, quando ficam sabendo dessas aulas variadas. Em alguns casos, talvez até uma certa frustração, não sei o que eles estavam esperando. No meu caso, eu não diria isso, porque eles já vêm sabendo o que vão encontrar. A oficina já é bastante debatida, delineada, então, eles já chegam sabendo o que vão encontrar, mesmo assim estou sentindo um certo esvaziamento em todas as oficinas, já que destinamos um horário específico para isso, que é o primeiro horário das quartas-feiras. Sinto que a frequência está em torno dos 50%, 60%, esperávamos mais. O que ocasiona isso, sinceramente, não sei responder.

Tanto o professor da escola A, quanto o professor da escola B são marcados por experiências que se realizam de maneira diferenciada com os diversos grupos que trabalham nas diferentes escolas e que atendem público também diversificado. Se o planejamento deve considerar aspectos cognitivos, também deve focalizar a organização com a qual a interação social acontece, ou seja, compreender a importância dos processos democráticos.

Isso indica que “A principal força motriz para a mudança são os professores que trabalham coordenados e cooperativamente e estão comprometidos com o fortalecimento da democracia na escola” (CARBONELL, 2002, P- 16).

Em fala livre, a professora 1 da escola A surpreende ao idealizar o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes:

**Pergunta:**

Professora, eu gostaria de agradecer e que você ficasse à vontade para falar aquilo que deseja a respeito do que conversamos, e a respeito do PROEMI, do programa, o que significou para você, quando chegou à sua escola. Essa fala é sua agora.

**Professora 1 da escola A:**

Trabalhar numa escola que tem projetos, vemos que engrandece o conhecimento do aluno; favorece a interação aluno/professor, aluno/direção/coordenação. Isso é uma forma de se trabalhar e mostrar ao aluno que a escola não é só quatro paredes, quadro e um canetão ou, no máximo, um vídeo de vez em quando, e sim a produção de conhecimento acadêmico; produzir com a pesquisa, mas aprofundar a pesquisa, não só copiar e colar da internet. Vemos que os alunos ampliam, pesquisam, elaboram, fazem maquete, quadros, teatro, e isso aumenta muito o conhecimento, porque é aquele conhecimento que ficará gravado, guardado, não é uma decoreba. Você aprendeu por fazer, então, quando você aprende, você sabe. É diferente.

**Pergunta:**

Onde estaria, por exemplo, nesse aspecto, o elemento inovador do PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador? Onde e em que aspecto ele inova no ensino médio, na prática pedagógica do ensino médio, para você?

**Professora 1 da escola A:**

Na minha questão é bem simples, é questão de o aluno ter o esforço de produzir, porque esse esforço de o aluno produzir é essencial para que ele tenha acesso, que aquele conhecimento entre no aluno e permaneça, e não seja aquele conhecimento que evapore, que fique por algumas horas até fazer a prova, passou a prova, esqueceu tudo e não lembra nada. Fica o estudo do verbo *to be* no primeiro ano, depois o verbo *to be* no terceiro ano, quarto ano, e não sabe.

Quando você faz uma coisa que fica, você vai lembrar daquelas atividades para o resto da vida, aquelas atividades que você conta para o seu neto, que a escola tinha isso, fiz isso naquela escola, produzi. É diferente. Você leva para a sua história, uma produção sua, tanto na interação social com seu grupo escolar, no caso, os alunos que são os mais envolvidos, porque a gente dá um caminho das pedras para eles, a gente não entrega as pedras *pronta* para eles. Então, eles farão a pesquisa, vão entregar a pesquisa; vamos revisar essa pesquisa. Isso é feito num trabalho conjunto de equipe e isso favorece aquele conhecimento que fica e não evapora.

Nesse trecho da entrevista, a ideia de inovação desponta como desejo do professor em atingir o estudante por meio do conhecimento prático que se tornaria *perene*. Entretanto, a aprendizagem se apresenta não como processo que articula saberes práticos e teóricos, tendo como componente indispensável a relação entre professor e estudante, mas como elemento que invade desarticuladamente o estudante.

As impressões do professor 1 da escola B, indicam ideias diferentes sobre o mesmo tema:

**Pergunta:**

Com o desenvolvimento do projeto aqui na sua escola, você percebe a relação entre professor/aluno, professor/diretor, melhorou, teve algum impacto com o projeto, com a aplicação dessas oficinas, desses trabalhos?

**Professor 1 da escola B:**

Não creio que tenha sido fruto do projeto, não. Aqui, nós, de fato, temos uma boa relação professor/aluno, isso foi excelente nessa escola, independentemente, de projetos. Talvez, em algumas escolas esse projeto tenha até aproximado um pouco mais. Aqui fica difícil avaliarmos por esse detalhe, a relação sempre foi muito boa, muito próxima, tudo na base no debate.

**Pergunta:**

Professor, como você conseguiria caracterizar o que é inovação no ensino médio, como você entende a questão da inovação? O que seria inovação no ensino médio para você?

**Professor 1 da escola B:**

É o que está dentro da sigla, Programa Ensino Médio Inovador.

**Pergunta:**

Isso. O que você consegue perceber que inovou dentro da sua escola a partir de seu trabalho com os estudantes?

**Professor 1 da escola B:**

O interesse deles. O primeiro passo é você saber que, aberta uma pauta, aberta uma fase de inscrições, eles procuram. Isso, talvez, seja a primeira mudança de mentalidade. Eles variam muito, eles gostam de fazer essa alternância entre uma oficina mais técnica, que eles sabem que vão precisar disso, e uma mais dinâmica, mais solta.

**Pergunta:**

Que estão integradas entre si, não é?

**Professor 1 da escola B:**

Exato. A cada bimestre o aluno faz uma oficina de PROEMI e ele não pode repetir, então, ele vai alternando. Ele busca algumas que visam o reforço de algumas matérias, no primeiro bimestre, digamos, e no segundo ele busca uma mais dinâmica, justamente, uma que busque essa inovação, o que está dentro da proposta.

Portanto, a noção de inovação empregada neste estudo extrapola os limites do conhecimento teórico-prático, e navega por espaços da discussão e definição de temáticas pelo grupo docente e sua validação pelo grupo discente; espaços do planejamento pedagógico, considerando todos os atores escolares, e suas modificações curriculares, visando assegurar os processos democráticos, conforme sinaliza Canário:

Com efeito, a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a acção individual, mas também o modo de pensar essa

acção e, sobretudo, o modo como essas acções individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos actores. Trata-se, em suma, de mudar os processos de interacção social dentro da escola que, no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista e «insular» por uma cultura baseada na «colaboração» e no trabalho de equipa. (CANARIO; 1995; p-6)

No tocante à identificação da categoria inovação, no âmbito dessa Programa, verificou-se que as propostas de inovação são mais perceptíveis em relação às mudanças na concepção do Ensino Médio. Apesar de ficar evidente, na fala dos interlocutores, a existência de vivências curriculares diferenciadas, há certo consenso de que a RC evidencia inovação. Consta-se, na fala de um dos professores (da escola B), certo encantamento com o trabalho pedagógico desenvolvido pelo corpo docente, por meio da utilização de oficinas como suporte dinamizador dos conteúdos escolares.

Com relação a essa questão, constata-se que a pesquisa assume um papel importante nesse processo: o exercício da prática de pesquisa favorece uma ação mais articulada entre os docentes e permite o desenvolvimento de uma prática pedagógica desde uma perspectiva multidisciplinar, como pode ser constatado na fala de um dos entrevistados:

O Ensino Médio inovador – esse projeto – assim que eu o conheci... me encantou de uma forma porque nada mais é do que um trabalho conjunto multi-inter-disciplinar, né?!... onde você não se prende a absolutamente nada! (...) Então, numa sala que tenha uma oficina de Química, por exemplo, você vai encontrar alunos de segundo e de terceiro ano! Não necessariamente vai ter só um terceiro “A” ou terceiro “G” Ali vai ter alunos do terceiro “B”, do terceiro “I”, do terceiro “J”... Enfim! É um mix. Então, é uma grande roda de pesquisa de... do... de alunos de... de várias séries; o professor lançando ali a... a... as questões pra que eles pesquisem, pra que eles tragam as dúvidas e respostas de casa; o... outros... é... outros alunos respondendo também e lançando outras perguntas... (...).(Professora Escola B).

A reforma implementada caminha no sentido de valorizar o papel do estudante. Nesse sentido, o alunado passa a ser percebido como o cerne de todo o processo educativo, na medida em que seus interesses passam a ser valorados e considerados em todo o processo de ensino e aprendizagem. Essa constatação fica evidente na fala de um dos interlocutores:

Bem! Na verdade, o professor, ele faz uma pesquisa prévia com os alunos do que há de interesse entre eles pra ser discutido em sala! Claro que a gente precisa fazer isso pra que chame a atenção do aluno! A gente não pode chegar... O professor, quer dizer, não pode chegar simplesmente com uma ideia só dele! E com isso, o professor vai pra Coordenação com essas ideias (Professor Escola A).

Dentro dessa abordagem de identificação dos interesses dos estudantes, é possível constatar outro elemento relevante – a relação professor e aluno. É necessário ressaltar que essa proposta evidencia uma maior aproximação entre professores e estudantes. Essa escuta sensível é indispensável nos processos escolares, uma vez que a educação se realiza por meio

do diálogo. E, no que diz respeito ao diálogo, é pertinente considerar as contribuições de Freire quanto ao diálogo no processo ensino- aprendizagem, pois um diálogo igualitário se estabelece sem levar em conta a função exercida, a classe social e/ou a idade dos interlocutores. Nessa perspectiva, esse diálogo se insere como condição para a construção de conhecimentos. O diálogo que medeia a relação professor e aluno traz como evidência que o elemento de inovação é a relação entre professor e aluno. A fala de um dos interlocutores denota essa constatação:

O que ele inovou o que mais importante eu vi, eu acho que na proximidade professor-aluno! É o que mais interessante que eu vi! Porque esse laço de, digamos, sim, e porque não, amizade, faz com que o aluno se interessasse mais pela matéria, pela disciplina, pelo professor! E nessa proximidade hoje, eu vejo, assim, muito aluno mudando de ideia, inclusive, até na escolha da própria profissão! Eu acho isso muito interessante!(Gestor Escola B).

Diferentemente dessa opinião, a fala de um dos estudantes, conforme citação a seguir, evidencia outro elemento de inovação – a metodologia de ensino. Fica evidente, nessa fala, que a proposição de diferentes técnicas de ensino se constitui como um elemento inovador e que não era presente em outra proposta.

Quando o professor ... quando ele faz alguma coisa diferente... Quando ele muda! Não repete sempre o que ele faz na disciplina, dele. Isso acontece com as atividades da Feira de Ciências, das gincanas... do teatro...E a gente vai e faz... Eu sempre gostei de teatro! Já fiz dois anos de teatro e foi uma experiência nova, porque eu tinha parado de fazer teatro e, então, esse ano eu voltei pra poder ajudar o pessoal!(Estudante Escola A).

Observa-se que a melhoria da qualidade do Ensino Médio, nas escolas pesquisadas, aponta para a mudança tanto na dimensão das práticas pedagógicas, quanto na dimensão das relações entre professores e estudantes. No que diz respeito às práticas pedagógicas, a experiência dos estudantes identifica uma maneira diferenciada de aprender, em que a autonomia no processo de aprendizagem passa a ser vivenciada pelo estudante.

Um aspecto de importância no desenho do Programa revelado pela gestão diz respeito às evidências registradas quanto ao acompanhamento, ao monitoramento e ao repasse do recurso financeiro para o desenvolvimento das ações na escola.

No início, as formações eram contínuas e o contato direto com o nível central. Neste ano não tivemos nenhuma reunião sequer sobre o assunto. Uma boa sugestão seria a continuidade das mesmas. Durante todos estes anos de adesão, neste foi a primeira vez que não tivemos o repasse do valor. Sugiro também o retorno das formações

nacionais. Oportunidade única de troca de experiência entre escolas de todo país (Gestor da escola A).

Como pode ser observado, embora se tenha um instrumento como o PDDE voltado para a assistência das escolas, tanto pedagógica como de infraestrutura, só isso não basta para que as ações implementadas venham a ser efetivamente consolidadas. Como expressou a gestora de uma das escolas, o bom desempenho do Programa carece ainda da continuidade das ações dos órgãos fomentadores da política. Um outro aspecto é quanto ao repasse do recurso para as escolas. Isso pode estar ligado às mudanças de governo, como no caso do ano de 2011, em que o Programa passou por um período de espera, em que não houve repasses para os estados e o Distrito Federal. Essa instabilidade na política nacional é um fator que gera fragilidade no desenho da política. Da mesma forma, fala-se sobre as formações em nível nacional que eram dadas aos gestores. Com a descontinuidade dessas ações, a gestão fica vulnerável, no sentido de proporcionar às escolas melhores mecanismos de atuação junto ao corpo docente e discente.

Essa constatação está muito bem colocada pelo estudante quando ele se refere às condições de organização e de infraestrutura das escolas, quanto à adesão do Programa.

Antes a gente tinha um laboratório, mas o laboratório não deu certo ... porque ... 1º ano, quando a gente entrou era uma semana de laboratório e uma semana de produção de texto... só que a gente não tinha nem professor de produção de texto nem professor de laboratório. Quando a gente entrou, no laboratório, a gente assistia filmes. Então ... depois disso a gente teve o ProEMI , que começou bem bagunçado... Cada turma tinha seu ProEMI fixo. Assim ... você não tinha como escolher pra que matéria você “ia” e muita gente não gostava ... Tinha gente que fazia o ProEMI de geografia que era para fazer o de biologia. Fazer o de biologia que queria fazer o de matemática. Aí, esse ano, como deixaram a gente escolher, todo mundo gostou. A única coisa assim que ... muita gente não gostou foi só o problema das inscrições. Que ... eles botavam um horário pra gente fazer as inscrições e quando a gente ia fazer as inscrições, a agente não acabava as inscrições ... aí o sistema já tava fechado (Estudante Escola A).

Dessa forma, é possível compreender a importância de um planejamento unificado de gestão entre as esferas nacional e local, bem como de acompanhamento das escolas de modo sistemático, visando fortalecer o desenho dessa política e a qualidade do programa.

A análise das entrevistas permitiu constatar também que o sentido da inovação curricular passa pela possibilidade da escolha, ou seja, pela autonomia. A mudança curricular aponta para outras formas de expressão do conhecimento, em que a possibilidade de escolha pelo alunado delinea essa inovação. Nesse aspecto, a inovação curricular no ProEMI, aponta

para dois fatores educacionais relevantes: a autonomia do estudante e a construção de uma nova escola atendida com aquilo que desejam os sujeitos da educação para a vida além da escola.

É possível identificar também que a integração entre as áreas de conhecimento e os seus respectivos campos de conhecimento apontam para um detalhe diferencial na Proposta de Redesenho curricular fomentada pelo ProEMI concepção de integração do conhecimento proporciona aos sujeitos uma condição de liberdade e autonomia diante das escolhas que deverá fazer, mas também a ação articulada de busca da interdisciplinaridade nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Esse parece ser o sentido da inovação no Ensino Médio: um modelo de educação que rompe com a dualidade e que se inclina para um ensino de base unitária. Essa proposta encontra respaldo na perspectiva de educação que considera o trabalho como princípio educativo para a vida social. Nesse sentido, a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura envolve compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo” nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la (RAMOS, 2011).

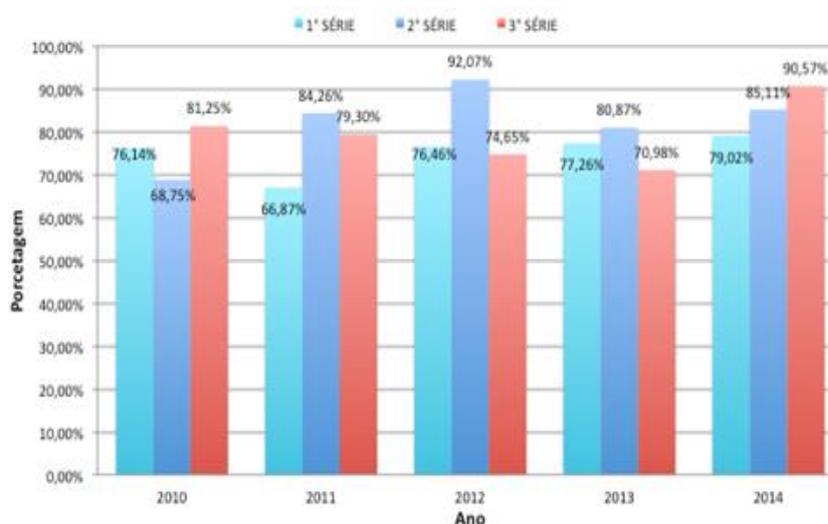
E, nesse contexto, o ProEMI evidencia um caráter inovador, que se materializa na proposta de recuperação do sentido da omnilateralidade fixada na inseparabilidade do ser, quando este se constitui, ao mesmo tempo, ação e pensamento, isto é, quando expressa o conhecimento sobre a totalidade da realidade social, objetivada no trabalho como manifestação de sua humanidade.

No entanto, a partir do confronto das falas dos gestores das escolas com a fala dos professores se questiona o sentido de participação em discussões pedagógicas, sobretudo no Redesenho Curricular das escolas, por parte dos gestores e por parte dos professores. Quais divergências existem entre a percepção dos gestores quanto à participação dos professores em discussões pedagógicas sobre o redesenho curricular? Qual a percepção do professor quanto à sua própria participação em discussões pedagógicas sobre o Redesenho Curricular? Apesar de se compreender a importância da discussão sobre as percepções dos gestores e professores quanto à participação em discussões pedagógicas, esta discussão não foi o elemento norteador desta pesquisa, quer seja pela amostra obtida, quer seja pela compreensão dos professores quanto ao sentido atribuído à ideia de participação em discussões pedagógicas.

### 5.7 Índices de aprovação das escolas com adesão ao ProEMI: de que forma o ProEMI influi na qualidade do Ensino Médio

Para entender o impacto do ProEMI, é preciso recorrer aos dados do senso escolar e, assim, poder analisar o impacto dessa reforma para a melhoria da qualidade do ensino. E, considerando uma avaliação criteriosa sobre os índices de aprovação de uma das unidades de ensino, constata-se que a Escola A apresenta uma pequena variação de aprovação ao longo dos anos, de forma que, no ano de 2014, essa unidade escolar continuou apresentando índices elevados de aprovação – apesar de constatar que o 1º ano do Ensino Médio é o que possui índices mais baixos (79,02%), se comparado com os demais anos (85,11% no 2º ano e 90,57% no 3º ano), ao longo dos anos.

**Gráfico 3 – Índice de aprovação na escola A.**



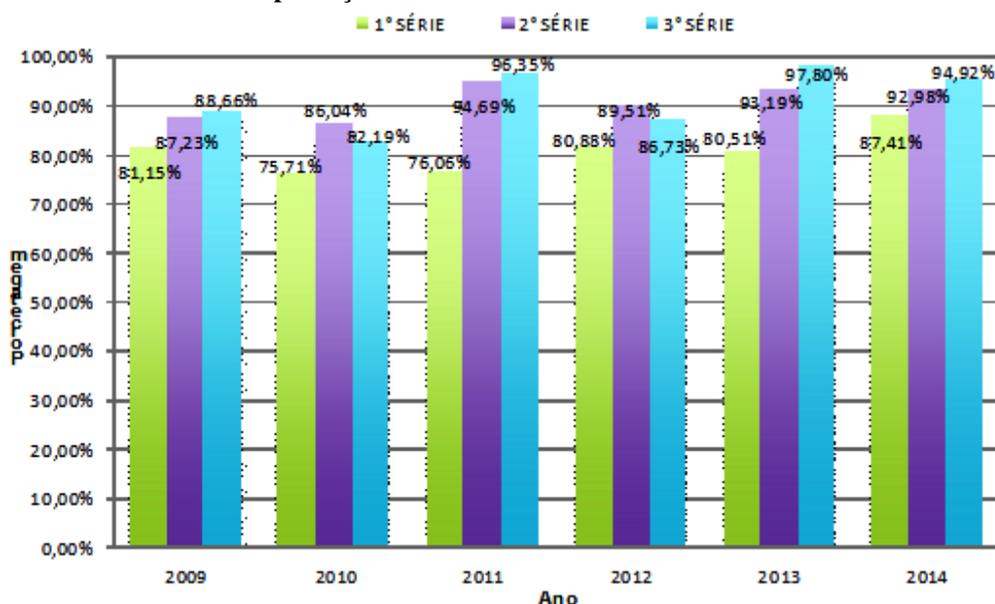
Fonte: Projeto Político Pedagógico, a partir dos dados do Censo/SEELDF.

Quanto à segunda escola (Escola B), ela também apresenta dados elevados de aprovação, nas três séries (**Gráfico 4**). Além disso, apresenta também um dado interessante: a 1ª série é a que evidencia os índices mais baixos de aprovação, se comparada com as demais séries. Essa constatação possibilita inferir que o processo de transição das séries finais para o Ensino Médio impacta de modo significativo o desempenho desses alunos. O processo de transição escolar, de um nível a outro, é potencialmente gerador de estresse e ansiedade. E, segundo Vaz (1999), a transição escolar pode gerar estresse e tensão porque é vista como ameaçadora; é uma forma de antecipação, em que o sujeito percebe a situação como

desagradável ou desafiante, visto que demanda dele novas estratégias de aprendizagem (Vaz, 1999).

E, no que diz respeito ao 2º ano, constata-se que os dados se alternam ano após ano com os dados de aprovação do 3º ano, de forma que entre 2009 e 2014 a taxa de aprovação do 2º ano variou em 87,23%, 86,04%, 94,69%, 89,51%, 93,19% e 92,98%, respectivamente, enquanto a taxa de aprovação do 3º ano passou por uma variação, ao longo da mesma série histórica, de 88,66%, 82,19%, 96,35%, 86,73%, 97,80% e 94,92%. Destaca-se este último dado por estar muito próximo ao total de estudantes frequentes que foram aprovados.

**Gráfico 4 – Índice de aprovação na escola B.**



**Fonte:** Projeto Político Pedagógico, a partir dos dados do Censo/SEELDF.

Dessa forma, é possível deduzir que, em relação aos dados de desempenho dos estudantes, nas duas escolas que aderiram ao ProEMI, a taxa de variação da aprovação tem uma expressão significativa. Em que pese a variação dos índices de aprovação ter uma ligeira queda no último ano, na escola B, a consolidação do trabalho pedagógico é, sobretudo, o diferencial que se traduz na série histórica, ou seja, a comparação das taxas de aprovação se traduz de maneira alternada a cada ano. Já na escola A, principalmente no último ano da série histórica (2014), a taxa de aprovação nos três anos é relevante, quando comparada aos anos anteriores. Nesse sentido, as ações em torno da reformulação curricular no Ensino Médio é um dado objetivo de inovação, em que pesem as discussões a respeito do fluxo de

aprendizagem nessa etapa da educação básica, inclusive, quando se constata não só o desempenho do fluxo escolar, mas as possibilidades de formação crítica e autônoma dos estudantes, por meio da oferta de Ensino Médio pelo ProEMI. Analisando as taxas de aprovação nas duas escolas pesquisadas e comparando-as com os índices de aprovação no Ensino Médio do público do Distrito Federal, infere-se que essas taxas de aprovação nas diferentes séries se caracterizam por uma oscilação, devido a variação dos índices de aprovação por série, ao longo dos anos analisados. Entretanto, fixando-se nos índices do DF como um todo percebe-se que estes apontam para uma ligeira elevação das taxas de aprovação ao longo da série histórica.

À luz desse estudo, é possível concluir que o Programa Ensino Médio Inovador apresenta-se como uma proposta pedagógica factível de suscitar, na educação básica e, em particular, nas escolas de Ensino Médio, proposições inovadoras. Tal possibilidade se objetiva, portanto, numa práxis pedagógica consubstanciada na união entre trabalho e ensino, como síntese do encontro indissolúvel entre o homem e a natureza em seu movimento histórico de produção de sua existência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de analisar e explicitar as intenções de melhoria do ProEMI no Ensino Médio do DF, considerando a inovação como categoria central de análise – objetivo que norteou esta tese – foi alcançado na medida em que se identificaram elementos que corroboram para a compreensão dessa oferta no contexto analisado. Nesse contexto, observa-se um cenário educacional em que o Ensino Médio se caracteriza por uma dualidade histórica (formação geral ou formação para o trabalho) e pela instabilidade do fluxo de aprendizagem. (Grifo não feito por mim.) E, neste caso, são apontadas diferentes razões pelas quais o desempenho escolar dos estudantes do Ensino Médio têm se constituído um problema, não apenas de cunho educacional, mas, sobretudo, de dimensão social.

Nesse caso, a exclusão escolar tem contribuído para outra exclusão: a de cunho social. Daí a necessidade de se ampliarem as políticas públicas e os programas desenhados para o Ensino Médio, sob pena de a concepção desses desenhos afastarem-se daquilo que vem a constituir o centro nodal dos problemas variantes do Ensino Médio, sejam eles de qualquer natureza – percepção do estudante sobre o Ensino Médio, do mercado de trabalho, formação de professores, gestão escolar, diferenças étnicas, culturais e sociais, entre outras. Por isso, fez-se necessário revisitar o passado e recorrer o processo histórico de reconstrução da política de reformulação do Ensino Médio no Distrito Federal. Fez-se necessário também revisitar a primeira reforma do ensino secundário, denominada de Reforma Francisco Campos (Decreto N. 18/1931), voltada para a organização desse nível de ensino por meio de um sistema seriado de currículo, que contemplava a obrigatoriedade da frequência escolar, com um sistema regular de avaliação dos estudantes, passar pela Lei 5.692/1971, com as suas determinações voltadas para “a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau” (Wellington, 2011, p. 164), passar pela Constituição Federal, de 1988, cujo texto elevou a educação à condição de direito social fundamental do indivíduo e favoreceu a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394/1996.

A LDBN traz como elemento diferencial para a educação básica, dentre outros aspectos, a definição do Ensino Médio como educação básica e com identidade de terminalidade. Entretanto, essas reformas empreitadas na educação, “por certo, não são dissociadas de um quadro amplo de modificações econômicas, políticas e sociais, de alcance mundial, que convém recuperar”, no curso histórico, da educação brasileira, os elementos-

chaves dessas modificações pelas quais a educação se tornou agenda internacional (ALGEBALI, 2009, p. 228).

Nesse contexto de reordenamento da economia mundial (e que teve início na década de 1990), constata-se uma nova forma de gestão da escola, embasada no modelo de governança do espaço público do mesmo modo que se gerencia no sistema privado. Ou seja, consolidou-se na educação pública um modelo de regulação educacional sujeito à gestão de grupos, atores políticos e/ou sociais de natureza diversa. Dentro desse modelo, o Estado passa da condição de gestor do bem público para mediador de conflitos decorrentes das relações tencionadas entre a sociedade e a escola.

No âmbito desse cenário, constata-se outra problemática: o pragmatismo das políticas curriculares advindas desse contexto como resposta às fragilidades dos rendimentos dos estudantes. E é nesse contexto que emerge a proposta de currículo por competências. A esse respeito, é válido recordar que essa pedagogia ganhou espaço de proeminência com o Parecer 15/98 e a Resolução 03 CNE/CEB de 26/6/1998, responsável pela normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Como reflexo de problemas educacionais que se avolumaram, mas também fruto de debates e pesquisas, surgem, na década de 2010, novas tentativas de reformulação do currículo do Ensino Médio. Trata-se do Parecer CNE/CEB Nº 7/4/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que estabelecem as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica e passam “a orientar as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2010, p. 1).

A visão de educação incorporada nessas diretrizes traduz um conceito de escola que vai além dos seus limites físicos e espaciais. Misturam-se a ele todas as outras formas de conhecimento produzidas das relações sociais.

Nesse contexto, é válido salientar a importância de dois norteadores legais para o Ensino Médio: o Parecer CNE/CEB nº 7/4/2010 e o Parecer CNE/CEB nº. 5/2011 – visto que atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio –; e, mais recentemente, a Emenda Constitucional nº. 56/2009, que torna obrigatória a oferta da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade. Além desses, o Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, instituído pela Portaria nº 1.149/2013, cujas ações devem estar articuladas ao Redesenho Curricular proposto pelo ProEMI, representa um acordo por meio do qual o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos

professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público. Desta forma, entende-se a importância de uma ampla reflexão referente à temática dos sujeitos do Ensino Médio e da formação humana integral, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM.

As diversas tentativas de busca por melhorias na oferta do Ensino Médio evidencia que o currículo deve pautar seus conteúdos na perspectiva de formação integral do estudante, considerando, para tanto, a articulação das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nessa concepção de educação, a dimensão trabalho se insere como princípio educativo de toda formação humana, em que não há separação entre o ser que pensa e o ser que executa.

Essa nova perspectiva de pensar a educação e, sobretudo, o Ensino Médio é que norteia a proposta de reforma do Ensino Médio; neste caso, do Ensino Médio Inovador, pois, com o intuito de diversificar e melhorar os processos escolares de ensino, o MEC apresenta às escolas de Ensino Médio o Programa Ensino Médio Inovador (Parecer Nº 11/2009). Este programa prevê, em suas bases legais, a reorganização curricular a partir do reconhecimento das singularidades dos sujeitos que integram a escola.

A composição desse currículo integra um conjunto de vozes que dialogam entre si, com o objetivo de garantir que a aprendizagem se constitua dentro de um contexto de diversidade e de pluralidades que impactem nas diferenças educacionais e sociais que transitam o Ensino Médio. Com esse formato, o ProEMI amplia a visão de currículo, na medida em que dá voz ao estudante, ao professor, ao gestor, aos pais e à comunidade.

Desta forma, se constitui o Redesenho Curricular do Ensino Médio, sob o enfoque de um programa determinado a impactar na melhoria da qualidade do ensino público. De outra parte, o ProEMI compõe um cenário de políticas públicas para a educação básica focalizadas em ações com demandas específicas de fomento pedagógico, que implicam a autonomia dos estudantes, em face dos processos escolares de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à implementação desse Programa no âmbito das escolas de Ensino médio do DF analisadas neste estudo, foi possível constatar que a adequação do Redesenho Curricular das escolas A e B se deu com base nos referenciais curriculares apontados pelos macrocampos. Um dado relevante dessa análise é a constatação da autonomia da unidade escolar na configuração do desenho curricular, a partir dos macrocampos estabelecidos pelo MEC e, ao mesmo tempo, pela característica de processo democrático configurado a partir da participação ativa dos diferentes interlocutores (professores, alunos, e gestores).

Nesse sentido, a participação do coletivo no Redesenho Curricular da escola já pode ser considerado um indicador de mudanças, ou melhor, de inovação. Outro fator de inovação

percebido é a integração entre as áreas de conhecimento, que expressa um dos princípios fundantes do Programa que prevê a conexão entre os componentes curriculares com os macrocampos em sua inter-relação com as experiências sociais dos estudantes.

E, considerando a importância de dados estatísticos, quanto ao desempenho dessas unidades escolares, consta que essas escolas que aderiram ao ProEMI apresentaram um diferencial nos resultados de aprovação, se comparados com os dados gerais do DF. Contudo, importa frisar o caráter substantivo do Programa nas escolas quando se trata de aliar os resultados de fluxo de aprendizagem ao processo de formação social dos estudantes. Entre essas duas constatações, o que revelou o ProEMI quanto às intenções de melhoria nas escolas de Ensino Médio do DF?

De acordo com a pesquisa realizada, as pretensões pedagógicas formuladas em torno de um currículo integrado oferecem oportunidade à escola de abrir-se ao novo. E o novo aqui é o pensar e o fazer juntos e coletivamente. A sala de aula pode ser um quadro de giz, uma tela de computador ou, até mesmo, o pátio da escola. O conteúdo é o que impõe significado à vida. E ele pode estar dentro ou fora da escola. Portanto, o que inova, de fato, é a forma de como se concebe a educação. É o modo de pensar agindo, é como se comportam os sujeitos dessa história. São os olhares diferentes buscando um projeto coletivo de escola e de sociedade.

Nesse ponto, é possível inferir que o ProEMI inovou, na medida em que engendrou um novo modo de organização da escola, ampliando o espaço e o tempo de estudo, dando voz aos sujeitos da aprendizagem.

Assim, as contribuições desta tese vão ao alcance de pensar uma escola que opere o conhecimento de forma orgânica e articulada. Para isso, é essencial buscar, nos sujeitos envolvidos com a educação, a referência para a construção de itinerários pedagógicos efetivos e, assim, garantir qualidade a seus processos. Decerto, as preposições de inovação curricular podem ser uma premissa a ser considerada no processo de elaboração de políticas para essa etapa da educação básica. Entretanto, este estudo não se esgota com esse questionamento, mas favorece novas indagações. Considerando a autonomia da escola na definição dos conteúdos e a forma de desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, no modelo ProEMI, observou-se que na proposta de um currículo inovador se materializa a possibilidade de reorganização do trabalho escolar com perspectivas mais objetivas de mudanças na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Mirian (coord.)**. Escolas Inovadoras: experiência bem sucedida em escolas Públicas. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRUCIO, L.F. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Cadernos Enap, v. 10, 1997.
- AFONSO, Almerindo Janela; RAMOS, Emílio Lucio Villegas**. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20(1), pp. 7798. Disponível em: <http://www.somaticaeducar.com.br/arquivo/artigo/120080818115639.pdf>. Acesso em: 09/10/2015.
- AGLIETTA, M.** *Régulation et crises du capitalisme*. Paris, Calmann – Lévy, 1976. Segunda Edição, 1982.
- ALMANDOZ, M. R.; VITAR, A.** Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: VITAR et al. (Orgs.) Gestão de inovações no ensino médio: Argentina, Brasil e Espanha. Brasília: Liberlivro, 2006.
- AITVATER, Elmar**. “A crise de 1929 e o debate sobre a teoria da crise”. In: HOBBSAWM, E. (Org.). *História do marxismo*, vol. 3, São Paulo, Paz e Terra, 1989.
- ALVES, Giovanni**. Crise do capital e Estado neoliberal: algumas notas críticas. Disponível em: [www.4fct.unesp.br/.../texto%giovani04.doc](http://www.4fct.unesp.br/.../texto%giovani04.doc). Acesso em: 15/08/2012.
- ALVES, Manoel**. Governança educacional e gestão escolar: reflexos na responsabilidade social da educação. In: GUIMARÃESIOSIF, Ranilce Mascarenhas (Org.) Política e governança educacional: disputas, contradições e desafios diante da cidadania. Brasília, DF: Universa: Líber Livro, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F.** O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ANDERY, Maria Amália**. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- ANGELUCCI, Carla Biancha, KALMUS, Jaqueline, PAPARELLI, Renata, PATTO, Maria Helena Souza**. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>. Acesso em: 28/03/2004.
- ANTUNES, Ricardo**. Dimensões da crise no mundo do trabalho. Disponível em: <http://www.oohodahistoria.ufba.br/04antune.html>. Acesso em: 15 set. 2015.
- APPLE, Michael W.** A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

**ARAÚJO, José Carlos Souza.** As concepções pedagógicas na história da educação brasileira: demarcações conceituais e algumas demarcações. In: LOMBARDI, José CLAUDINEI & SAVIANI, Demerval (Orgs). Navegando pela história da educação brasileira – 20 anos de Histedbr. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

**ARROYO, M. G.** Indagações sobre currículo : educandos e educadores : seus direitos e o currículo. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

**AZEVEDO, Janete Maria Lins de.** O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: BAPTISTA, Maria Dulce Tourinho. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (ORG.). Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

**BALL, S. J.** Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. p. 29. Londres: Uec.e3rsidade de Londres, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 01/11/2015.

**BANCO MUNDIAL.** *Prioridades y Estratégias para la Educacion.* Disponível em: [http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf). Acesso em: 23/09/2012.

**BANCO MUNDIAL.** *Prioridades y Estratégias para la Educación.* Washington, DC: World Bank, 1995.

**BAPTISTA, Dulce Maria Tourinho.** O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999. p.3140.

**BARDIN, L.** *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições setenta, 1977.

**BARROSO, João.** O ESTADO, A EDUCAÇÃO E A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS. Educação & Sociedade, 2005.

**BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp.** *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* 4 ed. Porto: Porto, 1994.

**BOTÍA, A.B.; BOLÍVARRUANO, M.R.** *El Profesorado de Enseñanza Media: Formación Inicial Pedagógica e Identidad.* Ensino Em ReVista, v. 19, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/14899/8398>. Acesso em: 07 out. 2015.

**BOURDIEU, Pierre.** Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do conhecimento científico.

**BOYER, Robert.** A teoria da regulação: uma análise crítica. São Paulo: Nobel, 1990.

**BRANDÃO, Zaia et al.** Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

**BRASIL**, Plano Diretor da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, novembro de 1995.

\_\_\_\_\_. Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade do ensino médio.

\_\_\_\_\_. Currículo Educação Básica Ensino Médio Governo do Distrito Federal/ Secretaria de Estado de Educação/ Subsecretaria de Educação Básica, 2010.

\_\_\_\_\_. Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Médio, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC.

\_\_\_\_\_. (01 de Junho de 1998). Parecer CNE/CEB n. 15. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.

\_\_\_\_\_. (04 de maio de 2011). Parecer CNE/CEB n. 5. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.

\_\_\_\_\_. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro gráfico.

\_\_\_\_\_. (20 de dezembro de 1996). Lei 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

\_\_\_\_\_. (2011). Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. (2013). Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador. Brasília.

\_\_\_\_\_. (30 de Junho de 2009). Parecer CNE/CP nº 11/2009. *Proposta de experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio*. Brasília.

\_\_\_\_\_. (Abril de 2009). Ensino Médio Inovador Proposta preliminar.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico. Brasília, 1998. Disponível em: Acesso em: 26 jun 2009.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico. Brasília, , 1999. Disponível em: . Acesso em: 26 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. CNE/CP. Parecer n. 11, de 30 de outubro de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, 2009. Disponível em: . Acesso em: 3 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago. 2009c. Disponível em: . Acesso em: 15/04/2014.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011b. Aprova a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun 2011b. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16368&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866)>. Acesso em: 15/04/2014.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <> Acesso em: 15/04/2014.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/CEB Nº.11/2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012b. Disponível em: <> Acesso em: 15/04/2014.

\_\_\_\_\_. CONSTITUIÇÃO (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: Acesso em: 25/04/2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1931a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/19301939/decreto1985011abril1931515692republicacao82984pe.html>. Acesso em: 22/11/1015.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931. Estatuto das universidades brasileiras. Brasília, 1931b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1931vI625p/pdf37.pdf>. Acesso em: 15/11/15.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei n. 19.852 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Brasília, 1931c. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1931vI625p/pdf39.pdf>. Acesso em: 15/11/15.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Educação profissional: legislação básica. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do Ensino secundário e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1932a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/19301939/decreto212414abril1932503517publicacaooriginal81464pe.html>. Acesso em: 15/11/15.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decretolei/19371946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/19371946/Del4048.htm). Acesso em: 16/11/15.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/19401949/decretolei407330janeiro1942414503publicacaooriginal1pe.html>. Acesso em: 16/11/15.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: .

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6717>. Acesso em: 16/11/15.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/19401949/decretolei85292janeiro1946458442publicacaooriginal1pe.html>. Acesso em: 16/01/15.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 8.530, 02 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/19401949/decretolei85302janeiro1946458443publicacaooriginal1pe.html>. Acesso em: 16/01/15.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 8.621 e n. 8.622, 02 de janeiro de 1946, Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/19401949/decretolei862110janeiro1946416555publicacaooriginal1pe.html>. Acesso em: 16/01/15.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 9.613, 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/19401949/decretolei961320agosto1946453681publicacaooriginal1pe.html>. Acesso em: 16/01/15.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1931d. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/19301939/decreto1994130abril1931518529normape.html>. Acesso em: 15/11/15.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 20.158, de 30 DE Junho de 1931. Dispõe sobre o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1931e. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/19301939/decreto2015830junho1931536778republicacao81246pe.html>. Acesso em: 15/11/15.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 5.154/2004. Revoga o Decreto n. 2.208/97 e Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394/96. A “Educação Profissional de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” e “darseá de forma integrada, concomitante e subseqüente ao Ensino Médio” (art. 4º, Incisos I, II e III do § 1º do). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm).

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº. 14/96. Modifica o art. 208, inciso II, da CF/1988, substituindo o termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” do Ensino Médio para a sua “progressiva universalização” e gratuidade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm).

\_\_\_\_\_. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. In: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2019.890%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm). Acesso em: 10/11/15.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em: 26 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.061/2009. Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394/96, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2009/Lei/L12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Lei/L12061.htm).

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>. Acesso em: 24/11/15.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação profissional: legislação básica. Brasília, : , 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 24/09/15.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 5.540, de 28 De Novembro De 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/19601969/lei554028novembro1968359201publicacaooriginal1pl.html>. Acesso em: 24/09/15.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. In: DAVIES, Nicholas. Legislação educacional federal básica, São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Ministério da Educação e Cultura. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.ht2010D](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.ht2010D)cesso em: 24/09/15.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/19801987/lei704418outubro1982357120publicacaooriginal1pl.html>. Acesso em: 24/09/15.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.741/2008. Altera dispositivos da LDB no 9.394/96 e redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007\\_2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007_2010/2008/Lei/L11741.htm).

\_\_\_\_\_. MEC. CNE. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução n. 2, de 30 de Janeiro 2012.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 1999. 394p.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Abril2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 14/04/2014.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Setembro2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 14/04/2014.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. 2011a. Disponível em: <> Acesso em: 14/04/2014.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 15/04/2014.

\_\_\_\_\_. (2014). Programa de Ensino Médio Inovador – Documento Orientador. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. (01 de Junho de 1998). Parecer CNE/CEB n. 15. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. (04 de maio de 2011). Parecer CNE/CEB n. 5. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

\_\_\_\_\_. (11 de Agosto de 1971). Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro gráfico.

\_\_\_\_\_. (20 de dezembro de 1996). Lei 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. (2011). Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. (2013). Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. (30 de Junho de 2009). Parecer CNE/CP nº 11/2009. Proposta de experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio. Brasília.

\_\_\_\_\_. (Abril de 2009). Ensino Médio Inovador - Proposta preliminar.

\_\_\_\_\_. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/12/2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

**BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos.** A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Lua Nova, São Paulo, n. 45, p. 4995, 1998. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010264451998000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264451998000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 set. 2015.

\_\_\_\_\_, **Luiz Carlos.** A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. Cadernos MARE a Reforma do Estado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

\_\_\_\_\_, **Luiz Carlos.** DA CRISE FISCAL À REDUÇÃO DA DÍVIDA. In João Paulo dos Reis Velloso, org. Dívida Externa e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990: 1646. Trabalho apresentado ao Fórum Nacional: Ideias para a Modernização do Brasil, Rio de Janeiro, novembro 1988. Disponível em: <http://bresserpereira.org.br/papers/1988/97aDaCriseFiscalAReducacaoDaDivida.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

\_\_\_\_\_, **Luiz Carlos.** O modelo estrutural de gerência pública. *Rev. Adm. Pública.* 2008, vol.42, n.2, pp. 391410.

**BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália.** A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, v. 2, p. 1779, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudosepesquisas/livro22011.shtml>. Acesso em 20 dez. 2012.

**BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália.** A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-2-2011.shtml>. Acesso em 20 dez. 2012.

**BRUNO, Lúcia.** Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 2009. p.14-45.

\_\_\_\_\_, **Lúcia Emilia Nuevo Barreto.** Poder e administração no capitalismo contemporâneo In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997. p.15-45

\_\_\_\_\_, **Lúcia**. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: DUARTE, Marisa R. T. e OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

**CABRAL NETO, Antonio**. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. p. 197. In: FRANÇA, Magna, BEZERRA M. Costa (orgs.). Política Educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Líber Livro, 2009.

**CAMPOS, Anna Maria**. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, fev./abr. 1990.

**CAMPOS, Anna Maria**. Accountability: quando poderemos traduzila para o português? Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, fev./abr. 1990.

**CAMPOS, F.** Exposição de motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o Projeto de Reforma do ensino Superior. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Decretos nos 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.

**CANÁRIO, R.** Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (Coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

**CARBONELL, J.** A aventura de inovar: a mudança na escola. 2. ed. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**CARRANO, Paulo C. R.** O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, Cristina A. et. al. (org.). Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFPR, 2010.

**CARVALHO, Marília Pinto de**. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7052.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7052.pdf). Acesso em: 01.out.2007.

**CASSASUS, J.** A escola e a desigualdade. Brasília: Plano Editora, 2002.

**CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes**. Professores e Inovações. In: CASTANHOS, Sérgio. CASATANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (orgs.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

**CASTELLS, Manuel**. A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura – Vol I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

**CASTILHOS, C. C.** Inovação. In: CATTANI, A. D.; HO LZMANN, L. (Orgs.). Dicionário de trabalho e tecnologia. Porto Alegre: UFRGS, 2006

**CASTIONI, Remi**. Educação no mundo do trabalho, qualificações e competência. São Paulo: Francis, 2010.

**CATTANI, Antônio David (Org.)**. Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2002.

**CHAUI, Marilena.** A Universidade Pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação ANPEd. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 14/10/2015.

**CHIZZOTTI, Antônio.** Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio.** Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação & Sociedade. Campinas, v. 24, n. 82, 93130, 2003.

**CIAVATTA, Maria.** A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: G. FRIGOTTO, M. CIAVATTA, & M. RAMOS, Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2010.

**CODEPLAN.** Avaliação da Educação Básica no Distrito Federal: uma visão do IDEB. Brasília: SEPLAN, 2013.

**Comissão Europeia (2007).** Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. s.l.: Comunidades Europeias (trad.). Disponível em: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/llearning/keycomp\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/llearning/keycomp_pt.pdf). Acesso em: 09/10/2015.

**COSTA, Estela da.** O Programme for International Student Assessment (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas. Tese de Doutorado Universidade de Lisboa, 2011.

**CRESWELL, John W.** Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

**CRIVELLARI, Helena Maria Tarchi.** A um passo do futuro: microeletrônica e trabalho na indústria petroquímica. 1988. Dissertação (Mestrado em Administração) – UFBA, Salvador.

**CUNHA, Luiz A.** Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.T. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

**CURY, C. R. J. et al.** A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71. In: CURY, C. R. J.; TAMBINI, M. S. B.; SALGADO, M. U. C.; AZZI, S. Inep à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982. 54p.

\_\_\_\_\_, **C.R.J.** A educação básica no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

**DANTAS, Rodrigo.** CRISE DE SUPERPRODUÇÃO E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL. Rede de Estudos do Trabalho. n. 6, 2010.

**DAYRELL, Juarez.** A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Educ. Soc., out. 2007, vol. 28, n. 100.

\_\_\_\_\_, **Juarez; CARRANO, Paulo, MAIA, Carla (Orgs).** Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

\_\_\_\_\_, **Juarez; REIS, Juliana B. dos.** Módulo didático: sociologia da juventude currículo básico comum sociologia do ensino médio. Belo Horizonte: Centro de Referência Virtual do Professor SEEMG, set. 2010.

**DELORS, Jacques.** Educação um tesouro a descobrir. p. 72. 4. ed. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

**DESLAURIERS, J.P.; KÉRISIT, M.** O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

**Dicionário básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001. Acesso: <http://pt.scribd.com/doc/6700769/Dicionario-basico-de-Filosofia-Hilton-Japiassu-e-Danilo-des>. Retirado em: 02/02/2012. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf). Acesso em 16/10/2015.

**DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.** Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Médio. Brasília: SEDF, 2002.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Orientações Curriculares – Ensino Médio. Brasília: SEDF, 2011.

**DOURADO, Luiz Fernando.** Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em 15 de Setembro de 2015.

\_\_\_\_\_, **Luiz Fernando.** Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, vol. 28, n. 100, Especial, p.921-946, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

**DUARTE, Newton.** Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

**ENGELS, Friedrich.** A Dialética da Natureza; Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

**FARIA, Carlos Aurélio Pimenta,** A política da Avaliação de políticas públicas. In. Revista Brasileira de Ciências Sociais vol. 20 n. 59/ out. PP. 59-109. 2005.

**FERREIRA, Elisa, OLIVEIRA, Dalila.** Crise da escola e políticas educativas .Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

**FERREIRA, Naura Syria Carapeto.** Gestão da educação na sociedade mundializada, a - por uma nova cidadania.

**FIGUEIREDO, A.D.; FIGUEIREDO, M.** Avaliação Política e Avaliação de Políticas: um quadro de referência teórica. In: Análise e Conjuntura, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, Fundação João Pinheiro, set./dez. 1986.

\_\_\_\_\_. **A.D.** Inovar em educação, educar para inovar. In: Domingos Fernandes (Org.). Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais, Brasil: Editora Melo, 2011.

**FONSECA Marília, TOSCHI Mirza, Oliveira João (Orgs.).** Escolas gerenciadas: plano de desenvolvimento e projetos político-pedagógico em debate – Goiânia: Ed. Da UCG, 2004.

**FORACHI, Marialice M. e PEREIRA, Luíz (Orgs.).** Educação e sociedade. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

**FORAY, D.** Facing the problem of unbalanced development of knowledge across sectors and fields: the case of the knowledge base in primary education Research Policy, Brighton, v.30, n. 9, p. 15531561, Dec. 2001.

**FRANCO, Maria Laura P. B.** Análise de conteúdo. Brasília: Plano, 2003.

\_\_\_\_\_, **Maria Laura Puglisi Barbosa.** Análise de conteúdo. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

**FREIRE, Paulo.** *Educação como prática da liberdade.* 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

**FREITAS, M.C. de; BICCAS, M. de S.** História Social da Educação Brasileira (19261996). São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_, **Mário Augusto Teixeira de.** Estatística e educação. Revista Nacional de Educação, Rio de Janeiro: Museu Nacional, n. 1, p. 5658, 1932.

**FREY, KLAUS.** Análise de políticas públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira. In: Cadernos de Pesquisa, n. 18, set. 1999.

**FRIGOTO, Gaudêncio.** A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

**FRIGOTTO, Gaudêncio.** Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 73102.

\_\_\_\_\_, **Gaudêncio e CIAVATTA, Maria.** PERSPECTIVAS SOCIAIS E POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO: AVANÇOS E ENTRAVES NAS SUAS MODALIDADES. Disponível: [www.scielo.br/pdf/es/v32n11/a02n116.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v32n11/a02n116.pdf). Acesso em: 07/10/2015.

\_\_\_\_\_, **Gaudêncio; CIAVATTA, Ciavatta; RAMOS, Marise.** Ensino Médio integrado: concepção e contradições. 2 ed. São Paulo : Cortez, 2010.

**FUCK, Marcos Paulo & VILHA, Ana patrícia Morales.** Inovação Tecnológica: da definição à ação. Disponível em: <http://www.revistacontemporaneos.com.br/n9/dossie/inovacaotecnologica.pdf>. Acesso em: 15/12/2015.

**FULLAN, M.** O significado da mudança educacional. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- GAMBOA, Sílvio Sánchez.** Epistemologia da pesquisa em educação. Campinas: SP, 1998.
- GARCIA, W. E. (org.).** Inovação Educacional no Brasil. Problemas e perspectivas. 3a Edição. Campinas: Editora dos Autores Associados. 1995.
- GATTI, A. Bernadete.** Estudos qualitativos em Educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p 1130, jan/abr 2004.
- GATTI, Bernadete Angelina.** A construção da pesquisa em educação no Brasil. - Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- GERMANO, José Willington.** Estado militar e educação no Brasil. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2011.
- GIL, A. C.** Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- \_\_\_\_\_, **A. C.** Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, Juana Sancho, HERNANDEZ Fernando:** Dicionário de educação. ZANTEN, Agnès Van. (Coor.). Petrópolis. RJ: Vozes, 2001.
- GIROUX, Henry.** Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez, 1987.
- GRACINDO, Regina Vinhais. KENSKI, Vani Moreira.** Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisa no Brasil. In: WITTMANN, Lauro Carlos e Gracindo, Regina Vinhais (Coords.). O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: Ampae; Campinas: Autores associados, 2001.
- GRAMSCI, Antonio.** Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.
- HADDAD, Sérgio. et al.** Banco mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- HAGUETTE, Maria Teresa Frota.** Metodologias qualitativas na Sociologia. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- HARVEY, David.** Condição pósmoderna. São Paulo: Edições Loyola 2012.
- \_\_\_\_\_, **David.** Espaços de esperança. Trad. A. U. Sobral; M. S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004.
- HUBERMAN, A. M.** *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação.* São Paulo: Cultrix, 1973.
- IANNI, Octavio.** Estado e Capitalismo – Estrutura Social e Industrialização no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- \_\_\_\_\_, **Octavio.** Globalização e Neoliberalismo. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA 12(2), 1998.

\_\_\_\_\_, **Octavio**. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. *Estud. av.*, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 147163, 1994. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340141994000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141994000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 mar. 2015.

\_\_\_\_\_, **Octavio**. Teorias da Globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.  
**IBGE**. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Suplemento sobre educação profissional e aspectos complementares da educação de jovens e adultos.

**IVASHITA, Simone Buriole & VIEIRA, Renata de Almeida**. Os antecedentes do Manifesto da Educação Nova. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/GuEVnTfr.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GuEVnTfr.pdf)> Acesso em: 20/11/2011.

**JACOMELI, Mara Regina Martins**. PCNs E TEMAS TRANSVERSAIS: Análise histórica das políticas educacionais brasileiras.

**JAEGER, W.W.** Paidéia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**JUNIOR, Caio Prado**. Dialética do Conhecimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

**JUPIASSÚ, Hilton et MARCONDES, Danilo**. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

**KONDER, Leandro**. A questão da ideologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

**KRASILCHIK, M.** A inovação no Ensino de Ciências. In.: Garcia, W. E(org.). Inovação Educacional no Brasil. Problemas e perspectivas Campinas: Autores Associados, 1995.

**KRAWCZYK, Nora Rut**. Políticas de Regulação e Mercantilização da educação: Socialização para uma nova cidadania? In: Educação e Sociedade, Vol. 26, no. 92.2005.

\_\_\_\_\_, **Nora Rut**. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_06\\_NORA\\_KRAWCZYK.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_06_NORA_KRAWCZYK.pdf). Acesso em: 26.set.2007.

\_\_\_\_\_, **Nora Rut**. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*. 2011, vol.41, n.144, pp. 752-769.

**KUENZER, Acacia Z.** As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. e colaboradores. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_, **Acacia Z.** *Ensino de segundo grau* o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_, **Acacia Z.** Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2007.

**LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade.** Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Atlas Editora, 2006.

**LIBÂNEO, J. C.** Educação escolar: políticas, estrutura e organização. **LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S.** Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2010.

**LIMA, Licínio C.** A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**LIPIETZ, Alain.** Audácia: uma alternativa para o século XXI. São Paulo: Editora, 1990.

**LÖFFLER, Elke.** Governance: Die neue Generation von Staatsund Verwaltungsmodernisierung. In: **KISSLER, Leo and HEIDEMANN, Francisco G.** Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade?. *Rev. Adm. Pública.* 2006, vol.40, n.3, pp. 479-499.

**LOMBARDI, José Claudinei et al.** Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

\_\_\_\_\_, **José Claudinei; SANFELICE, J. L., SAVIANI, D. (orgs.)**. Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2005.

\_\_\_\_\_, **José Claudinei.** Educação e ensino na obra de Marx e Engels. Campinas: Editora Alínea, 2011.

**LOPES, Alice.** Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. Boletim Técnico do SENAC, n. 3, Rio de Janeiro, 2001. pp. 120.

\_\_\_\_\_, **Alice.** Bachelard: o filósofo da desilusão. *Cad.Cat. Ens.Fis.*, v.13,n3: p.248-273, dez.1996. Disponível: <http://nutes2.nutes.ufrj.br/coordenacao/textosapoio/tap-epis-17.pdf>. Acesso em: 19/03/2012.

\_\_\_\_\_, **Alice.** Possibilidades do currículo integrado. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

\_\_\_\_\_, **Alice.** T. História do currículo, regulação social e poder,173.In.: Silva T.(org). O Sujeito da Educação. Estudos foucaultianos. 8ª ed – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011

\_\_\_\_\_, **Alice; Tom & LINDBLAD, Sverker.** Estatísticas educacionais como um sistema de razão – Relações entre governo da educação e inclusão e exclusão social. *Educação e Realidade*, n. 75, ago. 2001, p. 111- 148.

\_\_\_\_\_, **Alice.** Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf> . Acesso em: 17/01/2016.

\_\_\_\_\_, **Alice.** Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.

**LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom.** A extraordinária figura humana de M. A. Teixeira de Freitas. In: Lopes, Waldemar (org.). Um grande brasileiro – idealismo e ação,

devotamento e espírito público, pertinácia e trabalho: M. A. Teixeira de Freitas. Recife: Livros de Amigos, p. 5966, 1999.

\_\_\_\_\_, **Manuel Bergstron**. A educação, problema nacional. Revista Brasileira de Estatística, Rio de Janeiro: IBGE, v. 5, n. 20, p. 634643, out./dez. 1944. Estudos e sugestões. LÜCK, Heloísa. A Gestão Participativa na Escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

**LÜDKE, M. e ANDRÉ, E. D. A.** Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

**LUKÁCS, Gyorgy**. Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Trad. Calor Nelson Coutinho. – São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

**MACHADO, Lucília Regina de Souza**. Usos Sociais do Trabalho e da Noção de Competência. In: HELENA, Hirata; LILIANA, Segnini. (Org.). Organização, Trabalho e Gênero. São Paulo: Senac, 2007, p. 277-312. Disponível em: <http://www.mestradoemgsedl.com.br/wpcontent/uploads/2010/06/USOSSOCIAISDOTRABALHOEDANO%25C3%2587%25C3%2583ODECOMPET%25C3%258ANCIA.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

**MANACORDA, Mario Alighiero**. Marx e a Pedagogia Moderna. São Paulo: cortez/autores associados, 1991a.

\_\_\_\_\_, **Mario Alighiero**. Marx e a Pedagogia Moderna Campinas; SP: Editora Alínea, 2007b.

\_\_\_\_\_, **Mario Alighiero**. O princípio educativo em Gramsci Campinas; SP: Editora Alínea, 2008c.

**MANGEZ, Eric; LIÉNARD, Georges**. Sociologia do Currículo. In: VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). Dicionário de educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

**MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA**. A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

**MARIANI, C.** Exposição de Motivos A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Estado de São Paulo, São Paulo, 02 nov. 1948, p. 05.

**MARTIN, Olivier**. Da estatística política à sociologia estatística. Desenvolvimento e transformações da análise estatística da sociedade (séculos XVII-XIX). Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbh/v21n41/a02v2141.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbh/v21n41/a02v2141.pdf). Acesso em: 01 de out.2007.

**MARTINELLI, Maria Lúcia**. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

**MARX, Karl; FRIEDRICH Engels**. Textos sobre educação e ensino; São Paulo : Centauro GRAMSCI A. Os Intelectuais e a Organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização brasileira 1982.

\_\_\_\_\_, **Karl; ENGELS, Friederich**. A ideologia alemã. São Paulo: Martins fontes,

1998.

\_\_\_\_\_, **Karl**. O Capital: crítica da economia política: livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

\_\_\_\_\_, **Karl; ENGELS, Friederich**. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: 2004b.

\_\_\_\_\_, **Karl; ENGELS, Friederich**. O manifesto comunista. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_, **Karl**. Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857/1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

**MASSON, Gisele; MAINARDES, Jefferson**. A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. Currículo sem Fronteiras, v.11, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/massonmainardes.pdf>. Acesso em: 03/11/2015.

**MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F.** O método nas ciências naturais e sociais. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

**MELLO, Alex Fiuza**. Marx e a globalização. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

**MESSINA, Graciela**. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf). Acesso em: 16/11/2015.

**MÉSZÁROS, István**. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo, 2009.

**MIKUZAMI, M. G. N.** Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

**MITRULIS, Eleny**. Ensaio de Inovação no Ensino médio. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/n116/14404.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14404.pdf). Acesso em: 13/11/2015.

**MORICOCHI, Luiz; GONÇALVES, José Sidnei**. Teoria do desenvolvimento econômico de Schumpeter: uma revisão crítica. Informações Econômicas, São Paulo, v.24, n.8, agosto/1994.

**NAGLE, Jorge**. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo, EPU. Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974. 1976 (reimpressão).

**NEUBAUER, Rose, DAVIS, Cláudia, TARTUCE, Gisele e NUNES, M.** Ensino Médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 92 nº. 230 p 11-33, jan-abr, 2011.

**NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.)**. Escritos de educação. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998.

**NOSELLA, Paolo**. (27 de Agosto de 2009). Em busca do princípio pedagógico. São Paulo: mimeo.

\_\_\_\_\_, **Paolo**. ENSINO MÉDIO: EM BUSCA DO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf). Acesso em: 06/10/2015.

**O 'DONNELL, Guillermo**. Accountability horizontal e novas poliarquias. Lua Nova, São Paulo, n. 44, p. 2754, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010264451998000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264451998000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 out. 2015.

**OECD**. Manual de Oslo: Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação, 3ª Ed. Brasília: FINEP / OECD, 2005.

**OFFE, Claus**. Problemas Estruturais do Estado Capitalista / Claus Offe; tradução de Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

**OLIVA, A. (org.)**. Epistemologia: a cientificidade em questão. SP: Papyrus, 1990.

**OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M. R. T. (Orgs.)**. Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_, **D.A.** Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

**OLIVEIRA, J. F.** A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In FERREIRA, Eliza Bartolozzi. OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

**OLIVEIRA, Maria Marly de**. Como fazer pesquisa qualitativa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

**PARO, Vitor Henrique**. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ANTE AS EXIGÊNCIAS DE QUALIDADE E PRODUTIVIDADE DA ESCOLA PÚBLICA. In: SILVA, Luiz Heron da; org. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300307.

\_\_\_\_\_, **Vitor Henrique**. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Fernando Luiz & PARO, Vitor Henrique (Orgs) Políticas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

**PARRA, R. et al**. Innovación escolar y cambio social. Bogotá: FES Colciencias, 1997.

**PINTO, J.M. de R.** O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R.P. de et al. Organização do ensino no Brasil. 2 ed. São Paulo: Xama, 2007. p. 4772.

**PISTRAK, T.** Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 07-23. (Tradução: Daniel Aarão Reis Filho).

**PLASTINO, Carlos Alberto**. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: ZAIA, Brandão. (Org.). A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

**PÓ, Marcos Vinícius; ABRUCIO, Fernando Luiz.** Desenho e funcionamento dos mecanismos de controle e accountability das agências reguladoras brasileiras: semelhanças e diferenças, 2006. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver12009/desenhoefuncionamentodosmecanismosdecontroleeaccountabilitydasagenciasreguladorasbrasileirassemelhancasediferencas/i/ptb>. Acesso em: 26/11/2015.

**POPKEWITZ, Tom.** Políticas Educativas e Curriculares – Abordagens Sociológicas Críticas. Portugal: Edições Pedagogo, 2011.

\_\_\_\_\_, **Tom.** Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação/ Centro de estudos educação e sociedade, ano XXII, n.º. 75. Campinas: CEDES, 2001.

**POUPART, J. A.** Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 2ª Edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

**RAMOS, Marise.** O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, propostas e problemas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 25/8/2013.

**RICO, Elizabeth de Melo (Org.).** Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo, Editora Cortez, 1999.

**ROJO, Roxane.** Helena R. Moura, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

**ROMANELLI, Otaíza.** História da educação no Brasil 1930/1973. Rio de Janeiro / Petrópolis: Vozes, 1978, p. 127153.

**ROPÉ E TANGUY.** Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, Papirus, 1994, p. 16-58.

**ROPÉ, Françoise; TANGUY Lúcio (Orgs.).** Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

**SANDER, Benno.** Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

**SANDER, Benno.** Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: autores associados, 1995.

**SANTOS, Boaventura de Sousa.** Introdução a uma ciência pós-moderna. 2ª edição. Edições Afrontamento, 1989.

\_\_\_\_\_, **Boaventura de Sousa.** Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

\_\_\_\_\_, **Boaventura de Souza (Org.).** Os processos de Globalização in A Globalização e as Ciências Sociais, São Paulo: Cortez, 2002.

**SAVIANI, Demerval.** O nó do ensino de 2º grau. Bimestre, São Paulo: MEC/ INEP CENAFOR, 1986a.

\_\_\_\_\_, **Demerval.** Educação brasileira: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_, **Demerval.** Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 26/12/2011.

\_\_\_\_\_, **Demerval.** A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (coord). Inovação Educacional no Brasil – Problemas e perspectivas. 3ª Edição. Ed autores Associados. Campinas, São Paulo. 1995 d.

\_\_\_\_\_, **Demerval.** A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2004a.

\_\_\_\_\_, **Demerval.** A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2006b.

\_\_\_\_\_, **Demerval.** Do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 200 c.

\_\_\_\_\_, **Demerval.** Educação brasileira: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_, **Demerval.** O legado educacional no regime militar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 out. 2015.

\_\_\_\_\_, **Demerval.** O nó do ensino de 2º grau. Bimestre, São Paulo: MEC/ INEP, 1996.

\_\_\_\_\_, **Demerval.** O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_, **Demerval.** Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro v 12 nº 34 jan/abr. 2007b.

\_\_\_\_\_, **Dermeval.** Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 2006.

**SCHUMPETER, J.** Teoria do desenvolvimento econômico. São Paulo: Nova Cultural, 1985a.

\_\_\_\_\_. **J.** Teoria do desenvolvimento econômico. São Paulo: Nova Cultural, 1998b.

\_\_\_\_\_. **J.** Educação, Estado e Democracia no Brasil. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 495p.

**SEMERARO, Giovanni.** Intelectual “Orgânicos em Tempo de Pós modernidade” Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf). Acesso em 20/10/2015.

**SENRA, Nelson de Castro.** O saber e o Poder das Estatísticas: Uma história das relações dos estatísticos com os estados nacionais e com as ciências. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2005.

**SHIROMA, Eneida Oto. (Org.).** Política Educacional Política e Gestão, p. 34. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

\_\_\_\_\_; **MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda.** Política Educacional. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

**SILVA, Aristóteles de Almeida.** *Capitalismo tardio e sua crise: estudos das interpretações de Ernest Mandel e a de Jürgen Habermas.* Dissertação de Mestrado. Unicamp/SP, 2012.

**SILVA, Camilla Croso (Org.), AZZI, Diego & Bock.** Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sergio. (Org.). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

**SILVA, Tomaz (Org.).** O Sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8ª ed – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_, **Tomaz Tadeu da et al.** Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_, **Tomaz.** Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

**SOUSA, Sandra Zákia.** Avaliação colaborativa e com controle social. Retratos da Escola, Brasília, v. 7, p. 6576, 2013b.

\_\_\_\_\_, **Sandra Zákia.** Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, Luiz. Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

\_\_\_\_\_, **Sandra Zákia.** Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da Educação Básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013a. p. 61-85.

**STEBAN, M. Paz Sandín.** Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2010.

**STOER, Stephen, R.** *O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática.* Educação, Sociedade & Culturas, n.º 26, 2008, 14917.

Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26OEstado.pdf>. Acesso em 02/12/2015.

**TEDESCO, J. C.** Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas. In: PARRA, R. et al. *Innovación escolar y cambio social*, tomo I. Bogotá: FES-Colciencias, 1997.

**TEODORO, Antônio.** A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

**TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K.** *Gestão da Inovação*. Porto Alegre: Bookman, 2008.

**TOMMASI, Livia de e WARDE, Mirian Jorge. (Org.).** *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortêz, 2003.

**TORRES, C.A.** Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. São Paulo: Cortêz, 2003.

**TORRES, Rosa Maria.** Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial, Tradução de Mónica Corullón. In: HADDAD, Sérgio, TOMMASI, Livia de e WARDE, Mirian Jorge. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2003.

**TREVISAN, Andrei Pittol e VAN BELLEN, Hans Michael.** Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. In: *Revista Administração Pública – RAP* n. 42 (3) PP 529-530. Maio/jun 2008.

**TRIVIÑOS, Augusto N. S.** *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_, **Augusto N. S.** *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Os antecedentes do Manifesto da Educação Nova*. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/GuEVnTfr.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GuEVnTfr.pdf). Acesso em: 20/11/2011.

**Vargas, E. R. D.** (2008) *Compras Governamentais e Inovação em Serviços de*. ANPAD, p. 115.

\_\_\_\_\_, **Raupp Eduardo.** *Inovação em serviços em uma perspectiva sistêmica introduzindo a noção de sistema multifuncional de inovação como modelo de análise* Disponível em: [www.unisantos.br/mestrado/gestao/egesta/artigos/163.pdf](http://www.unisantos.br/mestrado/gestao/egesta/artigos/163.pdf). Acesso em: 15/12/2015.

**VAZ SERRA, Adriano.** *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra Ltda. 1999.

**VEIGA, L. & Gondim, S.M.G.** (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*. 2(1), 1-15.

**VIEIRA, Sofia Lerche.** Política educacional em tempos de transição: 1985-1995. Brasília: Liber Livro, 2008.

\_\_\_\_\_, **Sofia Lerche.** Políticas internacionais e educação- cooperação ou intervenção? In DOURADO, Luiz Fernandes, PARO, Vitor Henrique (Org.). Políticas públicas e educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

**VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues.** Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1969.

**YIGOTSKY, L.S.** Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

**WANDERLEY, L.** (1995) Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, W. Inovação educacional no Brasil. Campinas: Autores Associados.

**WORLD BANK.** *Governance and development.* Washington, World Bank, 1992. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/1992/04/440582/governancedevelopment>. Acesso em: 25 out. 2015.

**YIN, Robert K.** Case Study Research: Design and Methods. USA: Sage Publicatios, 1981.

\_\_\_\_\_, **Robert K.** Case Study Research: Design and Methods (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

\_\_\_\_\_, **Robert K.** Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman 2005a.

\_\_\_\_\_, **Robert K.** Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman 2006b.

**YOUNG, Michael F. G.** O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, p. 609623, set./dez. 2011.

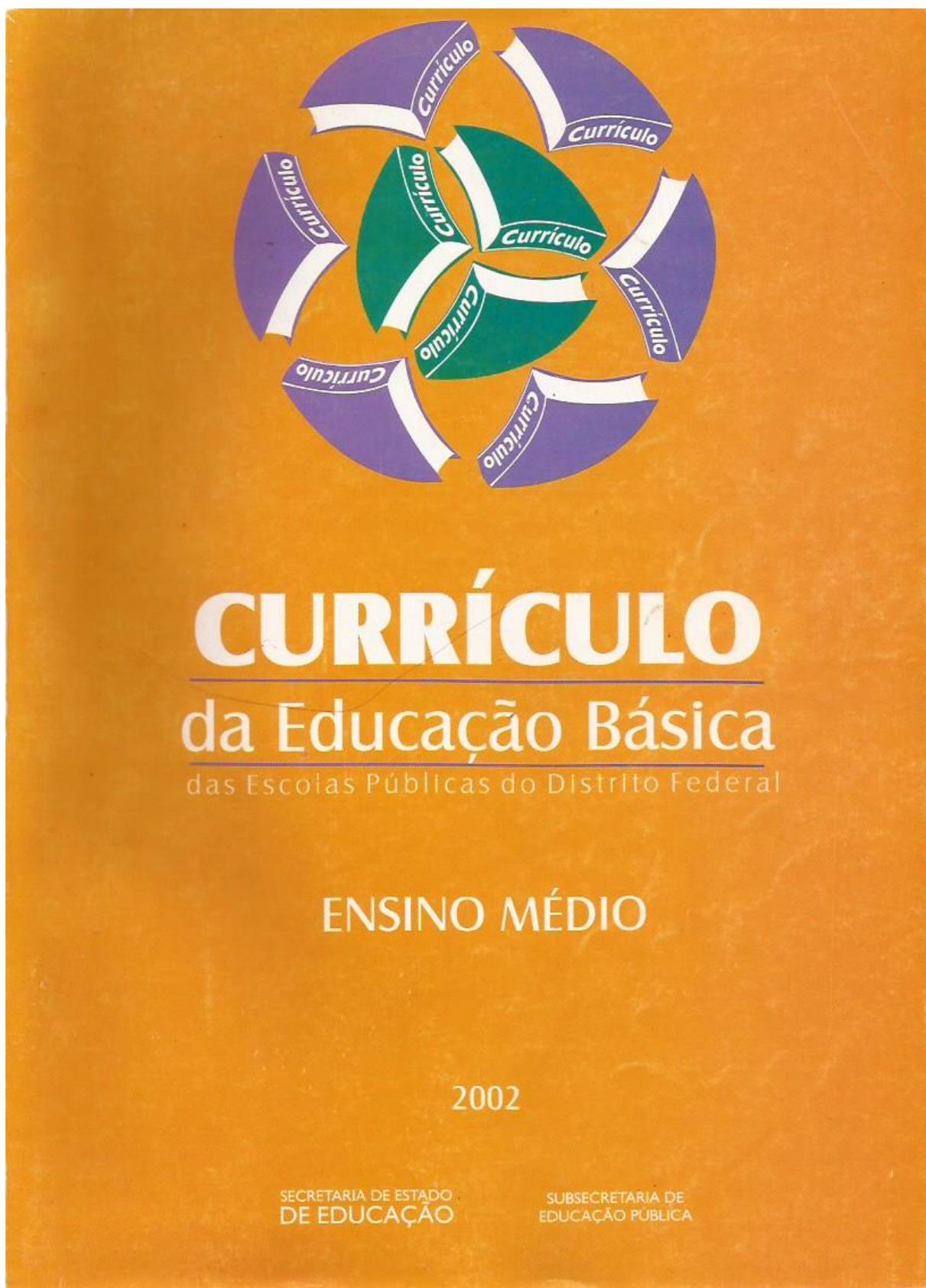
**Zarifian, P.** El modelo de competencia y los sistemas productivos. Montevideo: Cinterfor, 1999. 46 p. (Papeles de la Oficina Técnica, 8). Disponível em: [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/papel8.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/papel8.pdf). Acesso em: 14 out. 2015.



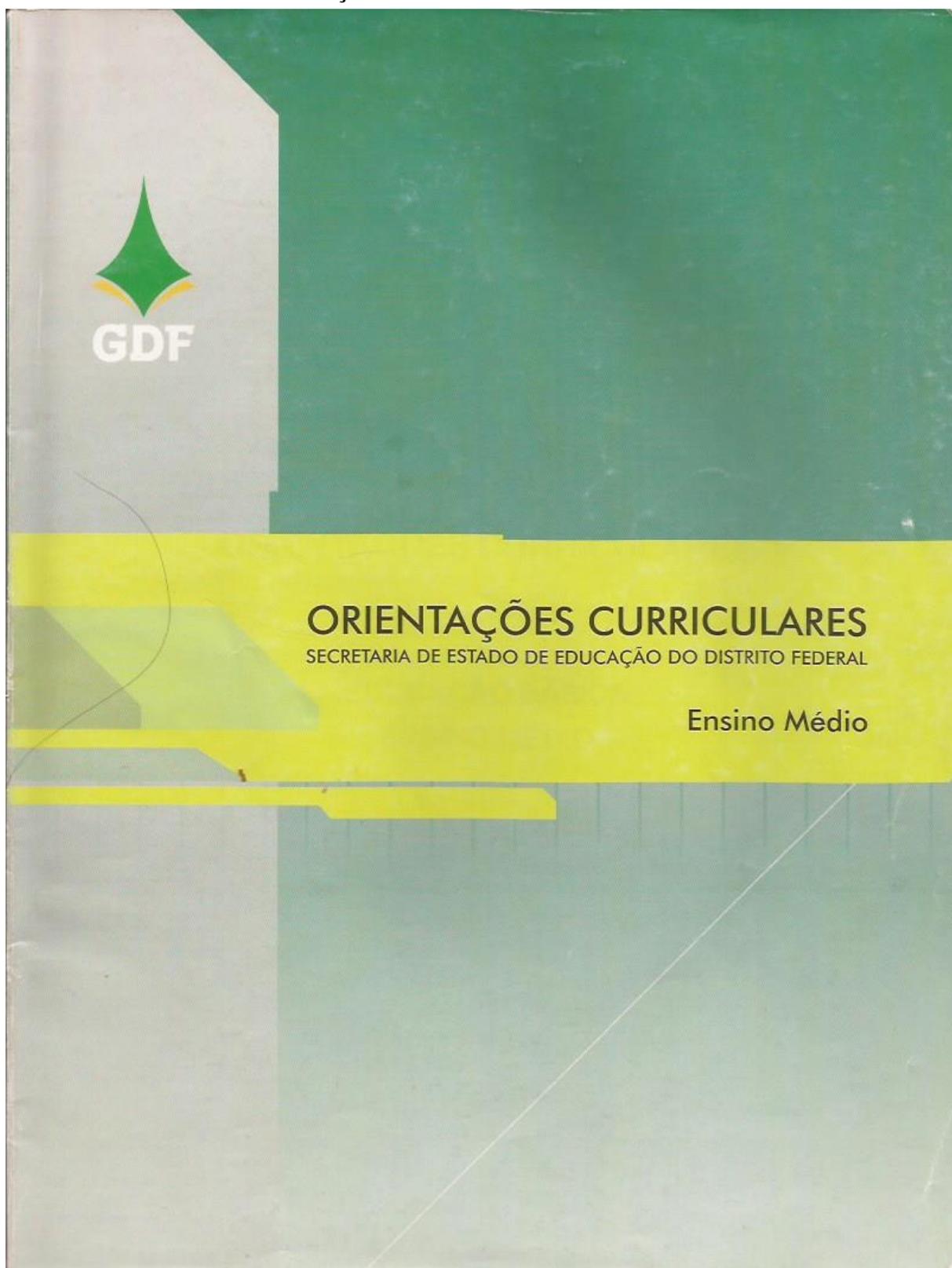
## **ANEXOS**



## ANEXO 1 – REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO





**ANEXO 2 – REESTRUTURAÇÃO DO *CURRICULUM* DO ENSINO MÉDIO**



**ANEXO 3 – REESTRUTURAÇÃO DO *CURRICULUM* DO ENSINO MÉDIO**

VERSÃO EXPERIMENTAL



**CURRÍCULO**

---

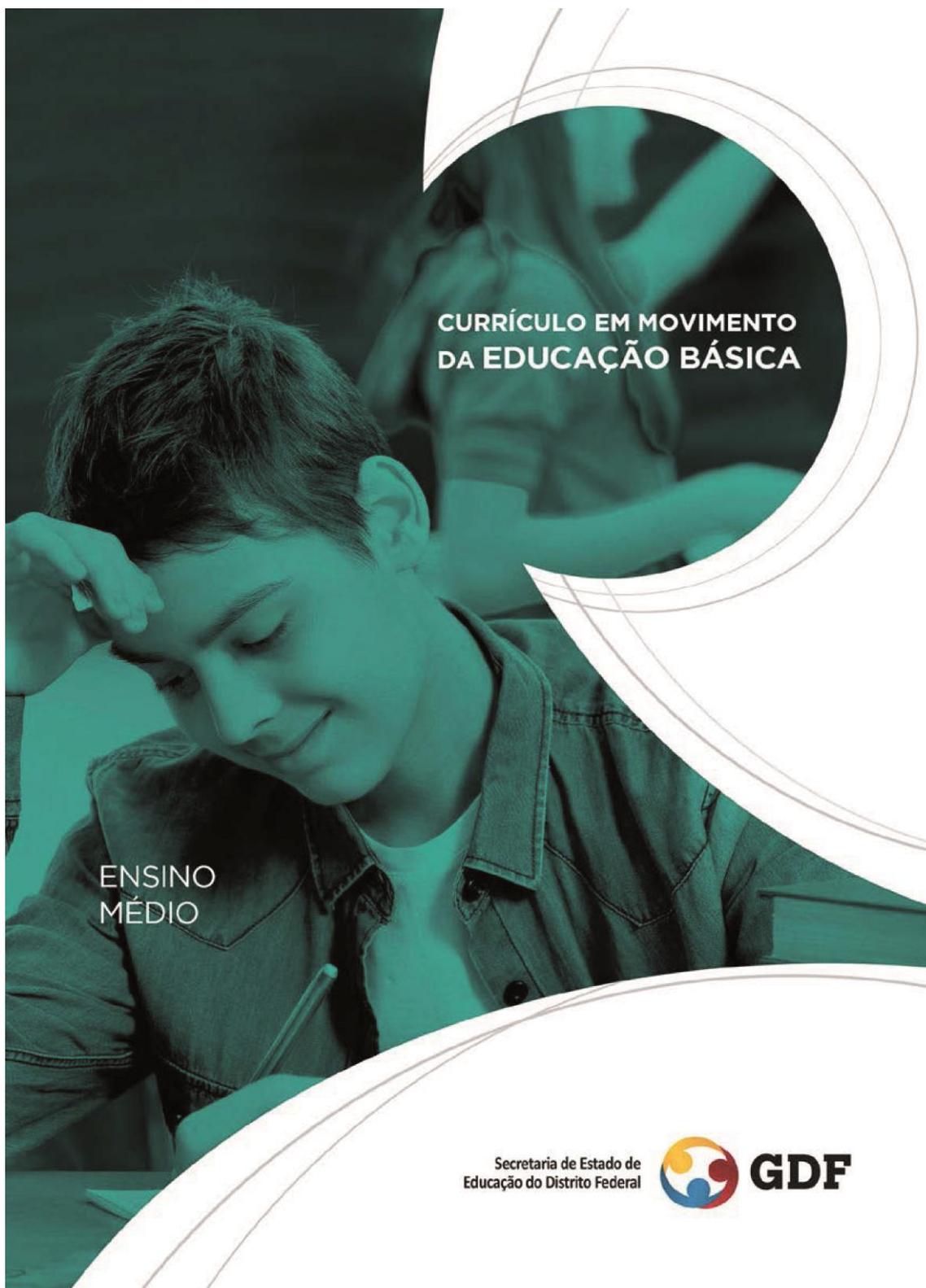
**EDUCAÇÃO**  
**BÁSICA**

**ENSINO MÉDIO**

Governo do Distrito Federal  
Secretaria de Estado de Educação  
Subsecretaria de Educação Básica



## ANEXO 4 – REESTRUTURAÇÃO DO *CURRICULUM* DO ENSINO MÉDIO



CURRÍCULO EM MOVIMENTO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ENSINO  
MÉDIO

Secretaria de Estado de  
Educação do Distrito Federal



**GDF**



**ANEXO 5 – DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO NA SEMESTRALIDADE: ENSINO MÉDIO**





## ANEXO 6 – PROGRAMA POR DENTRO DOS EXAMES DO ENSINO MÉDIO



Secretaria de  
Educação



GOVERNO DE  
BRASÍLIA



## ANEXO 7 – RELAÇÃO DE ESCOLAS

**Escolas de Ensino Médio da Rede Pública do Distrito Federal que aderiram ao ProEMI.**

| <b>CRE</b>                | <b>Total de Escolas de EM</b> |
|---------------------------|-------------------------------|
| <b>Brazlândia</b>         | 7                             |
| <b>Ceilândia</b>          | 11                            |
| <b>Gama</b>               | 7                             |
| <b>Guará</b>              | 5                             |
| <b>Núcleo Bandeirante</b> | 5                             |
| <b>Paranoá</b>            | 3                             |
| <b>Planaltina</b>         | 9                             |
| <b>PP/C</b>               | 10                            |
| <b>Recanto das Emas</b>   | 4                             |
| <b>Samambaia</b>          | 4                             |
| <b>Santa Maria</b>        | 4                             |
| <b>São Sebastião</b>      | 2                             |
| <b>Sobradinho</b>         | 6                             |
| <b>Taguatinga</b>         | 8                             |
| <b>TOTAL</b>              | 85                            |



## **APÊNDICES**



**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR DO ENSINO MÉDIO DA SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

- 1) Como você analisa a adesão do ProEMI pelas escolas ensino médio da rede pública?
- 2) Fale sobre o papel dos gestores, gerentes e coordenadores desta Secretaria na implementação do ProEMI? Como fazer para que as ações relacionadas ao Programa possam ser acompanhadas de forma articulada?
- 3) Você percebe algum tipo de participação da comunidade escolar e extraescolar nas ações desenvolvidas do ProEMI, na escola? Destaque.
- 4) Você vê possibilidades do ProEMI melhorar os índices das escolas de ensino médio? E quanto à qualidade da educação, qual a sua opinião?
- 5) Em termos de infraestrutura técnico pedagógica como esta acontecendo ProEMI no DF?
- 6) Quais as condições estruturais das escolas para a realização do Programa?
- 7) Que ações a SEDF desenvolveu para implementar o programa na Rede Pública?
- 8) Como se configurou as trajetórias escolares dos estudantes do ProEMI?
- 9) Você possui um mapeamento dos indicadores educacionais dos estudantes das escolas com o ProEMI?



**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTOR DAS ESCOLAS DE  
ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO  
FEDERAL**

1. Por que sua escola aderiu ao ProEMI?
2. Você percebe alguma mudança na postura dos professores e dos alunos depois que o Programa iniciou na escola?
3. Quais aspectos a equipe gestora da escola gostaria de destacar em relação à proposta do ProEMI?
4. Quais metas a escola pretende atingir com o ProEMI ? Por quê?
5. Em sua escola, identificou-se alguma relação entre a redução do índice de repetência e evasão escolar após a implementação do ProEMI ?
6. Quais mudanças curriculares foram identificadas com a implementação do ProEMI?
7. Do ponto de vista da sua gestão, quais estratégias podem ser utilizadas com os coordenadores locais, professores, estudantes e comunidade em relação a execução do Programa na escola visando enfrentar a desercção e a repetência entre os estudantes de ensino médio?



**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO  
DAS ESCOLAS SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO  
FEDERAL**

1. Como você analisa a proposta curricular proposta pelo ProEMI?
2. Você teve acesso à proposta do ProEMI no início do ano letivo? Como foi esse acesso? Foi discutido na escola?
3. Para elaboração do planejamento de suas atividades interdisciplinares você considerou as inovações curriculares propostas pelo ProEMI? Em que as propostas curriculares do Programa se assemelham ao currículo da escola?
4. Foi detectada alteração no desempenho escolar dos estudantes durante essas atividades? Quais? Com que efetividade? Houve mudanças no comportamento do estudante?
5. Como vocês se articulam com os conteúdos das áreas de conhecimento? Há diálogo entre os professores?
6. Ao analisar essa proposta, quais aspectos merecem destaque?
7. Você poderia falar sobre a sua experiência com o Programa?
8. Que atividades curriculares na escola e extraescolar foram realizadas por meio do ProEMI? Como essas atividades foram avaliadas pelo estudante?
9. Você poderia apontar situações vivenciadas com Programa que propiciaram mudanças positivas em sua escola? De que forma essas mudanças foram percebidas?
10. Através do Programa houve melhora na relação professor-aluno? Em que aspectos?
11. Há consonâncias e divergências entre o currículo oficial das escolas do ensino médio com o proposto pelo programa? Aponte.



**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO  
DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

1. Como você avalia o ProEMI, em sua escola?
2. Em que aspectos a experiência curricular do Programa inovou o ensino médio?
3. Quais projetos interdisciplinares vinculados ao ProEMI, você participou?
4. Você, percebeu alguma diferença entre os projetos interdisciplinares oriundos do ProEMI e os demais projetos interdisciplinares desenvolvidos em sua escola? Explique.
5. Em que medida os projetos interdisciplinares vinculados ao ProEMI contribuíram para a aprendizagem dos conteúdos dos componentes curriculares envolvidos nos projetos?
6. O ProEMI contribuiu para melhorar o seu desempenho na escola? Como assim?
7. Fale sobre a proposta do Programa? Quando da sua implementação na escola, ele foi amplamente discutido? Por quem? Você participou dessas discussões? De que forma?
8. Depois do ProEMI, a sua relação com os colegas melhorou? Em que aspectos? E com os professores?