



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAYZI SILVA OLIVEIRA

**O CAMPO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR MUNDO DO TRABALHO NO
PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI) EM PERNAMBUCO**

Recife
2019

DAYZI SILVA OLIVEIRA

**O CAMPO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR MUNDO DO TRABALHO NO
PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI) EM PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Márcia Angela da Silva Aguiar

Recife

2019

DAYZI SILVA OLIVEIRA

**O CAMPO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR MUNDO DO TRABALHO NO
PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI) EM PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 21/08/2019.

Prof.^a Dr.^a Márcia Ângela da Silva Aguiar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Borba de Arruda (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Marluce Maria, que sempre acreditou nos meus estudos, nunca desistiu deles, mesmo quando eu duvidei. Todavia, confesso que gostaria que ela tivesse tido a oportunidade de ler Bourdieu em sua vida, saberia que as coisas são mais complexas do que imaginamos, para além do capital cultural, há a realidade em sua totalidade. Aos meus irmãos Danilo, Abraão e à pequena Rayssa, bom saber que pilares ainda existem. E ao Sr. Davson, a quem devo o apoio fundamental.

Ao NEEPD e todos que o frequentam, momentos bons e de importantes debates, onde não posso me esquecer do trotskista Jefferson, grata pelas indicações e boa sorte na revolução. Aos ascensoristas e funcionários, que além das boas conversas, como dizia Sandro, alertavam “a vida é cheia de altos e baixos”.

Aos encontros de vida na turma 35 do PPGE, que vivenciei coletivamente a construção e desespero de um trabalho acadêmico em tempos de cólera, em especial: Cyn, Joyce, Guerol (pequena Sophia), Inez, Joselmo, Lisa, Lise, Lis, Paulo R, Paulo P, Taty, Tamires, Cristiano, Iza, Ágda, Ângela e Vanessa. É sempre bom encontrá-los e fazer a pergunta mais musical do mundo, como vai você?

Aos amigos antigos e novos da graduação, das formações e dos debates, que não me atrevo a escrever os nomes, pois a lista é imensa e correria o risco de esquecer alguém, o que seria extremamente injusto, tendo em vista que muitos me alegraram imensamente no meu percurso formativo, sou uma pessoa de sorte por ter encontrado cada um. Mas preciso literalmente citar a professora Sandra Ataíde, pois suas palavras sempre serão reconfortantes, em qualquer situação, que Fernando Pessoa sempre ilumine sua vida.

Agradecimentos à minha orientadora Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar, que além das palavras otimistas, manteve resistência admirável em tempos políticos sombrios, de mentiras e discursos conservadores. E aos presentes na minha banca de defesa, os professores: Sergio Paulino Abranches, Wilson Honorato Aragão e Ana Lúcia Borba de Arruda, suas respectivas e importantes contribuições foram importantes para o cursus acadêmico.

Também não posso me esquecer de Leandro Barbosa, Morgana Marque e todos que compõem a secretaria da pós-graduação, sempre solícitos, meus eternos agradecimentos. E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de mestrado, que permitiu minha participação em formações, eventos e debates, um financiamento extremamente importante para o campo da pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, do Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio. O problema levantado advém do seguinte questionamento: como as escolas do ensino médio integram o Campo de Integração Curricular (CIC) Mundo do Trabalho, previsto no ProEMI, aos seus currículos? Posto a problemática, o objetivo geral do trabalho passou a ser: apreender como o Campo de Integração Curricular Mundo do Trabalho é integrado ao currículo das escolas do ensino médio, do sistema estadual de educação do estado de Pernambuco. Com o objetivo geral definido, os específicos são: analisar como o Mundo do Trabalho aparece nos documentos orientadores do ProEMI entre (2009-2017); apreender as ações e compreensões dos coordenadores do programa nas escolas sobre as ações inovadoras a serem realizadas a partir do CIC Mundo do Trabalho; identificar as atividades sobre o CIC Mundo do Trabalho nas Propostas de Redesenho Curricular (PRC) e nos Projetos Político-Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas. A exploração em campo fora realizada em duas escolas da cidade de Recife-PE sendo uma regular e outra semi-integral. Os métodos de exploração foram: análise documental dos documentos orientadores, e os demais relacionados ao programa, além dos produzidos pelas escolas pesquisadas; entrevistas semiestruturadas, estas, realizadas com os coordenadores do programa, e como metodologia de tratamento das informações, a análise de conteúdo. O referencial teórico metodológico foram categorias do materialismo histórico-dialético: totalidade, contradição e hegemonia, sendo a última, base da Abordagem Relacional de Michael Apple (2000; 2008), autor com aporte em Gramsci (2004) e Raymond Williams (1979). Após pesquisas nas escolas, foi possível perceber que os coordenadores responsáveis pela implementação e acompanhamento do programa, desenvolviam as ações do ProEMI baseadas em três eixos principais, orientação vocacional, feira de profissões e empreendedorismo, sendo este último, relacionado ao processo hegemônico do contexto estrutural atual, baseado na defesa do trabalho informal e desregulamentado, além da presença da disciplina empreendedorismo resultado das ações de políticas públicas locais em conjunto com instituições privadas, que saturam a temática, e acabam por se tornar referências sobre o Mundo do Trabalho nas escolas.

Palavras-chave: ProEMI. Mundo do Trabalho. Integração Curricular.

ABSTRACT

The subject of this dissertation is the Programa Ensino Medio Inovador (ProEMI). The problem raised comes from the following question: How do schools integrate the CIC (Campo de Integração Curricular) World of Work (Mundo do Trabalho) into their curriculum? Given this problem the general objective of the study is to learn how the CIC World of Work curriculum is integrated into the schools under study. With the general objective defined, the specific objectives are: analyze how the CIC World of Work appears in the orientation documents of the ProEMI between 2009 and 2017; learn the actions and understandings of the coordinators of the program in the schools about innovated activities to be carried out from the CIC World of Work; identify the activities about the CIC World of Work on the PRC (Propostas de Redesno Curricular) and on the PPP (Projetos Politico-Pedagógico) in the schools under study. The fieldwork was carried out in two schools, one regular and the other semi-integrated, in the city of Recife, Pernambuco. The research methods were: analysis of the documents of supervisors and others related to the program including those produced by the schools under study; semi-structured interviews with program coordinators, and content analysis as the methodology. The referential theoretical methodology is dialectical historical materialism: totality, contradiction and hegemony, the latter being the basis of the relational approach of Michael Apple (2000; 2008), author with influences from Gramsci (2004) and Raymond Williams (1979). After researching schools, it was possible to perceive that the coordinators responsible for the implementation and accompaniment of the program developed the actions of ProEMI based on three main axes, vocational orientation, career fair and entrepreneurship, with the latter related to the hegemonic process of the current structural context based on the defense of the informal and deregulated work, including the presence of entrepreneurial discipline resulting from the actions of local public policy and conjunction with private institutions, that saturate the subject and turn out to be a reference for Mundo do Trabalho in the schools.

Keywords: ProEMI. World of Work. Curricular Integration.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	18
2.1	LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NA ÁREA.....	22
2.2	PESQUISA DE CAMPO	26
2.3	ANÁLISE DE CONTEÚDO	28
3	SOBRE O ESTADO: POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS	30
3.1	PRINCÍPIOS DA ANÁLISE RELACIONAL	35
4	DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO MÉDIO INOVADOR	39
4.1	ANTECEDENTES CONTEXTUAIS DO PROEMI	46
4	PROEMI NA SUA GÊNESE: O PARECER CNE/CP Nº 11/2009.....	54
4.3	DOCUMENTOS ORIENTADORES EM PERSPECTIVA	64
4.3.1	Documento orientador 2016: novas orientações	78
4.4	CURRÍCULO, INTERDISCIPLINARIDADE E INTEGRAÇÃO.....	87
5	MUNDO DO TRABALHO: OUTRA FLEXIBILIDADE	106
5.1	O CIC MUNDO DO TRABALHO NO PROEMI	123
6	O PROEMI NO CONTEXTO DE PERNAMBUCO	127
6.1	EXPLORANDO TRÊS ESCOLAS	137
6.2	A PESQUISA DE CAMPO NAS ESCOLAS SELECIONADAS.....	144
6.3	O MUNDO DO TRABALHO COMO CIC NAS ESCOLAS PESQUISADAS	158
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
	REFERÊNCIAS	172
	ANEXO 1- RELAÇÕES ESCOLAS PROEMI PERNAMBUCO	186
	APÊNDICE 1- TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA ESCOLA A.....	204
	APÊNDICE 2- TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA ESCOLA B.....	208
	APÊNDICE 3- TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA ESCOLA C	211

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema de estudo o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Um programa Federal, instituído formalmente pela Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009 pelo Ministério da Educação (MEC) na gestão do ministro Fernando Haddad (PT) no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), com o objetivo de induzir nas escolas a inovação do currículo do Ensino Médio (EM), com a justificativa de diminuir os históricos indicadores de repetências e evasões, através de uma proposta mais atrativa de organização do conhecimento, que valorizasse as particularidades e anseios das juventudes, com foco na integração e da interdisciplinaridade, conforme artigos 1º e 2º da citada Portaria:

Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.

Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (BRASIL, 2009).

A proposta do ProEMI foi encaminhada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2009 dando origem ao Parecer CNE/CP nº11/ 2009. O Parecer foi homologado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad que considerou o mérito e a “relevância da proposta do MEC de desenvolver experiência curricular inovadora no Ensino Médio, nos termos do art. 81 da LDB, em regime de articulação e colaboração entre os sistemas de ensino¹”. Configurava-se, assim, como um programa experimental para o Ensino Médio que, posteriormente, foi institucionalizado no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007.

Os elementos fundamentais do programa contemplavam: diversidade de modelos curriculares; a flexibilidade com vistas ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades e um dos elementos que pode ser considerado um dos eixos mais apoiados na perspectiva da inovação,

¹ Parecer CNE/CP 11/2009 homologado pelo Ministro da Educação foi publicado no D.O.U. DE 25/8/2009, Seção 1, Pág. 11.

que é “a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura.” (RAMOS, 2011, p.778), sendo o primeiro, princípio educativo.

Inicialmente, o primeiro documento Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador (2009) como afirma Silva e Jakimiu (2016) estava articulado com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) contidas na Resolução CNE/CEB nº3, de 26 de junho de 1998, aprovado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Uma das particularidades mais substantivas e discutidas, das Diretrizes de 1998, foi o seu caráter voltado para o desenvolvimento de competências, reflexo das reformas educacionais dos anos 90 que definiu um currículo “por competências como modelo para a formação humana, bem como atrelou essa formação à lógica pautada pela economia e pelo mercado, ao situar a escola como instância privilegiada para atender às demandas de formação solicitadas pelo mercado de trabalho.” (SILVA, 2012, p.41- 42). Como afirma Carneiro (2011) para as DCNEM de 1998, “a finalidade desejável no Ensino Médio se vincula ao desenvolvimento da capacidade de assimilar as mudanças que o capitalismo promoveu.” (CARNEIRO, 2011, p. 7).

No entanto, a proposta inicial do ProEMI, segundo Ramos (2011), mesmo tendo como referencial as Diretrizes de 1998, apresentava vários preceitos da concepção de ensino médio integrado e de base unitária. Conforme a autora, a presença dessas concepções, pode ser entendida como reflexo da entrada de intelectuais progressistas em defesa da escola pública que ingressaram no Ministério da Educação (MEC) naquele período e retomaram o debate sobre formação humana integral.

Assim sendo, na gênese do programa havia rupturas e permanências na sua formulação, em relação às DCNs de 1998, pois, apesar de considerá-las como referência, abarcou e defendeu contraditoriamente o entendimento do currículo integrado, de base unitária, cuja concepção “pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras.” (RAMOS, 2011, p.776).

Em julho de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, mediante o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, homologado pelo Ministro da Educação em 9 de julho de 2010. Com fundamento nesse parecer, a Câmara de Educação Básica do CNE aprovou, em 14 de julho de 2010, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010², que

² Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conforme seu artigo 1º:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010).

Em 2011, o CNE considerou necessário atualizar essas diretrizes, tendo em vista mudanças ocorridas na legislação educacional. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do CNE em 4 de maio de 2011 (BRASIL, CNE/CEB, 2011). A Resolução n. 2º, de 30 de janeiro de 2012 foi homologada pelo Ministro da Educação, em 21 de janeiro de 2012 e define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio³, conforme artigo 2º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.

Estas diretrizes, mais próximas de uma proposta de formação humana integral, se afastaram teoricamente das orientações curriculares com foco no desenvolvimento das competências, foi conseqüentemente ampliada, tendo como base explícita a integração trabalho, ciência, cultura e tecnologia, sendo o primeiro, princípio educativo, exarando assim, em um alinhamento epistemológico mais explícito com o ProEMI.

Com aprovação das novas Diretrizes, ocorreram alterações nos documentos orientadores de 2012, 2013 e 2014 do ProEMI. Posteriormente, em 2016, houve outras, com a mudança de governo após o golpe midiático e político da então presidente Dilma Rousseff (PT) e a posse de Michel Temer (PMDB). Na gestão do Ministro José Mendonça Filho (DEM) o programa passou a ter como referencial as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e a reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 que resultou na Lei nº 13.415. Diante mudanças citadas, o último documento

orientador de 2016 passou a ser mais um meio para as reformas em andamento, do que uma finalidade para a inovação curricular em si. Assim, antecipadamente, nos três governos que o programa durou aconteceram mudanças em seus objetivos de ordem semântica, conforme o projeto de sociedade em curso e alinhamento com outras políticas públicas.

Como já citado anteriormente, umas das fontes mais importantes do programa são os seus documentos orientadores, esses, que “não se tratam de parâmetros curriculares nacionais orientadores das propostas pedagógicas das escolas, que apontam temáticas e conteúdos amplos a serem objetos de ensino, mas correspondem a fundamentos técnico-políticos a serem incorporados pelas escolas.” (SILVA, 2016, p.121). Neles constam informações sobre as competências técnicas, as etapas operacionais, os recursos financeiros destinados, as bases legais. Além dos outrora, Macrocampos (2012,2013 e 2014), e últimos Campos de Integração Curricular (CIC) de 2016, sendo a mudança de ordem semântica de Macrocampos para Campo de Integração Curricular decorrente no governo de Michel Temer, sobre a justificativa de que o último representa de modo mais efetivo “a perspectiva interdisciplinar”⁴. Os campos, é importante destacar, são referenciais para a realização de ações integradas ao currículo da escola, são estes, a base para planejamento das ações integradoras.

Desta forma, com as últimas alterações semânticas de Macrocampos para Campo de Integração Curricular, que os últimos passaram a ser: **Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho;** Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e **Protagonismo Juvenil**. Dentre esses, passaram a ser obrigatório os campos em destaque, ou seja, as escolas necessariamente precisariam desenvolver atividades envolvendo os pressupostos e objetivos desses, articulando de forma interdisciplinar através de ações estruturadas em diferentes formatos: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações com o currículo comum.

Assim, com as mudanças que ocorreram nos documentos orientadores do programa em três governos e períodos políticos distintos, além da inserção do Campo de Integração Curricular (CIC) Mundo do Trabalho, tema relevante diante das mudanças que ocorrem nesse e os consequentes impactos para a juventude e a sua atual e crescente precarização, motivaram consequentemente a seguinte questão de pesquisa: como as escolas integram o Campo de Integração Curricular (CIC) Mundo do Trabalho aos seus currículos?

Delimitada a problemática, assim, define-se o objetivo geral da investigação: apreender como o Campo de Integração Curricular Mundo do Trabalho é integrado ao

currículo das escolas do ensino médio, do sistema estadual de educação do estado de Pernambuco. Os específicos são: analisar como o Mundo do Trabalho aparece nos documentos orientadores do ProEMI entre (2009-2017) apreender as ações e compreensões dos coordenadores do programa nas escolas sobre as ações inovadoras a serem realizadas a partir do CIC Mundo do Trabalho; identificar as atividades sobre o CIC Mundo do Trabalho nas Propostas de Redesenho Curricular (PRC) e nos Projetos Político-Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas. A pesquisa foi realizada em duas escolas, ambas da Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte (GRE), sendo uma escola regular (A) localizada em Recife no bairro de Boa Vista e outra escola (B), a mesma que é semi-integral localizada no bairro de Casa-Amarela. É importante destacar, que a pesquisa não foi realizada em uma escola integral, tendo em vista que após longos períodos de exploração anterior de campo, não foi observado nessas escolas com maior carga horária, mudanças significativas, como será detalhado no capítulo sobre o ProEMI no contexto de Pernambuco. A escola semi-integral foi escolhida por desenvolver trabalhos com empreendedorismo e a regular, por ter uma dinâmica de tempo diferente e pela parceria com uma instituição de ensino privada, o que indicava como hipótese duas formas distintas de apresentação aos jovens sobre o Mundo do Trabalho.

Para efetivar a delimitação da problemática foi realizado um levantamento dos trabalhos acadêmicos de pós-graduações produzidos no Brasil, através do Banco de Teses e Dissertação da Capes. Relacionado diretamente ao ProEMI, foram localizados 123 (cento e vinte três) trabalhos, sendo 104 (cento e quatro) dissertações e 19 (dezenove) teses, distribuídos em 59 instituições. Dos trabalhos produzidos em instituições de Pernambuco, foram localizadas duas dissertações e duas teses. Para a busca, as palavras-chave utilizadas foram: ProEMI, Redesenho curricular, programa ensino médio inovador, ensino médio inovador, com os respectivos operadores lógicos.

Os trabalhos localizados que remetem mais aproximadamente aos objetivos desta dissertação foram: *O trabalho como princípio educativo: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba- SP* de Camila Mantovani Dias, uma dissertação defendida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) em 2016 e outra dissertação, *O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo a formação de trabalhadores de novo tipo?* Este, apresentado por Gilberto Nogara na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2015. Ambos possuem como referencial teórico autores marxistas, sendo o primeiro, com base em Antônio Gramsci e tendo como problemática saber se o ProEMI influenciava como mudança curricular, de alguma maneira, seja ela positiva ou negativa nas escolas. A autora concluiu

que apesar do programa ter o trabalho como princípio educativos, as mudanças ocorridas no âmbito curricular não são suficientes para fornecer aos jovens condições de escolha, o que será reafirmado neste trabalho, através de categorias como totalidade.

Nogara (2015), diferentemente da dissertação anterior, que não tem um caráter de campo com aplicação de entrevistas semiestruturadas com gestores ou alunos, fez as análises de documentos, utilizando-se de categorias do materialismo histórico-dialético para reflexão sobre as orientações do Banco Mundial (BM) e da relação dos seus indicativos com os documentos orientadores do programa. O autor analisou se o ProEMI, no contexto das políticas do Banco Mundial, visa a formação de um trabalhador de novo tipo. É um trabalho que avalia o alinhamento do ProEMI com as orientações do Banco e como esse, resulta na captura da subjetividade, diante do contexto de reestruturação produtiva, no ensino médio antes mesmo do aluno entrar no mercado de trabalho. O trabalho está ancorado nas teses de Giovani Alves (2012), Antunes (2011), Mészáros (2008), autores de referência para a produção desta dissertação.

Com relação aos dois trabalhos analisados, a presente dissertação apresenta semelhanças teóricas, já que o Estado, será analisado em uma ótica marxista, mais especificamente gramsciana, bem como sobre as contradições do Mundo do Trabalho com base nos autores mencionados. Porém, diferentemente dos citados trabalhos, foi feito um trabalho direto do CIC Mundo do Trabalho, ou seja, uma análise do referencial mais explícito sobre a relação currículo, ensino médio, juventude e Mundo do Trabalho no programa.

Há concordância de que “o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.76). No entanto, em uma sociedade capitalista, com os avanços da precarização das formas de emprego, e o consequente distanciamento do trabalho como dimensão ontológica, reafirmada no processo de captura da subjetividade em um movimento hegemônico de saturação que alcança a sociedade civil de forma constante, por isso, apreender como se deu no contexto do programa, de forma mais específica, se tornou um desafio de pesquisa.

A hipótese inicial foi a de que a escola através de iniciativas entendidas como inovadoras acabam por reproduzir (APPLE, 1999) aspectos importantes da desigualdade, mediante a desconsideração das atuais contradições e precarizações vigentes do Mundo do Trabalho em especial para a juventude. Esta possível situação (ação) das escolas é resultado das “formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que

realizam uma determinada práxis histórica como conjunto de representações ou categorias do pensamento comum.” (KOSIK, 1976, p.15) ou como reflexo do senso comum.

Posto os objetivos, a busca de trabalhos produzidos e a hipótese relacionada com o Mundo do Trabalho, foi definido o materialismo histórico-dialético como referencial teórico metodológico e consequentemente algumas das categorias centrais do pressuposto para análise, como contradição, onde “as determinações mútuas das coisas se encontram em relação interna de antagonismo.” (CURY, 1992, p.30) totalidade, na qual o fenômeno “só pode ser compreendido definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos” (ibid, p.36) e hegemonia, com base mais específica nos trabalhos de Antônio Gramsci e Raymond Williams (1979).

A escolha epistemológica deu-se pela sua particularidade totalizante transformadora que “permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.” (FRIGOTTO, 2001, p.73), ou seja, no contexto do trabalho vai-se dos textos aos contextos, buscando assim os elementos fundamentais que os cercam dentro de uma realidade histórica. Assim, para o aporte metodológico foi utilizado autores como Marx (1873), Frigotto (2001), Cury (1992), Kosik (1976).

Com a definição teórica metodológica, a análise de conteúdo foi o método de tratamento das informações dos documentos orientadores com base em autores como Minayo (2006) e Franco (2008). A categorização adveio dos trabalhos com os documentos políticos fornecidos pelo programa, ou seja, resultado da análise destes documentos que são “oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.” (EVANGELISTA, 2012, p.1).

A motivação para a escolha do recorte do trabalho subjaz várias justificativas. O interesse sobre as juventudes e Mundo do Trabalho teve origem na participação por três anos no Projeto de Extensão Vestibular Solidário (VS) um pré-vestibular social do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Quantas vezes foi possível observar alunos que sempre escolhiam cursos tradicionais como Medicina, Engenharia e Direito, deixando de lado a vontade pessoal, por acreditarem em uma estabilidade financeira, sem conhecer todas as contradições e relações de reprodução presentes no Mundo do Trabalho. Outro ponto, foi o interesse sobre os estudos que envolvem os Mundo(s) do Trabalho, para citar alguns exemplos, autores marxista como Eric Hobsbawn (1987) Ricardo

Antunes (2013) e no campo da educação, principalmente, Frigotto (1995; 2004). O start por assim dizer, foi Ruy Braga (2006), com seus estudos sobre Call Centers, um setor que coincidentemente empregou em seu auge, principalmente no Nordeste, jovens em busca do primeiro emprego, no entanto sendo esse, um trabalho extremamente precarizado.

Outra vivência singular, foram as atividades desenvolvidas durante a graduação, em específico, nas disciplinas que envolviam Gestão Educacional e Escolar, além das disciplinas de práticas pedagógicas presentes no curso de Pedagogia da UFPE. Entre essas, o que chamou atenção nas observações de campo que tinha como referencial o ProEMI, foi a não busca efetiva de uma materialização da inovação, ao menos nas palavras dos gestores entrevistados. Em suas respostas, tudo indicava para o fato de que o projeto tinha como importância primária o auxílio financeiro que o mesmo proporcionava.

Essa conclusão basilar foi interessante, porque quando realizado o aprofundamento dos trabalhos existentes sobre o programa, sinalizações similares já estavam presentes. Exemplo, a observação que teve a pesquisadora Isleb (2016) que entre as conclusões do seu trabalho sobre os monitoramentos dos indicadores de fluxos que envolviam o ProEMI, destacou que “as mudanças curriculares podem ter sido secundarizadas em virtude da prioridade pelos recursos financeiros.” (ISLEB, 2016b, p.62), além do trabalho de Ferreira (2016) sobre o financiamento do programa com resultados similares. Sobre este ponto, a sinalização de Camini (2010) é pertinente, quando destaca que “estados e municípios aderem às políticas definidas na perspectiva de obter recursos e assistência.” (CAMINI, 2010, p.540).

Assim com as definições e delimitações, o trabalho foi organizado da seguinte forma. O primeiro capítulo apresenta um estado da arte com mapeamento dos trabalhos produzidos em programas de pós-graduação no Brasil. Além de um detalhamento do embasamento teórico epistemológico e dos métodos envolvidos, já apresentados nesta introdução.

O segundo, mostra a concepção de Estado, esta, uma perspectiva ampliada tendo com teórico central Antônio Gramsci e com ele alguns dos seus estudiosos como: Bianchi (2008), Coutinho (1998; 2003), Semionatto, Nogueira (1998) e Hugues Portelli (1977). Além de um debate mais amplo do Estado, sendo o ProEMI um programa federal, dar-se por seguinte uma breve concepção sobre políticas públicas e educacionais, através de autores como Höfling (2001) e Souza (2006). Também neste capítulo será apresentada a abordagem relacional de Apple (2008), esta que ao contrário de preposições atomistas que predominam no nosso pensamento do senso comum, o ponto de vista crítico sempre considera um objeto “relacionalmente”.

O terceiro capítulo faz uma retrospectiva histórica do ensino médio, através dos trabalhos de Romanelli (2009); Freitag (2005); Frigotto (2000), Kuenzer (2001) Manfredi (2002), Saviani (2008) e Cunha (2014;2017). Posteriormente, faz uma análise da gênese do ProEMI e dos documentos orientadores em movimento. Ainda neste capítulo, a questão da inovação e integração, que terá como aporte teórico autores como Saviani, Ferretti, e Goldeberg (1980), Farias (2006), Hernández et al (2000) entre outros.

O quarto capítulo o debate apresentado, sobre o Mundo do Trabalho, para esse, as produções de Antunes (2002; 2008; 2013) Braga (2012), Pochmam (2002), Pinto (2013), Giovanni Alves (2011), Druck (2013) e outros serão basilares para as reflexões sobre os atuais processos de reestruturação produtiva, que entre as várias consequências é a crescente exclusão dos jovens “que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários e dos desempregados, dadas a vigência da sociedade do desemprego estrutural.” (ANTUNES, 2003, p.232). Um debate mais específico com autores da educação, como foco nas contradições do trabalho para a juventude, além da cultura do empreendedorismo, que terá foco apresentado posteriormente.

Para informações quantitativas atualizadas sobre o programa no estado de Pernambuco para o capítulo sobre a pesquisa de campo, foram demandadas informações à Ouvidoria da Secretária de Educação de Pernambuco (SEE) sobre o número de escolas integrantes do programe no estado entre 2017/2018, respaldada pela Lei nº 12.527 de 18 de Novembro de 2011 que garante o direito do cidadão obter informações relativas “à implementação, acompanhamento e resultados dos programas, projetos e ações dos órgãos e entidades públicas, bem como metas e indicadores propostos.” (BRASIL, 2011). Assim sendo, até 2018 em Pernambuco somavam-se 465 unidades distribuídas nas 16 Gerências Regionais, onde foram monitoradas pela Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GEPEM). Do total, 155 escolas regulares e 310 escolas semi-integral e integral. Os trabalhos produzidos em Pernambuco como os disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE) e consequentemente os realizados sobre o ProEMI foram bases para apreender o programa no contexto de Pernambuco.

Ao encerramento desta introdução, é preciso considerar conforme Ramos (2004) que o desafio mais difícil de uma proposta curricular de ensino médio no sentido da formação integrada está na compreensão do significado do conhecimento científico, nos critérios de sua seleção e na forma de organizá-los e abordá-los. Portanto, mesmo que hipóteses fossem levantadas com a leitura dos documentos orientadores, com conhecimentos sobre o Mundo do

Trabalho, de toda a sua flexibilidade, desintegração e precarização, apenas observando como são planejados nas escolas e como os envolvidos apreendem a inovação, é que uma abordagem relacional faria sentido.

Como afirma Apple (2008) para entender como as escolas atuam é importante ver como funcionam, ou seja, o pesquisador precisa compreender como “as regularidades cotidianos do ensino e da aprendizagem nas escolas produzem esses resultados. Segundo, devemos ter aquela sensibilidade marxista, para entender as raízes históricas e os conflitos que fazem com que essas instituições sejam o que são hoje.” (APPLE, 2008, p.49).

Segue assim, diante dessas premissas, um trabalho que teve como maior particularidade dados atualizados, mas segue também como um trabalho com vários questionamentos em aberto, aos futuros pesquisadores e interessados na temática, tendo em vista que o programa encerrou em 2017 e deixou consigo diversas lacunas, tanto operacionais, de financiamento e prática pedagógica.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta parte do trabalho tem como objetivo descrever as abordagens teóricas-metodológicas e epistemológicas concernentes à pesquisa em foco, especialmente o materialismo histórico-dialético que, em concordância com Frigotto e Ciavatta (2011), “implica tomar o objeto de análise não como um fator isolado ou soma de fatores, mas através das mediações que o constituem como parte de uma totalidade histórica.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621). Os teóricos e autores utilizados como referenciais para construir as categorias e bases desse trabalho são: Marx (1873), Kosik (1976) o Frigotto (2010), Netto (2011) e Cury (1992).

Assim posto, entende-se que a dialética materialista-histórica é também uma postura, ou uma concepção de mundo. Enquanto método Frigotto (2001) destaca que “permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.” (FRIGOTTO, 2001, p.73).

Sobre o pensamento dialético, factualmente, ele trata da “coisa em si”, que como afirma Kosik (1976), não se manifesta imediatamente ao homem “para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. “Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa.” (KOSIK, 1976, p.13), ou seja, daquilo que é essência e do que é fenômeno, ciente que em sua relação essência e fenômeno são inseparáveis como análise em um conjunto de contradições. Assim posto:

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível o movimento real interno; por trás do fenômeno a essência. (KOSIK, 1976, p.20).

Portanto, a apreensão da realidade, deve ser realizada para além das aparências, dos fenômenos, apreender no primeiro momento o que é dado e explícito, para seguir no que é fundamental e essencial em seus nexos, esses, “partindo da ideia de que o estudo de qualquer

fenômeno da realidade não pode ser interpretado isoladamente sem sua relação com um todo organicamente ligado.” (CHEPTULIN, 1982, p. 271). Uma pesquisa em conformidade com o método dialético, ou seja, como um atributo da realidade, não do pensamento, como sugere Marx (1982) tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento “de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano do ideal, a vida da realidade pesquisada.” (MARX, 1982, p.16).

Assim sendo, “o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.” (NETTO, 2011, p. 53, grifo nosso). Frigotto (2001) sinaliza dois pontos importantes para entender a construção do conhecimento científico através do materialismo histórico sem cair nas armadilhas críticas contra esta forma de apreensão da realidade. O primeiro, é que este não é sinônimo de exaustão de todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, a busca de todas as mediações e contradições de um determinado fenômeno. Ao contrário, o que se busca são suas determinações e leis fundamentais. Entra nesse ponto o debate sobre a categoria totalidade, onde essa “não quer dizer todos os fatos e nem soma de partes. O conhecimento de todos os fatos e o exaurimento de todos os aspectos é algo que conhecimento humano não atinge e nem é tal o sentido da totalidade.” (CURY, 1992, p.37). Neste ponto são relevantes as falas de Wood (1999) quando se pauta em um contexto capitalista a qual a sociedade está pautada, ao destacar que:

A realidade social do capitalismo é “totalizante” em formas e graus sem precedentes. Sua lógica de transformação de tudo em mercadoria, de acumulação, maximização do lucro e competição satura toda a ordem social. E entender esse sistema “totalizante” requer exatamente o tipo de “conhecimento totalizante” que o marxismo oferece e os pós-modernistas rejeitam. (WOOD, 1999, p.19).

De fato, embora não haja a pretensão de se adentrar no complexo debate sobre paradigmas, não se desconhece que há uma tensão no debate acadêmico entre os defensores da perspectiva marxiana e pós-modernistas. Os adeptos do paradigma pós-moderno entendem que:

[...] pós-moderno quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de

conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito de verdade, unidade e progresso, apõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade (EAGLETON, 2005, p. 27).

Mas, retomando o debate enfrentado por Frigoto (2010), outro ponto importante é a localização da totalidade em um determinado contexto histórico, onde “necessita, no processo de investigação, ser revisitadas e reconstituídas conforme seu tempo histórico. Ou por acaso a ‘totalidade’, as contradições e as mediações são sempre as mesmas? Que historicidade é essa?” (FRIGOTTO, 2010, p.81).

Este mesmo autor apresenta de forma didática um exemplo de estratégia de condução de uma pesquisa com enfoque histórico-materialista. Vale destacar que para Marx, conforme Netto (2011), o método não é um grupo de regras formais “que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação.” (NETTO, 2011, p. 52). O esquema é apenas um alicerce para o alcance da essência do objeto que se investiga.

Figura 1: Estratégia condução pesquisa



Fonte: Adaptado de Frigotto (2010)

Ao que remete sobre a definição da problemática, Frigotto (2010) destaca que deve aparecer na postura do investigador, as concepções em relação ao que está posto, além disso, ter presente os sujeitos históricos a que se refere. Já o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido tem como objetivo identificar as diferentes perspectivas de análise, “as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação das premissas do avanço do novo conhecimento.” (FRIGOTTO, 2010, p. 88). Pode-se situar esta etapa como o Estado da Arte, que será apresentado posteriormente.

O método de organização para a análise e exposição, tem como objetivo discutir os conceitos, as categorias que orientaram a interpretação do material colhido, como Frigotto (2001) destaca, apresentam-se neste momento, quais as categorias interessam. Neste trabalho, as principais categorias são: contradição, totalidade e hegemonia, além de conceitos como sociedade política, sociedade civil, intelectual orgânico e outros, que darão sustentação crítica ao trabalho.

Definido o plano teórico-metodológico e a apreensão do conhecimento existente, Frigotto (2001) sinaliza que “começa a pesquisa dos múltiplos elementos e dimensões do problema que se está querendo desvendar [...] É o pesquisador que estrutura as questões e sua significação para conduzir a análise dos fatos, dos documentos etc.” (FRIGOTTO, 2001, p. 88, grifo nosso). Assim, para além da apropriação teórica da pesquisa sobre as categorias apresentadas, foram realizadas leituras intensivas dos documentos orientadores do ProEMI (2009; 2012; 2013; 2014; 2016/2017), que são os referenciais basilares do programa nas escolas, campo empírico da pesquisa.

Também, foi feita análise do Parecer CNE/CP nº 11/2009, que apresenta pontos importantes para apreensão da gênese do programa e as presentes concepções de inovação, suas intencionalidades, além das resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a saber, CD/FNDE nº 63/2011, CNE/CEB nº 2/2012 e CD/FNDE nº 04/2016).

As análises de dados, representam o esforço do investigador, conforme o autor, de “estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema.” (FRIGOTTO, 2001, p.88), e se busca romper com as percepções imediatas. É na análise, que, conforme o autor, busca-se as relações entre a parte e a totalidade. Coerente com tal perspectiva, a técnica utilizada para tratamento dos dados coletados foi a Análise de Conteúdo com referencial em Minayo (2006) e Franco (2008), principalmente, para os documentos orientadores do ProEMI.

A síntese, que se apresenta como última etapa é a exposição orgânica, coerente, concisa das relações entre apreendido e compreendido. É onde se debate as ações de mudança para a ação concreta, é onde a práxis aparece. É importante destacar que não são etapas ou ações cronometradas, fragmentadas e sistematizadas em ordem hierárquicas. São movimentos da pesquisa do ir e devir. O que revela assim, que “na perspectiva do materialismo histórico, a ciência que interessa à classe trabalhadora tem de explicitar o que está subjacente às visões dos intelectuais da burguesia que, por condição de classe, produzem um conhecimento limitado e funcional aos seus interesses.” (FRIGOTTO, 2015, p.241). Entende-se que então que é no materialismo histórico-dialético que a ciência se encontra assim com a política real.

2.1 Levantamento da produção na área

A análise de parte da produção teórica ou parte do conhecimento produzido sobre a temática será detalhado neste momento, sendo a fonte principal o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dentro de uma lógica de classificação conforme Noronha e Ferreira (2000), este, é um levantamento de abrangência temática, não temporal, tendo como função a atualização sobre os trabalhos de pós-graduações referentes ao tema, o seu tratamento é bibliográfico, porque consiste na seleção dos documentos recuperados sem grandes análises, mas que “serve como subsídio para comparação das abordagens dadas nos diferentes trabalhos, permitindo uma seleção daqueles mais interessantes.” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 194).

Por ser uma base convencional, o catálogo da CAPES, como a maioria do mesmo tipo, funciona de forma binária, ou seja, o processo de busca dar-se pela lógica *booleana*. Ter esse tipo de conhecimento permite ao pesquisador uma estratégia de localização das informações com maior nível de relevância. Assim, mais do que saber localizar as bases de dados, quem investiga precisa de conhecimentos básicos de recuperação da informação, que são “uma técnica ou conjunto de regras para tornar possível o encontro entre uma pergunta formulada e a informação armazenada em uma base de dados.” (LOPES, 2002, p.61).

Os operadores lógicos usuais nas expressões de buscas são: *AND* (e), *NOT* (não), *OR* (ou). São operadores que ajudam a refinar “a pesquisa, pois se recupera as fontes desejadas com mais rapidez e relevância.” (PINHEIRO *et al*, 2008, p. 122). Para as buscas deste trabalho foram utilizados o operador lógico *OR*, tendo em vista a delimitação temática. Como sinaliza Furnival (2002) para os dois operadores mais utilizados, em resumo, o E (*AND*) e OU (*OR*)

“desempenham as operações de somar/adição, mas os resultados são bem distintos: o OU expande a soma incluindo ambos os conceitos; o E reduz a soma incluindo ambos os conceitos.” (FURNIVAL, 2002, p. 24). Além do uso do operador OR, foram utilizadas aspas para delimitação das palavras e campo de busca.

Destarte, foram delimitadas 4 (quatro) palavras-chave para a busca, sendo a expressão utilizada: "ProEMI" OR "Redesenho curricular" OR "programa ensino médio inovador" OR "ensino médio inovador". Desta busca, foram recuperados 137 (cento e trinta e sete trabalhos) onde a realização do levantamento foi atualizado no mês de janeiro de 2019. Dos documentos recuperados são eles: 24 (vinte e quatro) teses de Doutorado, 90 (noventa) dissertações de Mestrado e outras 23 (vinte e três) dissertações de Mestrado Profissional.

Após este levantamento inicial, foi realizada a tabulação com informações básicas disponíveis nos resumos dos trabalhos. É importante destacar que muitos resumos não são feitos conforme os objetivos do mesmo, que segundo Lancaster (2004) é o de facilitar a seleção dos documentos pelos usuários, poupando o seu tempo através da não necessidade de acesso ao arquivo completo. Por esse motivo, é responsabilidade do pesquisador inserir as informações mais relevantes para os usuários, para além da padronização ou formalidade acadêmica, ou seja, trata-se de uma responsabilidade com os futuros leitores.

Resultado da tabulação inicial, 123 (cento e vinte e três) estavam de fato relacionados direta ou indiretamente ao ProEMI, sendo, trabalhos que tinham como objeto o programa em si, e o segundo, resultados de pesquisas onde o ProEMI era o contexto de investigação ou parte de análise para outros programas. Dos trabalhos não relacionados, no total 14 (quatorze), 5 (cinco) estavam catalogados como parte do projeto de pesquisa “Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente”, coordenado pela professora Dr. Eliza Bartolozzi Ferreira na Universidade Federal do Espírito Santo, outros 5 (Cinco) indexados no projeto “Avaliação da implementação de projetos para o ensino médio: o caso do instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do ensino médio inovador/politécnico no RS”, esses, onde maiores informações sobre o detalhamento dos grupos que pertenciam não foram localizadas.

Dos demais, um aparecia entre as palavras-chave o nome ProEMI no resumo, porém sem relação direta, o outro, a palavra “redesenho curricular” não estava voltado ao ProEMI e em 2 (dois) os arquivos não foram localizados. Assim, dos 123 (cento e vinte e três) trabalhos relacionados diretamente, 104 (cento e quatro) são dissertações e 19 (dezenove) são teses, trabalhos estes, distribuídos em 59 instituições. As com maior quantitativo de trabalhos produzidos, segue na tabela.

Tabela 1: Quantitativos trabalhos por instituição

INSTITUIÇÕES	QUANTITATIVO TRABALHOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	10
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	8
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	5
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	4
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	4

Fonte: Extraído de Banco de Teses e Dissertação CAPES (2019)

Os trabalhos produzidos em Juiz de Fora, ou seja, em maior número, são do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, mais especificamente do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Sobre os trabalhos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) a quantidade encontrada sobre o ProEMI, pode ser justificada pela forte presença de estudos sobre o Ensino Médio, como exemplo, o projeto Observatório do Ensino Médio que tem por objetivo reunir estudantes, educadores e pesquisadores com interesse na temática, além dos fortes estudos sobre educação integral presente na instituição.

Também, o observatório tem entre os coordenadores a professora Dra. Monica Ribeiro da Silva, professora da instituição, sendo também, a responsável pela organização do único livro localizado que trata mais especificamente sobre o ProEMI intitulado “O ensino médio: suas políticas, suas práticas e estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador” (2016), bem como ser autora de considerável número de artigos sobre o programa. Dos trabalhos produzidos em instituições de ensino superior do estado de Pernambuco, são duas dissertações e duas teses, conforme tabela:

Tabela 2: Trabalhos produzidos em Pernambuco

AUTOR	NOME TRABALHO	TIPO TRABALHO	ANO DEFESA	INSTITUIÇÃO
Maria Luciene Andrade Silva	Programa ensino médio inovador: uma vivência de inovações pedagógicas em uma escola da rede estadual de Pernambuco	Dissertação	2017	UPE
Rosângela Araújo de Souza	O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Programa Ensino Médio Inovador e a formação do Capital Humano de estudantes em Lagoa dos Gatos – Pernambuco	Dissertação	2013	UFRPE
Andrea Giordanna Araújo da Silva	Ensino (em tempo) integral: propostas oficiais versus dialética do real	Tese	2016	UFPE
Maria das Graças Correia Gomes	Expressões concretas do programa ensino médio inovador (ProEMI) nas escolas públicas estaduais da Mata Sul de Pernambuco	Tese	2018	UFPE

Fonte: O autor

Destes trabalhos, foi o de Andrea Giordanna Araújo da Silva (2016) o que mais contribuiu com subsídios para a apreensão da problemática do ensino médio no contexto de Pernambuco, em capítulo posterior. O trabalho de Gomes (2018) até um pouco antes do término desta pesquisa não havia sido depositado formalmente no banco de teses e dissertações da Capes, o que impossibilitou a sua leitura completa, todavia, foi possível apreciação em banca de defesa, e a leitura do seu resumo o que possibilitou maior apreensão e uma outra resposta sobre o programa no estado.

Além dos trabalhos produzidos em instituições do estado de Pernambuco, no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, foi localizada a dissertação de Maria Madalena Barbosa de Lima, intitulada “Gestão compartilhada na operacionalização do programa ensino médio inovador, em Pernambuco”. Lima (2014) analisou os reais efeitos, no âmbito regional e escolar, do compartilhamento da gestão do Programa Ensino Médio Inovador, no vértice central da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE-PE). A conclusão dos estudos da autora, foi a insatisfação dos agentes envolvidos no compartilhamento da gestão do programa, o que de fato, corrobora com a realidade observada na pesquisa e levantamento de informações sobre o programa na SEE-PE.

A leitura dos resumos propiciou a identificação de trabalhos com enfoques teóricos e metodológicos similares, principalmente, nos trabalhos vinculados às linhas de pesquisas similares as de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Boa parte dos trabalhos analisados fez uso da análise documental, das entrevistas semiestruturadas, sendo esta, majoritária pelo fato dos objetivos do ProEMI estarem materializados nos documentos

orientadores do programa o que faz desses, quase condição *sine qua non* de análise. Sobre o referencial teórico metodológico, o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe e os trabalhos de Jefferson Mainardes, aparecem como principais referenciais para a análise do ProEMI como programa de governo.

Dentre os achados das pesquisas focalizadas, pode-se citar: o suporte financeiro, como é importante para as escolas, mas não produz mudanças significativas; a ampliação da carga horária não acontece nas escolas; as ações dos professores permanecem fragmentadas contrastando com a questão da interdisciplinaridade; a falta de compreensão entre os envolvidos sobre a propostas do programa; o nexo flexibilização curricular para a formação de trabalhador conforme as mudanças no Mundo do Trabalho. Entre os pontos positivos se destacam mais a visão de programa como possibilidade de uma mudança de mentalidade docente sobre práticas interdisciplinares em sala de aula, e em complemento ao ponto anterior, vantagens substanciais do financiamento do programa.

2.2 Pesquisa de campo

Não é possível afirmar que a pesquisa de campo inicia com este trabalho. Como descrito anteriormente na justificativa, houve outros momentos, quando em atividades durante a graduação relacionadas ao ProEMI, foi possível perceber que o financiamento se sobrepunha a qualquer possibilidade de inovação. Mas, a pesquisa realizada apontou para uma análise mais completa das contradições e materializações do programa em seus movimentos e distintos governos.

Nesse sentido, conforme Ianni (1985) entende-se que é importante não esquecer a dimensão do real onde se dialoga com os agentes da situação. A pesquisa de campo adentra como elemento importante da construção e observação da realidade, conforme destaca Gil (2002):

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio de observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 2002, p.53).

De fato, a pesquisa de campo permite a experiência direta com a problemática levantada, para que ocorra um maior diálogo entre teoria e prática, entre documento e o real concreto. No campo da educação ela se faz importante, porque a escola sofre as determinações das ações sociais, como afirma André (2010) “através das pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição.” (ANDRÉ, 2010, p. 44). Este entendimento é ainda mais importante, quando se observa no ProEMI em Pernambuco um conjunto de determinações locais.

Para entender como o campo de integração curricular Mundo do Trabalho é desenvolvido nas escolas, foi realizada uma delimitação em busca de um universo mais representativo possível. As escolas selecionadas foram: uma semi-integral pelo desenvolvimento de trabalhos com a temática sobre o Mundo do Trabalho e ter uma carga horária mais flexível, bem como a regular pela carga horária, e está próxima de uma instituição de ensino superior privada, o que se tinha como hipótese maior disponibilidade de opções informacionais sobre o Mundo do Trabalho para os alunos.

Assim, foram realizadas pesquisas de campo em duas escolas Escola A (regular), Escola B (semi-integral) onde foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas com as duas coordenadoras do programa, que eram respectivamente os próprios coordenadoras ou vice-diretoras das escolas, o que não mudou nas outras previamente visitadas.

Para uma melhor descrição de cada escola, a Escola A está dentro da Gerência Regional de Educação (GRE Recife Norte), é regular e oferece além do ensino médio, ensino fundamental. A Escola B, também faz parte da mesma área administrativa. Nelas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, estas, como afirma Triviños (1987):

Questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessa à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

De fato, novas hipóteses vão surgindo e realidades mais complexas se apresentam e são justamente resultados das entrevistas que se realizaram. Também, é importante destacar, que as perguntas semiestruturadas não nascem *a priori*, o investigador precisa ter consciência dos elementos fundamentais e as principais categorias que envolvem o objeto de estudo. É

fundamental destacar, que a entrevista semiestruturada tem a característica de não ser rígida como as estruturadas, porque permite ao entrevistando mais liberdade de explicitação, todavia, não isenta o pesquisador do rigor diante sua elaboração.

2.3 Análise de Conteúdo

Entendida como instrumento de tratamento de informação, a análise de conteúdo foi utilizada para a categorização dos documentos orientadores do programa, com base em Minayo (2006) e Franco (2008). Minayo (2006) destaca que uma análise do material recolhido busca atingir a três objetivos:

Ultrapassagem da incerteza: o que eu percebo na mensagem, estará lá realmente contido? Minha leitura será válida e generalizável? Enriquecimentos da leitura: como ultrapassar o olhar imediato e espontâneo e já fecundo em si, para atingir compreensão de significações, a descoberta de conteúdos e estruturas latentes? Integração das descobertas que vão além da aparência, num quadro e referência da totalidade social no qual as mensagens se inserem. (MINAYO, 2006, p.198)

Segundo a autora, a análise de conteúdo tem como primeiro movimento uma leitura de primeiro plano, para posteriormente se atingir um nível de ultrapassagem dos significados. Para isso, confirma que a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados, assim “articula a superfície dos textos descritos e analisada com os fatores que determinam suas características: variações psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção de mensagem.” (MINAYO, 2006, p.203).

Também para Franco (2008) o ponto de partida da “análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido.” (FRANCO, 2008,p.19). Para este trabalho, dentre as modalidades da análise de conteúdo, o foco foi na temática. Como afirma o autor referencial:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico [...] Ou seja, tradicionalmente, a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso. (MINAYO, 2006,p.209).

Assim, foram realizadas as etapas da análise temática de conteúdo. Ela consistiu, conforme Minayo (2006) na: leitura flutuante, constituição do corpus, a segunda, que é a exploração do material, que realiza a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas que comandaram a especificação dos temas. E para finalizar foi efetivado o tratamento dos resultados obtidos e interpretados, que é onde o pesquisador realiza as inferências após as categorizações. O tratamento de informação assim posto, foi resultado da leitura dos documentos:

Pressupondo-se que os documentos – incompletos e imperfeitos – estejam em mãos do pesquisador – nos limites que a história impõe para sua localização e acesso – tem início sua “inquirição” para entender-se quando, como, por quem e por que foram produzidos. As fontes primárias trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história. É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos. Documentos derivam de determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação. (EVANGELISTA, 2012, p.8).

Assim, a pesquisa pode ser melhor apreendida em seu tratamento de informação da seguinte forma: definição da unidade de registro, que foi o tema, ou seja, “asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo” (FRANCO, 2008, p. 42) e também foi utilizado o por palavra, além da unidade de contexto, que podem ser melhor apreendidas na parte do trabalho onde se trabalha os movimentos do ProEMI. É importante perceber e relacionar já neste momento, como a análise de conteúdo está diretamente relacionada com a análise documental, ação realizada, em todo o percurso do trabalho.

Tacitamente sobre o modus de fazer pesquisa, alguns pontos de Bourdieu (2014) se fazem presentes como constructo do ato em si. A primeira consideração em concordância com este teórico é sobre o que ele chama de fetichismo do texto autonomizado, onde sua crítica é redirecionada ao fato de considerar o texto como alfa e ômega, só suas letras e nada mais. Entende-se, até como pressuposto marxista (que o sociólogo francês faz ressalvas) que um texto está inserido em um contexto histórico, social, político e cultural. Outro ponto que o autor faz críticas e que serviu como elemento reflexivo na construção do conhecimento para este trabalho, é a ciência como partenogênese, ou seja, a ciência fora de qualquer intervenção social.

3 SOBRE O ESTADO: POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS

Não há elementos exaustivos sobre a concepção de Estado, muito menos exclusivos neste capítulo. O tempo não permitiria e a densidade do tema não abarcaria os objetivos centrais, que é o de investigar como escolas em Pernambuco integram o CIC Mundo do Trabalho ao currículo comum no contexto do ProEMI. No entanto, como afirma Afonso (2003) “a procura de uma explicação rigorosa e empiricamente sustentada relativamente às políticas educacionais que são *objecto* de análise, não dispensa o investigador de assumir explicitamente os valores e visões do mundo que defende.” (AFONSO, 2003, p.36). Assim, é importante um breve posicionamento, tendo em vista que o programa em estudo não é analisado apenas no contexto da prática, mas nos seus nexos com a conjuntura política e social em um determinado tipo de sociedade (capitalista) e que perpassou distintos governos.

Posta a questão, o teórico basilar para pensar a concepção de Estado será Antônio Gramsci (1891-1937), mais especificamente as preposições presentes nas breves notas sobre a política de Maquiavel (volume III) parte da sua obra no cárcere, além dos trabalhos dos estudiosos que debatem sua obra, como: Bianchi (2008), Coutinho (1998; 2003), Semionatto, Nogueira (1998) e Hugues Portelli (1977).

Assim, o Estado neste estudo, como promotor de políticas públicas é visto através de uma perspectiva gramsciana. Sobre a temática, há consensos e dissensos, a começar sobre a conceituação de “Estado integral” ou “Estado ampliado”, sendo o primeiro advogado pelo seu caráter mais orgânico e não apenas uma ampliação marxista do debate. Entende-se que Gramsci ampliou o conceito de Estado, dentro do contexto que viveu e tornou a relação mais orgânica entre a estrutura e a superestrutura, consequentemente integral, sendo a sociedade civil parte dessa. Assim, para este trabalho podem aparecer os dois termos, o que não significa renegar a importância do debate, principalmente quando se sabe que o marxista italiano para além de um defensor da filosofia da práxis, era antes de tudo um estudioso da linguística.

Outro dissenso, bastante conhecido é o papel da sociedade civil na superestrutura, como sintetiza Carnoy (2011):

Para Marx e Gramsci, a sociedade civil é o fator-chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, mas para Marx a sociedade civil é estrutura (relações na produção). Para Gramsci, ao contrário, ela é a superestrutura, que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; é o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações torna-se o centro de análise, e não a estrutura. (CARNOY, 2011, p. 95).

Sobre esta diferenciação entre Marx e Gramsci, o problema sinalizado por leitores de sua obra, foi a interpretação de Bobbio (1987) bastante difundida e apreendida, o que para Bianchi (2008) e Coutinho (2003) resultou em apreensões equivocadas ou simplistas do marxista italiano, porque não demonstrou explicitamente a relação orgânica e totalizante entre estrutura e superestrutura, além de parecer que Gramsci apenas inverteu a sociedade civil da estrutura para a superestrutura, potencializando assim, uma separação didática, mas que materialmente é orgânica. Como destaca Coutinho (2003) Gramsci não inverte nem nega as descobertas essenciais de Marx, mas as enriquece, amplia e concretiza. A sociedade civil, foi “o meio privilegiado através do qual Gramsci enriquece, com novas determinações, a teoria marxista do Estado.” (COUTINHO, 2003, p.123).

Por uma melhor definição, a sociedade civil, pode ser apreendida como os “organismos de participação política aos quais se adere voluntariamente (e, por isso, são ‘privados’) e que não se caracterizam pelo uso da repressão.” (COUTINHO, 2003, p.126, grifo nosso). Segundo este autor, são as organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, estas que compreendem o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) é assim “o conteúdo ético do Estado” (PORTELLI, 1977, p.22), ou seja, como bem destaca Semionatto (1998) são organizações responsáveis pela à função de hegemonia que grupos dominantes exercem sobre a sociedade, todavia, repleta de contradições.

Junto à sociedade civil, há a sociedade política, que de maneira direta é o Estado em si, ou seja, o aparelho governamental e oficialmente detentor da dimensão coercitiva seja ela jurídica ou militar, sendo a primeira “o aspecto repressivo e negativo de toda atividade positiva de educação cívica desenvolvida pelo Estado.” (GRAMSCI, 2004, p.28).

A sociedade civil e política estão em equilíbrio orgânico, quando o consenso entra em crise a coerção “reestabelece” à ordem, já que seguindo a lógica do autor, nenhuma classe poderia sobrepor a outra apenas com o uso da força. De modo resumido, não menos simplificado “Gramsci apresentava sua concepção de maneira já clássica, Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia encorajada de coerção.” (BIANCHI, 2008, p. 177), formando a superestrutura em relação dialética e orgânica com a estrutura. Destarte, “é importante lembrar que, embora não haja em Gramsci uma densa tematização das determinações econômicas do capital, ele não entende a política como simples reflexo da economia, mas como esfera mediadora entre a produção material e a reprodução da vida humana.” (SIMIONATTO, 1998, 39), por este motivo o alcance da sociedade regulada, passa

não só pela emancipação econômica, mas também intelectual, o que adentra no conceito gramsciano de hegemonia, onde conforme esta mesma autora:

O Estado, por outro lado, repousa sobre uma base cultural protegido por uma malha sólida contra as revoluções, contra as irrupções violentas, e sua ação, que é a mesma do grupo social dominante, é vasta e capilarizada. Sua hegemonia conforma massas humanas de cidadãos, porque estão ligadas ao modo de vida burguês e a ele consentem e aderem. Nesse sentido, a hegemonia não significa apenas a subordinação de uma classe em relação à outra, mas a capacidade das classes na construção de uma visão de mundo, ou seja, de efetivamente elaborar uma “reforma intelectual e moral”. A preocupação de Gramsci é, pois, com a transformação dessa visão de mundo, com a elevação das condições de vida das classes subalternizadas e com a sua inclusão no cenário histórico, excluídas que sempre foram dos processos histórico sociais. (SIMIONATTO, 1998, 47).

Embora bastante difundido (permeado muitas vezes pelo senso comum) as preposições de Gramsci são relevantes, porque é a base para apreender sobre qual interpretação do Estado o ProEMI é percebido neste trabalho. A relação orgânica entre superestrutura e estrutura é de fato advogado, porque corrobora com a tese de Apple (2006) de que “os educadores não teriam como separar totalmente sua atividade educacional das diferentes reações dos sistemas institucionais e das formas de consciência que dominam economias altamente industrializadas.” (APPLE, 2006, p.35). Existe, assim, uma relação dialética e orgânica entre estes dois momentos que permitem perceber contradições e saturações na sociedade civil, a hegemonia, portanto, é fundamental para apreender como a saturação de uma determinada visão de mundo ocorre de forma interligada entre a sociedade civil e política.

Como se compreende, além da mídia, ocorre a capilarização de concepções de mundo que adentram na escola não só pelos currículos, mas pelas saturações de políticas locais de influência nacional e internacional, o que remete novamente na importância de apreender que a “realidade é concreta exatamente por isso, por ser ‘a síntese de muitas determinações’.” (NETTO, 2011, p. 44).

É importante perceber que há “novas configurações assumidas pelo Estado no controle da vida social e econômica materializado pelas políticas públicas.” (AZEVEDO; GOMES, 2009, p.96). Novas configurações, vale destacar, que não são aqui entendidas como rupturas sobre as formas estruturais de sua existência, mas sim ampliações. É entendível através de uma total corroboração com a tese de Wood (199) o fato de que “não há um sistema social (como, por exemplo, o sistema capitalista), como unidade sistêmica e própria; há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão, identidade e discurso.” (WOOD, 1999, p.14).

Estas novas configurações podem ser elucidadas através de alguns teóricos com perspectivas distintas. Roger Dale (2014), por exemplo, apresenta um posicionamento quando

destaca que o Estado é necessariamente entendido como ruim, “nunca é associado à melhora. Sempre é associado à opressão. Esta posição me impacienta sobremaneira. Esta é a premissa básica do estadismo metodológico: o Estado sempre é mau, não é possível melhorá-lo.” (DALE, 2014, 8). Neste ponto não há concordância com o autor, tendo em vista que a ação dirigida (teleológica) deve ser para o fim do Estado em busca de uma sociedade regulada pela sociedade civil.

Entender estas novas configurações do Estado é importante para se perceber como as políticas públicas são pensadas atualmente no contexto do neoliberalismo, o que significa caudatárias com o contexto pós-1990. Tendo em vista que, conforme Souza (2006) o atual momento se dar através “do que se convencionou chamar de ‘novo gerencialismo público’ e da política fiscal restritiva de gasto, adotada por vários governos” (SOUZA, 2006, p.34), assim, novos formatos foram introduzidos nas políticas públicas como será apreendido especificamente em Pernambuco.

Considerando que o ProEMI configura-se em um programa do Governo Federal no âmbito das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no Governo Lula da Silva, cabe a sua análise, a seguir, enquanto políticas públicas.

De início, cabe conceituar políticas públicas como o “Estado em ação” onde é “implantado um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.” (HÖFLING, 2001, p.31). Outra definição é de “processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípios em torno de objetivos explícitos.” (MULLER; SUREL, 2002, p.11).

Com base nestes autores, Azevedo (2004) destaca que “as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significação que é próprio de uma determinada realidade social.” (AZEVEDO, 2004, p.9). Já Souza (2006) destaca política pública como:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p.24).

A autora afirma que se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Assim, quando em ação, “são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.” (SOUZA, 2006, p.26). Diante das definições, compreende-se então, que políticas públicas são o Estado em ação, com objetivos que podem ser explícitos ou não, “sempre o resultado de uma interação muito complexa entre o Estado e sociedade.” (SIMÕES, 2017, p. 112). Souza (2006) sinaliza que:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p.37).

E em uma perspectiva com base em autores marxistas, Santos (2014) destaca que através do materialismo histórico-dialético, a Política Educacional é campo epistemológico e histórico, marcados por projetos societários em disputa. Essa definição, ainda que ampla, permite-nos demarcar que a Política Educacional:

Não é um campo unilateral ou neutro. Se assim o fosse, seria apenas a agregação de ações para serem efetivadas em determinados contextos práticos. Essa compreensão restringe os sujeitos da política a meros receptores passivos de ações arquitetadas por ‘iluminados’. Não se estabelece a relação material entre os interesses econômicos e políticos responsáveis por sua formulação e a reação dos sujeitos, que pode ser realmente de passividade, mas também de combatividade. Independentemente das reações desses sujeitos, é preciso observar que essas políticas partem de uma dada realidade, voltando a ela por meio desses sujeitos. (SANTOS, 2014, p.447).

Isso significa que as políticas educacionais são produtos humanos, campo em disputa, que não é neutro, onde, como afirma Almeida e Silva (2012) expressam, “conscientemente ou não, vontades de classes e grupos sociais em conflitos, que configuram e contrapõem forças sociais, frente às quais os pesquisadores descobrem, pressupõem e conformam tendências, valores e princípios.” (ALMEIDA; SILVA, 2012, p. 31). Após o breve debate sobre o Estado e políticas públicas e educacionais, apresenta-se a seguir, um dos pilares metodológicos do trabalho, a análise relacional.

3.1 Princípios da análise relacional

É compreensível que esta parte do trabalho estivesse no debate teórico e metodológico da pesquisa, mas para apresentar como foi realizada a investigação, e sobre quais perspectivas, foi mais pertinente permanecer neste ponto. Assim, um dos autores presentes nessa dissertação é Michael Apple (1995; 2001; 2006), um teórico de grande influência no campo do currículo e das políticas educacionais. Há várias justificativas para a escolha da abordagem teórica de Apple como referencial da pesquisa. Este trabalho é pautado pelo debate sobre currículo e reflete a influência da contribuição de Apple no livro *Ideologia e Currículo* (2006). Além disto, há concordâncias gerais com as teses expostas, como o fato de que para Apple (2006) a educação não é algo neutro, ou seja, todo professor está envolvido em um ato político; os currículos são organizados como reflexo dos modos de produção material; as escolas criam e recriam formas de consciência que permitem controle social, mas que todavia, é importante destacar que “o currículo não é excessivamente determinista. Determinação é uma rede complexa de relações.” (APPLE, 2006, p.38) ou seja, é um conjunto complexo que tomam diversos sentidos nas escolas, contextualizados por valores políticos, econômicos e culturais.

Uma das propostas do autor para análise de políticas e programas educacionais é a Análise Relacional, pois, “é necessário examinar as relações entre o objeto em estudo e a sociedade como o todo, bem como os diferentes agentes que o compõem.” (GANDIN, LIMA, 2016, p.654). Para o autor “as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada.” (APPLE, 2006, p.44). Assim, no contexto da educação, a análise relacional é a relação entre poder econômico, cultural e as escolas, o que a justifica como uma boa ferramenta teórica para apreensão da essência para além do fenômeno em conjunto com categorias já citadas, como totalidade.

Na análise relacional, a política que se estuda está em correspondência complexa com campos que envolvem questões diversas onde “um trabalho de pesquisa que envolva a análise de uma determinada política educacional e que opere com a análise relacional, faz-se necessário a escolha de conceitos que devem dar conta dessa rede de correlação de forma complexa.” (GANDIN, LIMA, 2016, p. 655). Para Apple, é importante não só evocar a cultura, mas também a economia e mudanças sociais nas formas que as políticas educacionais são definidas, em suas determinações e contradições.

Como um teórico de perspectiva marxista, Apple entende a importância de estudar o Estado, tendo em vista que “a educação escolar é (por enquanto, ao menos) função estatal.” (GANDIN, LIMA, 2016, p. 654). Posto assim, o autor destaca a importância fundamental de encarar a escolaridade e suas políticas públicas que possa “vê-la como algo conectado – fundamentalmente – às relações de dominação e exploração (e às lutas contra elas) da sociedade mais ampla.” (APPLE, 2000, p.30), até porque para o autor, é difícil pensar os problemas sem descobrir as suas complexas relações que ligam reprodução cultural à econômica.

O posicionamento de Apple pode, também, ser apreendido em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), quando destacam que por ser a escola uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais, só ganha maior compreensão “quando apreendido no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade, que foi sendo construído no Brasil; um longo processo de colonização (econômica, político-social e cultural), sendo a última sociedade ocidental a proclamar o fim da escravidão.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.7). Portanto, ao se levar em consideração as teses de Apple (2000; 2008), foram utilizadas na pesquisa, as categorias do materialismo histórico-dialético como elementos para apreender a realidade em suas contradições, totalidade e movimento histórico pensando questões que envolvem não só o econômico, mas o cultural em seus nexos e o histórico, este, o do Brasil.

Compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais que (Bourdieu chamava de capital cultural) são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez dessa abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pela qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. (APPLE, 2008, p.44).

A importância e relevância das teses de Apple com influência do pensamento marxista, é o fato de que nem tudo que parece ser, o é (fenômeno/essência). A realidade concreta é muito mais do que parece, “especialmente quando estamos lidando com instituições complexas e inter-relacionadas, como a escola.” (APPLE, 2008, p.182). Como Apple afirma que a realidade é demasiadamente complexa em suas relações o que solicita de um pesquisador a necessidade de fazer uso de categorias e conceitos para melhor apreender a realidade e não cair nas armadilhas de apreender apenas através do fenômeno, não permitindo a si a negação da negação do que é posto.

Uma categoria importante para Apple (2008) é a concepção gramsciana de hegemonia. Nesta dissertação, procurou-se estabelecer alguns nexos com esta categoria. Para o autor, com base em Williams (1979) e Gramsci (1985), hegemonia não é algo imposto, ou seja, apenas manipulação, “é algo que satura profundamente, e as instituições de ensino agem no processo de saturação.” (APPLE, 2008, p. 39). Apontando a complexidade desse conceito de hegemonia, Apple cita, em sua obra *Ideologia e Currículo*, uma longa exposição da posição de Williams, com o qual concorda, e que, por considerá-la pertinente às escolhas dos referenciais da pesquisa, transcreve-se a seguir:

[Hegemonia] é todo um conjunto de práticas e expectativas; nossa energia empregada em diferentes tarefas, nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, quando experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Ela assim constitui um sentido de realidade para a maior parte das pessoas na sociedade, um sentido de ser absoluta porque experimentada [como uma] realidade a que a maior parte dos membros de uma sociedade dificilmente conseguirá ir além. Mas não se trata, exceto quando se dá um momento de análise abstrata, de um sistema estático. Pelo contrário, só podemos entender uma cultura dominante e de fato existente se entendermos o real processo social do qual ela depende: o processo de incorporação. Os modos de incorporação são de grande significação e, além disso, têm significação econômica considerável em nosso tipo de sociedade. As instituições de ensino são geralmente os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante eficaz e representam agora uma atividade importante tanto econômica quanto culturalmente. São, na verdade, as duas coisas ao mesmo tempo. Além disso, em nível filosófico, no verdadeiro nível da teoria e no nível histórico de várias práticas, há um processo que chamo de tradição seletiva: aquele que, nos termos de uma cultura efetivamente dominante, é sempre passado como “a tradição”, o passado significativo. Entretanto a questão é sempre a seletividade; a maneira pela qual, de toda uma área possível do passado e do presente, somente determinados significados e práticas são escolhidos para ênfase, enquanto outros significados e práticas são negados e excluídos. Mais crucialmente ainda: alguns desses significados são reinterpretados, diluídos, ou postos sob formas que sustentam ou pelo menos não contradizem outros elementos da cultura efetivamente dominante. O processo de educação, os processos de uma educação social muito mais ampla em instituições como a família, as definições práticas e a organização do trabalho, a tradição seletiva em nível intelectual e teórico – todas essas forças estão envolvidas em um processo contínuo de constituição e reconstituição de uma cultura efetivamente dominante, e delas, de acordo com o modo como as experimentamos e como se inserem em nossas vidas, depende a realidade. Se o que aprendemos fosse meramente uma ideologia imposta, ou apenas significados e práticas isoláveis da classe governante, ou de parte dela, que se impusessem a outros significados e práticas, ocupando lugar superior em nossas mentes, seria – e ficaríamos felizes com isso – uma coisa muito mais fácil de se derrotar. (WILLIAMS, 1979 apud APPLE, 2006, p.39).

Para Raymond Williams (1979) o que diferencia ideologia de hegemonia é o fato de que o primeiro é “um sistema relativamente formal e articulado de significados, valores e crenças, de um tipo que se pode abstrair como ‘visão do mundo’, ou ‘perspectiva de classe’ [...]”. (WILLIAMS, 1979, p.112), ao contrário de hegemonia, onde o autor, com base em

Gramsci, assim, define:

A hegemonia é então não apenas o nível articulado superior de “ideologia”, nem são as suas formas de controle apenas as vistas habitualmente como “manipulação” ou “doutrinação”. É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida. Em outras palavras, é no sentido mais forte uma “cultura”, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinadas classes. (WILLIAMS, 1979, p.113).

Apple (2006) então destaca que o conceito de hegemonia implica que padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos através de pressupostos ideológicos tácitos, regras, que não são em geral conscientes, e também por meio do controle econômico e do poder, assim, “essas regras servem para organizar e legitimar a atividade dos muitos indivíduos cuja interação constitui a ordem social.” (APPLE, 2006, p.129), para o autor se faz necessário o trabalho “contra hegemônico”, para compreender as condições de atuação da educação e as alterações dessas condições. É importante destacar que a hegemonia como categoria histórica e social, como destaca Williams (1979, p.116) precisa ser “renovada continuamente, recriada, defendida e modificada. Também sofre uma resistência continuada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões.”

Para finalizar, novamente será destacado o motivo de colocar a análise relacional nesta parte do trabalho. Embora como abordagem metodológica, a análise relacional permite uma reflexão similar com as categorias citadas. Sobre a categoria hegemonia aqui presente, entendida como processo de saturação constante e de recorrentes transformações, a sua apreensão será importante posteriormente, para apreender os indicativos de determinada perspectiva sobre o Mundo do Trabalho presente nas escolas e suas práticas. Findadas questões teóricas e metodológicas, o próximo capítulo se deterá em questões históricas até o ProEMI.

4 DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO MÉDIO INOVADOR

Como afirma Frigotto e Ciavatta (2011) qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o plano estrutural e o conjuntural, assim, “por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como um fator isolado ou soma de fatores, mas através das mediações que o constituem como parte de uma totalidade histórica.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

Assim, para melhor compreender o ProEMI como programa voltado para o ensino médio, apresenta-se uma breve síntese histórica dos momentos predecessores ao programa, essa etapa da educação. O objetivo não é uma saturação da temática, que pode ser bem apreendida através dos autores referenciados Ramos (2004), Frigotto; Ciavatta (2011), Cunha (1973; 2017; 2014), Franco (1997), Kuenzer (2000) Freitag (2005), Manfredi (2002), Romanelli (2005) e Saviani (2008), mas um situar para melhor relacionar, com o intuito de analisar as contradições decorrentes do ensino médio.

Em vários trabalhos é possível perceber um ponto de concordância: a dualidade estrutural que marca o ensino médio no Brasil, outrora, e, também, ensino de segundo grau. Há, também, as questões em pauta sobre suas finalidades como os “termos de sua concepção, estrutura e forma de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*” (KUENZER, 2000, p.9). Portanto, dissertar sobre o ensino médio perpassa mais sobre indefinições, do que uma definição sobre suas finalidades, tendo em vista que seus objetivos apresentam nexos históricos com conjunturas econômicas e políticas de distintos períodos, no contexto de uma sociedade capitalista.

Esta dualidade, tem origem histórica e social, em um país marcado por desigualdades em suas relações sociais. Portanto, para entender o ensino médio hoje, é necessário apreendê-lo por um viés histórico, principalmente por causa das mudanças que ocorreram na sociedade política e nas estruturas econômicas a partir do começo do século XX, principalmente, as decorrentes das transformações da década de 1930 no Brasil, que demandou um novo perfil de trabalhador com o advento da industrialização acelerada, além do fato do ensino médio ao longo do século XX ter sido influenciado por fatores políticos externos e internos importantes, como a ditadura empresarial-militar no Brasil.

Até 1932 havia formas de prosseguimento aos estudos, como curso ginasial, curso

normal e o técnico comercial, sendo que, apenas aos que frequentavam o curso ginásial havia a possibilidade de continuação nos estudos superiores. As demais modalidades: normal, técnico comercial e agrícola “eram nitidamente voltadas para as demandas de um processo produtivo em que a indústria de transformação era incipiente, e não davam acesso ao curso superior.” (KUENZER, 2000, p.12). Mas, “novas e crescentes exigências culturais, em quantidade e em qualidade.” (SODRÉ, 1983, p. 65) surgiram com todas as mudanças políticas e econômicas que o Brasil vivenciou naquele período. A Constituição de 1937 tratou pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. Como bem destaca Freitag (2005):

É introduzido o ensino profissionalizante, previsto, antes de mais nada, para as classes “menos privilegiadas” (Art. 129). Dispõe ainda este Artigo de Lei que é *obrigação* das indústrias e dos sindicatos criarem escolas de aprendizagem na área de sua especialização para os filhos de seus empregados e membros. Declaram-se obrigatórias as disciplinas de educação moral e política (Art. 131) [...] De fato, já um ano após a promulgação da lei, são implantadas, por ordem do governo central, escolas técnicas profissionalizantes (liceus) em Manaus, São Luís, Vitória, Pelotas, Goiânia, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, destinadas a criar, nas palavras do próprio Ministro Capanema, na moderna juventude brasileira, um “exército de trabalho”, para o “bem da nação”. (FREITAG, 2005, p.90-91).

Romanelli (2005) sinaliza que o Estado teve papel importante na direção da expansão do ensino técnico e na implantação de condições mínimas de infraestrutura para a indústria básica. É por esse motivo que o empresariado não só se apoiou no poder público, como também “tolerou o nacionalismo, como ideologia do Governo, em determinadas épocas.” (ROMANELLI, 2005, p.193). Portanto, o ensino de segundo grau em sua gênese como é conhecido hoje, foi diretamente relacionado ao ensino profissionalizante, sendo o ginásial destinado para uma minoria.

Em 1942, com a reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino (Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942), ocorreram novas mudanças, onde conforme o Art. 1º o ensino secundário tinha as seguintes finalidades: formar em prosseguimento o ensino primário, “a personalidade integral dos adolescentes; acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.” (BRASIL, 1942, online).

Na sua organização, o ensino secundário passou a ser dividido em dois ciclos, o primeiro, ensino ginásial com duração de quatro anos, e o segundo, o curso clássico e o curso científico em paralelo com duração de três anos. Outra característica são os estudos de moral e cívica, e não menos importante e interessante, a proposta de ensino secundário feminino,

onde conforme o Art.25 “a orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.” (BRASIL, 1942, online) um debate interessante para perceber como se deu historicamente a socialização de gênero no currículo escolar³.

Mas o ponto mais próximo de reflexão é o Capítulo III da lei, que no Art. 18 destaca que “os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais.” (BRASIL, 1942, on-line, grifo nosso). Questiona-se já aqui, até que ponto falar de flexibilização curricular é falar de inovação. Não será debatido neste espaço (no próximo capítulo), mas se percebe já neste ponto que a ideia de um currículo flexível não é algo novo, reafirmando o fato de que “a realidade não é mais naturalizada, mas historicizada.” (CURY, 1985, p.25). Já os cursos agrotécnico, comercial técnico, normal e industrial técnico colocavam-se no mesmo nível, todavia, com necessidade de exame de adaptação para o ensino superior, o que Kuenzer (2000) chama de primeira tentativa de articulação entre as modalidades do ramo secundário com os cursos profissionais. Além disto, é neste período que surgem as Escolas Técnicas Federais, outrora, as Escolas de Aprendizes Artífices de 1909.

Antes, é válido citar as experiências das classes experimentais, onde conforme o Decreto nº 35.069, de 11 de junho de 1959 foi aprovada a organização, conforme o seu Art.1º de estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo Estado, “com o objetivo de ensaiar novos tipos de currículo e de renovar métodos e processos de ensino.” (SÃO PAULO, 1959, online). Sobre as classes experimentais, também é possível observar objetivos centrados no currículo e nas práticas docentes, onde Werebe (1994):

A criação de classes experimentais foi possível graças à circular de 4/7/158, do Ministério da Educação e Cultura. Em 1959 elas foram instituídas em 25 escolas (menos de 1% do total), com o concurso de cerca de 20 professores em exercício. Dadas as condições particulares em que foram implantadas, seus resultados não poderiam ser transferidos para a quase totalidade das escolas brasileiras [...] a maioria dessas classes funcionaria em regime de tempo integral para o aluno, as atividades escolares foram ampliadas e o número de alunos por turma reduzido. Isso foi possível em estabelecimentos privados frequentados por alunos oriundos de famílias economicamente favorecidas. (WEREBE, 1995, p. 13).

Em 1961, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “se manifesta pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundários de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior; da mesma forma, os cursos realizados pelo Serviço

³ Assunto que pode ser melhor relacionado com o livro: SAFFIOTI, H. I. B. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) “poderiam ser organizados de modo que equivalessem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico” (2º grau).” (KUENZER, 2000, p.15). É válido destacar que não significou o fim da dualidade anteriormente já bastante demarcada, uma vez que durante o período que vai de 1930 a 1964, “as relações entre política e economia caracterizaram-se por um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político Giuliano, de tendência populista, e o modelo de expansão da indústria.” (ROMANELLI, 2005, p.193) o que possibilitou este tipo de flexibilização. Conforme Moreira (1990):

Com o golpe militar de 1964, e as importantes transformações sócio-políticas e econômicas que o sucederam, os enfoques críticos desapareceram de cena, enquanto que, favorecido não só pelas mudanças contextuais, mas também pelo aumento da influência americana, o tecnicismo acabou por tornar-se dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo do currículo em particular. (MOREIRA, 1990, p130).

A segunda metade do século XX no Brasil é marcada, conforme Saviani (2008), pela aproximação cada vez mais intensiva do modelo econômico associado-dependente. O sistema educacional brasileiro sofreu forte influência americana com seus diversos programas que atingiram não só o ensino secundário, como também o superior, o que os fez passar de reformulações curriculares às sistematizações administrativas. Além disso, mesmo em minoria, houve mais acesso aos outros níveis educacionais, em um país marcado pelas desigualdades econômicas, onde “as circunstâncias históricas permanecem sob o jugo da cisão do gênero humano em classes sociais.” (FRIGOTTO, 2009, p.72) mesmo incipiente, culminou em políticas de contenção e liberação que podem ser apreendidas no ensino secundário através dos trabalhos de Cunha (2017; 2014) este autor que destaca:

Os planejadores da ditadura pretendiam desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos de nível médio, parte dos jovens que aumentavam ano após ano o número de demandantes de vagas nas universidades públicas, cujos “excedentes” engrossavam as manifestações de descontentes. Esses planejadores supunham que a demanda de técnicos era generalizada e suficientemente grande para absorver os novos diplomados em cursos profissionais. E isso em todos os setores da atividade econômica. (CUNHA, 2017, p. 374).

A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 teve como um dos objetivos a contenção dos excedentes para os estudos universitários, além de formação precoce de nível técnico sobre a presunção de um mercado de trabalho em demanda após a formação profissional compulsória. A primeira contradição é possível perceber nas falas desse autor, quando destaca que “a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, determinado pela Lei nº

5.692/71, era contraditória com o ciclo básico nos cursos superiores de graduação, que tinha, entre seus objetivos, evitar a precoce opção pela carreira.” (CUNHA, 2014, p.360).

Esta dualidade fica mais extensa com o Art. 5º, § 2º sobre a parte diversificada do currículo onde “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.” (BRASIL, 1971, on-line). Ou seja, desde o 1º grau, o aluno já era induzido para uma profissionalização precoce, reafirmando uma formação social de classe existente, onde, aos alunos que ingressam na formação superior, dar-se-iam tempo, aos demais, a “verificação” mais breve possível de aptidões para entrada no mundo do trabalho.

Com a leitura detalhada da Lei nº 5.692/71, é possível perceber a própria “flexibilização” de seus termos, porque, factualmente, foi uma lei para os colégios públicos, não para as instituições privadas de ensino. O próprio Art.5 § 3º descreve claramente o caráter subjetivo da profissionalização compulsória quando destaca que, “excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.” (BRASIL, 1971, on-line, grifo nosso), ou seja, não é o trabalho como princípio educativo ou um ensino médio integrado, muito longe, a lei está proposta de maneira que possibilita interpretações diferenciadas ao público que se favorecia sobre estas, mantendo assim a dualidade sobre a conceptualização de universalização.

Em concordância, neste ponto, com Bourdieu (2007) “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.” (BOURDIEU, 2007, p.53) E, estas desigualdades, podem ser bem apreendidas diante toda flexibilização presente na lei. É importante lembrar que foram implementações concomitantes com as reformas universitárias e as consequentes expansões de cursos tecnológicos e faculdades privadas que aconteceram naquele período, como Cunha (2014) destaca:

Essa rápida expansão do setor privado no nível superior foi, de certa forma, funcional para o crescimento mais moderado do setor público. Aliviado da pressão da demanda, que, nos anos de 1967 e 1968, reivindicava “mais vagas” e “mais verbas” para as universidades públicas, estas puderam se concentrar na construção e no equipamento de grandes campus, de implementar programas de pós-graduação e pesquisa, assim como enviar professores e estudantes para prosseguir seus estudos no exterior. Mais do que nunca, a estrutura discriminatória do ensino superior ficou aparente: universidades públicas para os estudantes de mais elevado capital cultural,

universidades e faculdades isoladas privadas para os outros. Em termos probabilísticos, essa divisão de capital cultural era determinada pela renda, embora não diretamente. Parte das instituições privadas, no todo ou em parte dos cursos oferecidos, se especializaram em captar a demanda de baixo capital cultural e alta renda. (CUNHA, 2014, p.363).

Esta privatização da educação diante as maiores demandas sociais, no segundo grau pode ser vista na 5.692/71, especificamente, no Art. 6º, que destaca “as habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas” (BRASIL, 1971, on-line), o que remeta ao fato de que, em sua dimensão histórica, as parcerias públicos-privados não são uma inovação, como será visto nos documentos orientadores do ProEMI ou uma nova iniciativa exclusiva através do Todos Pela Educação (TPE)⁴. A diferença, é uma maior acentuação, principalmente, sobre a forma que políticas públicas hoje são produzidas, o que foi possível apreender no capítulo sobre o Estado.

Este pressuposto fica ainda mais claro, quando foi baixado o Decreto nº 72.495, de 19 de julho de 1973, que estabeleceu normas para a concessão financeira às entidades privadas com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que tinha como objetivo, conforme Cunha (2014, p.365), de “suprir as deficiências das redes públicas, mediante o aproveitamento da capacidade ociosa das escolas privadas”. Assim, as escolas privadas eram financiadas, mas, não devolviam os empréstimos, sendo o retorno das mesmas, mediante a “gratuidade total ou parcial de seu ensino, no valor do custo real, a ser estabelecido na época do recebimento dos recursos.” (CUNHA, 2014, p.365). Sobre este período, vale destacar que:

O fracasso da profissionalização compulsória da Lei n. 5.692/71 dos governos militares era previsível: na verdade, sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes (ou de controladores dos dirigentes), fundamental princípio unitário do ensino secundário. O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a “unitariedade” do sistema escolar, cortando a parte crítica e humanista do currículo. (NOSELLA, 2011, p.1056).

⁴ Conforme disponível no site da organização, o Todos Pela Educação (TPE) é definido como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos. Fundado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo, um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local de sua proclamação. Foi lá que apresentamos nosso marco histórico: a carta Compromisso Todos Pela Educação. Porque um País independente se constrói com Educação de qualidade para todos. Informações disponíveis em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em 14 de março de 2018.

É importante situar e relacionar que todas as mudanças ocorridas neste período, sob forte influência americana e a ideia de emprego para todos através da educação, como sinaliza Frigotto (2015), sofria da forte influência das teses da “teoria” do capital humano, formuladas por Theodore Schultz (1902-1998), o que remetia às ideias de que a mobilidade social está diretamente relacionada com a escolaridade, ou seja, quanto mais estudo, maior o salário. O que Ramos (2004) sintetiza bem historicamente quando destaca:

É importante notar que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho, para que as pessoas viessem a ocupá-lo logo após a sua conclusão, ou após a conclusão do ensino superior. Essas possibilidades determinavam o momento de ingresso no mercado de trabalho e a posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho. Enquanto vigoraram o projeto nacional-desenvolvimentista e a certeza do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho era a principal finalidade da educação, tanto no ensino médio quanto no ensino superior. (RAMOS, 2004, p.38).

No entanto, a partir da década de 1970, ocorreram transformações políticas, econômicas e culturais, além de ser, conforme Harvey (2013) o período que se deu os primeiros passos para um regime de acumulação nova. Estes eventos demandam perceber a totalidade como categoria fundamental para ter “uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla.” (CURY, 1987, p.27) e histórica.

A crise de 1973-1975 levou às transformações intensas nas formas de produção, onde para Harvey (2013) houve uma intensificação da automação, a busca de novas linhas de produtos e nichos de mercado, a dispersão geográfica, a desregulamentação do Estado entre outras. Considerando as transformações citadas (que são bem mais complexas e extensas), especificamente, no Brasil, Frigotto (2015) afirma:

A partir da década de 1980, com o colapso do socialismo real e apropriação privada de um novo salto tecnológico, instaura-se uma regressão social de natureza mais perversa. O que se propala agora é que não é possível integrar a todos no mercado. Salvam-se os que adquirirem o conhecimento, os valores, as atitudes que os tornam empregáveis. Vale dizer que somente sobrevivem os “mais competentes”. Aos economistas espadachins do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) juntam-se sociólogos, politicólogos, psicólogos, pedagogos etc., para definir quais os conhecimentos, as competências e a qualidade da formação que o mercado reconhece. (FRIGOTTO, 2015, p.242).

Ou seja, a Teoria do Capital Humano exaltava a linearidade e determinação da educação como parte fundamental do progresso econômico e social, mas desconsiderava as contradições históricas e nexos de uma sociedade capitalista, cuja irregularidade e

desigualdade se apresentam como plano característico que “é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível.” (MÉSZÁROS, 2008, p.27, grifo autor).

Com as transformações sociais e políticas que ocorreram, com as novas formas de governo como a de Thatcher (1979), Reagan (1980) e Pinochet (1974) na América Latina, ou seja, com o neoliberalismo e toda sua forma de contraponto do Estado de bem-estar social, Estado-providência ou Estado social, novas maneiras de sociabilidade se expandiram, o que teve impacto direto nas formas de governo, mesmo depois da democratização em 1988, que será melhor apreendido posteriormente. Com este breve levantamento histórico o objetivo foi mostrar que “a característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo.” (KOSIK, 1976, p.18). Na próxima etapa do trabalho, serão debatidos os antecedentes contextuais e históricos do programa.

4.1 Antecedentes contextuais do ProEMI

Após apresentar um breve histórico sobre o EM no Brasil, aborda-se a gênese do programa. Para a elucidação da presença dos atores envolvidos, far-se-á necessário abordar, de forma sucinta, a conjuntura política onde o programa foi gestado, bem como seus antecedentes políticos e educacionais, que abrangem os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2003) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2011). Trata-se de uma contextualização necessária através da abordagem metodológica relacional utilizada, com base em Apple (2006) e da categoria totalidade referenciada.

Os pontos do governo FHC e seus impactos sobre as políticas educacionais poderiam ser apreendidos na parte anterior sobre o ensino médio, mas entende-se que foi nesse período durante os governos vigentes da década de 1990 que “a reestruturação produtiva do capital desenvolveu-se no Brasil mais intensivamente, com a implantação de várias modificações oriundas da acumulação flexível sob o espírito do toyotismo.” (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009, p. 47), reestruturações produtivas, que passaram por contínuas transformações, que influenciaram e influenciam as concepções de mundo de como as políticas são e foram pensadas.

Além da leitura conjuntural, foi feita a apreensão sobre elementos importantes para maior apreensão sobre o Programa em estudo, como sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), bem como, a presença dos atores envolvidos, da sociedade política e da sociedade civil, durante e posterior a sua regulamentação, visando assim, compreender a

educação “como algo ligado aos grandes grupos de instituições que distribuem recursos.” (APPLE, 2006, p.44). Para esta finalidade, foram fundamentais os aportes teóricos de Martins (2009), Saviani (2009), Shiroma, Garcia e Campos (2011) e além de outros. Inicialmente, buscou-se analisar o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº11/2009, porque apresenta de forma mais explícita os atores centrais envolvidos na formulação inicial do ProEMI.

Considerou-se que para compreender e avaliar as políticas públicas sociais implementadas por um governo “é fundamental a compreensão da concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas de intervenção. Visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área.” (HOFLING, 2001, p.30). Foi este sentido que perpassou a investigação realizada a respeito do PROEMI.

Para iniciar o governo no qual o ProEMI foi criado, o de Luiz Inácio Lula da Silva, como destaca Anderson (2011) com 80% de aprovação no fim do seu segundo mandato, foi “o político mais bem sucedido de seu tempo.” (ANDERSON, 2011, p.23) tendo em vista que para esse autor, a particularidade de um ex-operário no poder, que saiu com índices de aceitação superior ao momento que entrou, mostra a idiosincrasia política do então presidente. Para esse, a boa aceitação política do representante do PT envolveu um conjunto de fatores externos e internos que favoreceram o seu sucesso, este, imprescindível quando sua reeleição. No entanto Anderson (2011) destaca que o primeiro mandato do petista teve o que ele sinalizou como início melancólico, onde “partidários do governo anterior, que remoíam as críticas de Lula a Cardoso, apontaram triunfantemente a continuidade entre os dois. Para o PT não havia muito do que se gabar.” (ANDERSON, 2011, p.24).

No campo da educação, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sinalizam a não ruptura do governo Lula da Silva com as condições estruturais vigentes do governo anterior, o de Fernando Henrique Cardoso. Havia sobre Lula e seu governo expectativas, essas, possível de verificar na fala de Zibas (2005) quando destacou que “os históricos defensores de uma escola média unitária – inspirada em Gramsci, tendo o trabalho como princípio educativo, embora continuem críticos quanto à timidez e às contradições das políticas, parecem agora apostar na possibilidade de uma aproximação a esse projeto.” (ZIBAS, 2005, p. 1082).

O que era expectativa, não virou realidade. Entre os intelectuais, acadêmicos e outros integrantes da sociedade civil, “o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, 1088). O mesmo posicionamento sobre o

governo de Dilma Rousseff do mesmo partido, reafirmou o descontento, como é possível ver em Frigotto e Ciavatta (2011) que destacaram:

Mais uma vez, na história da educação brasileira, com a eleição do Presidente Lula da Silva, em outubro de 2002, e pelo que abordaremos adiante, não há alterações substantivas no governo Dilma Rousseff. As expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram. Apesar da produção de conhecimentos sobram contradições, desafios e possibilidades da educação, como um projeto universalizado para toda a população, que esperávamos ser apropriado pela política pública do Estado brasileiro, o que tem se revelado é um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações, entraves e omissões no exercício do poder. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, 623).

Para Oliveira (2009) ficou claro que o primeiro mandato de Lula teve como maior característica as permanências. Para a autora, sendo o governo do petista herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade que “mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho.” (OLIVEIRA, 2009, p. 198). Assim sendo, sobre as mudanças que incidiram naquele período:

É a partir do final da década de 1980, com o governo Collor de Mello e, de modo decisivo, nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, com ostensivo apoio da burguesia brasileira e seus aparelhos de hegemonia, que se efetiva o desmanche da nação e uma era da indeterminação da política. Esta se expressa especialmente no fato de que as organizações da classe trabalhadora, por diferentes mecanismos, já não contam com a classe dominante, mediante uma ação política que explicita o conflito e a disputa de interesses. O que passa a dominar é a autonomização do mercado. (OLIVEIRA, 2007, p. 36).

O neoliberalismo em sua negação maior das políticas do Welfare State influenciou, mesmo que tardiamente (comparado aos demais países da América Latina) um *modus operandi* qualitativos sobre como pensar políticas públicas, mais especificamente as educacionais. O contexto neoliberal como destacam Frigotto e Ciavatta (2011) iniciou na América Latina pelo Chile⁵, onde houve o desmonte do Estado, venda do patrimônio público mediante intenso processo de privatização, desregulamentação e flexibilização do trabalho. Assim, para estes autores, a maioria dos países latino-americanos transitou, desse modo, das ditaduras civis-militares à ditadura do mercado, onde “enquanto as ditaduras, expressão de falta de hegemonia, criaram resistências ativas, o pensamento neoliberal, com apoio massivo

⁵ Um bom documentário para apreender melhor sobre o golpe militar com apoio americano no Chile, é a excelente trilogia de Patricio Guzmán “La Batalla de Chile” (1975-1979) composta por: 1) “La insurrección de la burguesía” (1975); 2) “El golpe de Estado” (1976); 3) “El poder popular” (1979).

dos grandes meios de comunicação, foi criando um consenso de que não há mais alternativa ao capitalismo.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, 622).

Com as mudanças que ocorriam nas estruturas econômicas, e a saturação constante de que o livre mercado era a melhor opção, sendo reafirmados pelo exemplo da crise do socialismo real em anos anteriores, os impactos puderam ser vistos reverberados nas formas que as políticas educacionais passaram a ser pensadas naquele período. As novas maneiras de sociabilidade cultural e formação humana, definidas pela maior desregulação do Estado, tiveram impactos diretos na sociedade civil.

Se anteriormente, nas políticas educacionais no Brasil, a formação era voltada para a tese de um mercado disponível, onde o discurso oficial apontava a falta de pessoas qualificadas como problema central, na qual cabia à educação resolver sob a responsabilidade do Estado, além de uma utópica disponibilidade de mercado, diante a crise econômica mundial, “resultado de um monumental processo de profundas transformações desencadeadas desde os primórdios dos anos 1970 nos países centrais e sobretudo desde meados da década de 1980 nos países do Sul.” (ANTUNES, 2018, p.27) a demanda passou a ser por um novo perfil, mais flexível e aberto às mudanças, fundamentalmente responsável pelo seu sucesso, não sendo mais responsabilidade de ninguém qualquer forma de frustração pessoal, exceto a culpa individual. Assim a individualização e fragmentação do ser coletivo foram reflexos de:

Um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a “vida”. Essa foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB. Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos de 1990, **preparar para a vida significativa desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo.** Um possível projeto de futuro não teria relação alguma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas em face da globalização e do neoliberalismo -, mas seria, fundamentalmente, um projeto individual. (RAMOS, 2004, p.39, grifo nosso).

Ou seja, não era mais uma questão de responsabilidade do Estado garantir a formação de uma mão-de-obra qualificada para um mercado disponível, mas através de parcerias com instituições privadas, oferecer preparação para que as pessoas tivessem formações flexíveis e que pudessem assim, se adaptarem a qualquer forma e desafios do mundo do trabalho. Neste contexto “a agenda de reformas neoliberais se desdobra na temporalidade histórica da

mundialização do capital. Enfim, constitui-se um novo Estado-para-o-capital capaz de conter dentro de si, as novas contradições sociais que emergem sob a crise estrutural do capital.” (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009, p. 47). Ainda segundo estes autores, a educação passa a ser “uma educação meramente adaptativa aos requisitos da produção e acumulação de capital, perdendo, desde modo, qualquer conteúdo humano-crítico.” (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009, p. 48).

Um dos discursos hegemônicos mais presentes para o pressuposto da formação de um trabalhador de novo tipo, foi o da pedagogia das competências “que aparecem como valores-fetiches que conduzem as políticas educacionais sob a era neoliberal. Pondera-se que a ideologia das competências foi disseminada por organismos internacionais vinculados a Organização das Nações Unidas (ONU), como por exemplo, a UNESCO.” (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009, p. 48).

O papel da UNESCO pode ser observado na definição de diversas diretrizes mundiais para a educação, como foi no caso da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. É importante destacar que foi justamente nesse governo de FHC, onde “no interior do contexto da Reforma de Estado, o principal parceiro das reformas empreendidas pelo MEC na educação em geral e no Ensino Médio em particular é o BID. A UNESCO figura como entidade colaboradora e, o Banco Mundial, constitui um apoio permanente no processo.” (CARNEIRO, 2011, p. 4) Além de tudo, é importante destacar que, como novamente sinaliza Carneiro (2011), na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza no MEC (1995-2002), com a assessoria de Cláudio de Moura Castro e Guiomar Namó de Mello (consultores do Banco Mundial, anteriormente), houve esforço para garantir uma nova ordem às reformas do Ensino Médio em uma velocidade impressionante, assim:

As mudanças configuradas decorrem a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien na Tailândia, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, onde participaram 155 países que se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade. A partir desse evento os nove países com a maior taxa de analfabetismo se comprometeram consolidar com os princípios estabelecidos, na focalização na educação básica, ancorada nas necessidades básicas de aprendizagem: conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis no enfrentamento: 1) da sobrevivência; 2) do desenvolvimento pleno e suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas e 7) **a possibilidade de continuar aprendendo** (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 58, grifo nosso).

É possível relacionar o continuar aprendendo com a nova dinâmica social e cultural demandada, isto é, diante das instabilidades e contradições do mundo econômico e as mudanças mais aceleradas, o resultado é o eterno continuar aprendendo para se adaptar de forma mais flexível possível.

Posteriormente, em 1996, o Relatório Delors intitulado Educação: um tesouro a descobrir (1996) organizado por Jacques Delors, foi apresentado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Foi um documento produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XX, onde estava mais claro a defesa pela ideologia das competências. Como afirmam Alves, Moreira e Puziol (2009), de acordo com o Relatório, os trabalhadores necessitavam de novas qualidades para se articularem com as demandas da reestruturação produtiva, no entanto, como sinaliza estes autores “na verdade trata-se de um reordenamento no campo subjetivo do trabalhador para se integrar na configuração toyotista do trabalho e das relações atuais.” (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009, p. 52).

A pedagogia das competências influenciou em várias políticas educacionais no Brasil, inclusive as Diretrizes Curriculares de 1998 (como será detalhado, o ProEMI contraditoriamente teve como primeiro referencial) desenvolvida a partir dos pressupostos de um currículo voltado para competências, que parte da “análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.” (RAMOS, 2002, p.405). De forma simples, mas não menos relevante, a capacidade do aluno de materializar os conhecimentos apreendidos na escola na prática, mais especificamente:

As políticas educacionais amparadas pela ideologia das competências, que atuam no estabelecimento de uma pedagogia para a hegemonia do capital, reproduzem a nova ordem do capitalismo flexível, eixo da formação profissional. O poder da ideologia das competências é intenso e por meio dos conceitos: empregabilidade, flexibilização e desregulamentação, promovem-se a adequação da educação a essa nova realidade, pois, o sistema do capital produz e reproduz suas próprias condições ideológicas. A ideologia das competências corporificou-se numa diretriz política para a educação, pois representou um mecanismo de colaboração para os ajustes estruturais neoliberais. Tal consenso foi conduzido por uma gestão com nova configuração no planejamento educacional, durante um longo processo de reformas educativas. O Brasil, ao acatar as recomendações políticas internacionais para a educação e transplantá-las para o seu contexto estabeleceu uma educação centrada na formação do trabalhador competente e qualificado. (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009, p. 51).

Após acatar a crescente hegemonia de uma pedagogia das competências, como visto anteriormente, com forte influência de organismos internacionais reflexo das transformações estruturais produtivas que iniciaram naquele período de forma mais intensa, tudo isso demandou a necessidade de um trabalhador polivalente, este que aumenta “sua produtividade pelo desempenho de várias funções em um campo de trabalho.” (CIAVATTA, 2005, p.88). Além disso, a própria LDB de 1996 pelo artigo 35, é possível destacar características das demandas econômicas e culturais advogadas naquele período, onde o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, teria como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos 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 e 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 produtivo, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.** (BRASIL, 1996, grifos nosso).

É possível perceber que na própria LDB já estava explícita a ideia de uma formação flexível e que o estudante deve estar em eterno estado devir de formação, porque a ideia de uma “educação para a vida” (aprender a aprender) é a via mais fácil para culpabilizar os sujeitos e individualizar as lutas coletivas sobre qualquer contexto de fracasso, em resumo, o sujeito estuda e caso não ascenda pelos estudos é o responsável, independente das questões estruturais. É a meritocracia disfarçada de maestria, que reflete a saturação em diversos espaços de que a maior responsabilidade é individual.

A crueldade social, no entanto, está na lenda do arco-íris, que faz muitos acreditarem que ao término de várias ou determinadas qualificações, encontrará a estabilidade financeira (o pote de ouro), quando na verdade, tudo não passa de uma lenda.⁸ Além disso, mais extensivamente hoje, e já presente naquele período, a contradição está no fato de que “há uma redução imensa de empregos” (ANTUNES, 2018, p.25), seguida da crescente precarização dos disponíveis, o que faz sentido a defesa de um funcionário polivalente, na lógica do capital, que cubra a função de vários. Outra contradição, é o ponto IV da Art. 35 da LDB, quando destaca “a necessidade de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivo, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (BRASIL, 1996, online). Contradição, porque segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a regressão mais profunda aconteceu após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico,

mediante o Decreto nº 2.208/1997, que restabelece o dualismo “e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.13).

Sobre o decreto, decorrente do governo de FHC, em linhas gerais, houve uma separação estrutural do currículo de nível técnico e médio o que “teve um efeito perverso de consolidação da fragmentação entre a educação geral e a formação profissional.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.626). O Art 5º do Decreto nº 2.208/97 foi a síntese da dualidade, quando destacou que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997, online, grifo nosso).

Como dito inicialmente sobre o governo Lula, muitas foram as expectativas sobre o mesmo, principalmente na educação, com a defesa de intelectuais por uma escola integral e integrada. Uma das rupturas do seu governo ao de FHC foi a revogação do então Decreto nº 2.208/97, pelo nº 5.154/04 que “manteve parte das determinações do anterior, como as formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, a concomitância e os cursos subsequentes [...] o Decreto nº 5.154 foi incorporado à LDB pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, 626).

Não menos importante, é válido destacar, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) do período, elaborado em 1996 durante o governo FHC com objetivo de vigorar de 2001-2010. Sobre este, conforme Dourado (2010):

O PNE teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo Federal”. Os dois expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão, bem como no diagnóstico, prioridades, diretrizes e metas. A proposta de PNE da sociedade brasileira previa um conjunto de princípios que não foram incorporados no plano aprovado, destacando-se a instituição do Sistema Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, a redefinição do Conselho Nacional de Educação e a garantia de ampliação do investimento em educação pública de 10% do PIB. “A aprovação do PNE foi resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica de suas políticas em curso. O governo FHC, por meio do Ministério da Educação, efetivou lógicas de gestão, para implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades constituíram, hegemonicamente, a adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental e a efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação. (DOURADO, 2010, p.26).

Posto o debate preliminar, após apresentar uma contextualização política e econômica inicial, o trabalho seguirá com mais detalhes sobre os nexos de apresentação e aprovação do ProEMI, tendo como referencial o Parecer CNE/CP nº 11/2009.

4.2 ProEMI na sua gênese: o Parecer CNE/CP nº 11/2009

Como destaca Isleb (2016, p. 50) a criação do ProEMI antecede algumas ações objetivando mudanças curriculares para o ensino médio como os dois movimentos importantes que resultaram nos: Documentos Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional e Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil – GT Interministerial. Sendo este último, apresentado pelo Grupo de Trabalho Interministerial para Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, esse, que foi instituído pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República pela Portaria nº 1.189 de 05 de dezembro de 2007.

Nos documentos produzidos pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, é possível perceber muitas semelhanças com o ProEMI, sendo seus objetivos: promover a reestruturação do modelo pedagógico e do currículo do ensino médio; possibilitar uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana; aumentar o número de matrículas do ensino médio; criar Escolas Públicas de Ensino Médio Integrado não profissional e de forma mais clara Brasil (2008, p.15) “o programa propõe uma concepção inovadora do ensino médio numa perspectiva abrangente de formação integral com base na ciência, cultura e trabalho.” Todavia, como destaca Ricci (2018):

Este Programa foi apresentado pelo MEC, em julho de 2008, para consulta pública, no que foi duramente criticado, sobretudo pelos Estados, que o compreenderam como uma tentativa de federalizar o ensino médio brasileiro. Também causou estranheza, a determinação que o documento impunha aos Estados, como condição para implantação do Ensino Médio Nacional, “articular o ensino médio nacional com as ações já em andamento no PDE e, em especial, com o Programa Brasil Profissionalizado e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) dos Estados e do Distrito Federal”. O fato de vincular um termo de adesão, por parte dos Estados ao Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, causou polêmica por parte de educadores, principalmente advindos dos Centros de Educação das Universidades Federais. Com o documento rechaçado pelos estados, e por consequência, não alcançando os objetivos a que se propunha, restou ao Ministério da Educação retirá-lo da pauta e substituí-lo por uma nova proposta de reorganização do Ensino Médio, evidenciando desta forma, que a sociedade contemporânea vivenciava um momento de mudanças significativas, porém marcadas por instabilidades, contradições e tensões. (RICCI, 2018, p.49).

É fato que o documento explicitou ênfase no papel do Estado como é possível observar no trecho do documento onde descreve que “tal quadro justifica a participação direta da União na oferta significativa das matrículas do ensino médio, de tal modo, que possa

configurar no Brasil um novo patamar de qualidade para essa etapa da educação básica, inclusive, na indução colaborativa com os sistemas de ensino.” (BRASIL, 2008, p.9). A diferença qualitativa provavelmente do primeiro projeto apresentado e do ensino médio inovador, foi a maior autonomia das escolas e secretarias quanto à questão do financiamento.

O ProEMI foi instituído pela Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009, e caracterizou-se como uma ação do Ministério da Educação que tinha como objetivo o redesenho do currículo do Ensino Médio, almejando uma articulação “interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas.” (BRASIL, 2009).

O nome do programa foi dado pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad em setembro de 2009, onde destaca Ricci (2018) com o objetivo de garantir ao ensino médio “uma perspectiva de inovação, porém, considerando as experiências inovadoras existentes nas escolas, e que por meio desta proposta, poderiam ter visibilidade, para disseminar perspectivas variadas bem-sucedidas de desenvolvimento do ensino médio país afora.” (RICCI, 2018, p.49). Conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação de (2009):

Um programa específico **para inovações curriculares**, de forma articulada **com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual**, com linhas de ação que envolvem o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos; e a elaboração de pesquisas relativas ao Ensino Médio e à juventude. Em outras palavras, tem como objetivo a melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas. (BRASIL, PARECER CNE/CP 11/2009. p.3. **grifo nosso**).

Assim sendo, o PROEMI se justificou em sua gênese como um esforço para a melhoria do Ensino Médio através das inovações curriculares, “a partir das inter-relações entre trabalho, ciência, tecnologia e a cultura a primeira, caudatária das políticas curriculares que o antecederam, notadamente do Parecer CNE/CEB nº 15/98 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 915). O seu objetivo era assim, estabelecer mudanças no currículo do ensino médio, através de uma articulação interdisciplinar com atividades integradoras.

A primeira proposta do ProEMI tinha como base as Diretrizes Curriculares para o ensino médio (1998), como visto outrora, aprovadas no Governo Fernando Henrique Cardoso este, claramente uma aproximação com a ideologia da pedagogia das competências. Apenas para recapitular sobre as diretrizes, conforme salienta Moehlecke (2012):

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades. Contudo, ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o ensino médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes. Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais. (MOEHLECKE, 2012, p.47).

Como reafirma Jakimu e Silva (2016) as mudanças curriculares pós-LDB 9.304/1996 “evidencia uma perspectiva de currículo claramente marcada pela busca de maior aproximação da última etapa da educação básica com exigências que vinculariam a formação recebida ao preparo para o exercício mais imediato do fazer do trabalho.” (JAKIMU, SILVA, 2016, p.14). Os documentos bases para a inovação curricular estavam diretamente próximos às concepções do governo anterior, no contexto da saturação neoliberal e de formação de um trabalhador de novo tipo, reafirmando o caráter de não rupturas exemplificado no programa, consequentemente, mesmo com a presença de um debate político mais crítico presente no governo do PT no campo da educação, as decisões e programas criados tinham relações diretas e indiretas com o governo anterior.

Além disso, como será debatido melhor posteriormente, há influência dos organismos multilaterais como referencial, exemplo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e sua relação direta de financiamento com o Banco Mundial (BM). Sobre este ponto, é importante destacar a fala de Harvey (2016) quando destaca a influência do BM e suas concepções de mundo, no qual sinaliza que “muitos valores de uso que antes eram distribuídos pelo Estado foram privatizados e mercantilizados: moradia, educação, saúde e serviços públicos seguiram nessa direção em muitos países. O Banco Mundial insiste que essa deve ser a regra geral.” (HARVEY, 2016, p.34).

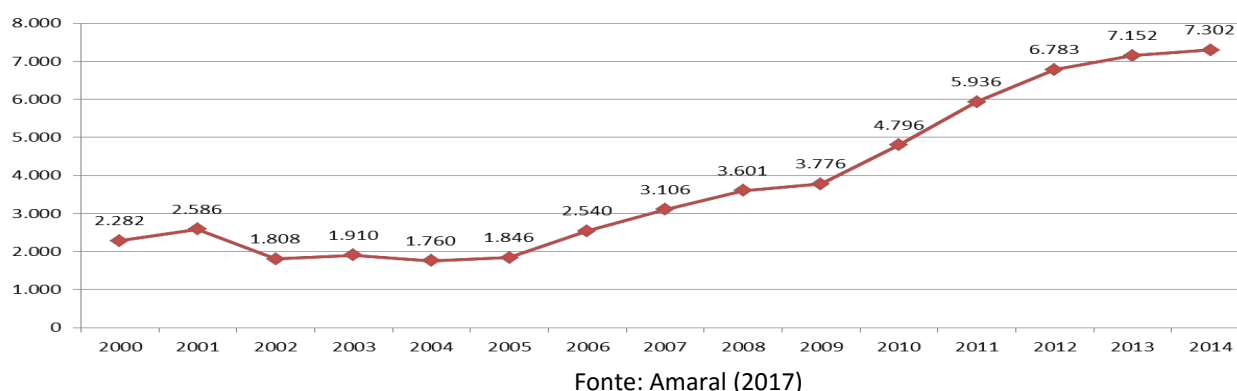
O ProEMI em sua gênese, ou seja, em 2009, pode ser visto como um programa de múltiplas determinações do passado e do presente, sendo esta particularidade destacada bem por Sandri (2016) quando afirma que o primeiro documento orientador do ProEMI revela as tensões entre a proposta de formação por competências, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998, que vigoravam naquele momento e a nova proposta de formação integral e inovadora, que passa a ganhar espaço no conjunto das propostas para o Ensino Médio no governo seguinte.

É importante sinalizar que, em 2013 e 2014, os documentos orientadores do programa passaram por mudanças, em observância às novas DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) aprovadas ainda no final do governo Lula pelo parecer do CNE/CEB nº 5/2011. Os últimos documentos relativos ao programa, de 2016/2017, passaram a ter outros referenciais, que são as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a Lei nº 13.415 que advoga o novo ensino médio, o que será detalhado posteriormente.

Sobre o que justificou o programa, no Parecer CNE/CP 11/2009 estão presentes questões como a complexidade de políticas públicas para a juventude e para os adultos frente à escolarização, tendo como base legal, o artigo 22 da LDB (Lei nº 9.394/96), que situa o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, esta, que implica nas diferentes formas de organização curricular, com o objetivo de lhes possibilitar 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.

Foi sobre estas bases, a relação juventude e trabalho que o programa foi desenvolvido, ou seja, um currículo inovador para tornar o ensino mais interdisciplinar e rico em práticas pedagógicas que dialogassem com os anseios das juventudes e que reduzisse a evasão por desinteresse dos jovens. Obviamente, que a evasão do ensino médio, não se limita ao fato de um desinteresse do aluno, é o cuidado que se deve ter sobre “teses que enfatizam tratar-se de uma questão conjuntural e não atentam para questões estruturais.” (FRIGOTTO, 2004, p. 184). Outra referência para as críticas ao currículo do ensino médio, advinha das baixas pontuações em avaliações externas como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), essas, que são provas aplicadas em intervalos de três anos que abrange conhecimentos em Leitura, Matemática e Ciências, sendo que em cada edição, há maior ênfase em uma destas áreas.

Como é senso comum, ter apenas como referencial as notas de avaliações externas e internas é importante relacionar os múltiplos fatores que influenciam na qualidade do ensino, como os que remetem à questão do financiamento. Apenas para ilustrar a problemática, sem maiores aprofundamentos sobre o financiamento no ensino médio, são extremamente válidos os trabalhos sobre financiamento e ensino médio de Amaral (2017). O autor apresenta dados sobre os recursos aplicados por aluno no ensino médio, no período de 2000-2014 (Valores em R\$, a preços de janeiro de 2017, corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo -IPCA).

Gráfico 1: Valores financiamento em reais alunos EM 2000-2014

Como é possível observar, os valores por aluno tiveram um aumento crescente, o que é algo positivo, principalmente no ano de 2010, no segundo governo de Lula. No entanto, como sinaliza o autor esses ainda são muito baixos quando comparados com aqueles aplicados pelos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “que atua nos âmbitos internacional e intergovernamental e reúne os países mais industrializados do mundo e alguns países emergentes, como México, Chile, Coreia do Sul e Turquia.” (AMARAL, 2017, p. 97). Um breve comparativo pode ser feito com a Coreia do Sul, França, Portugal e Austrália, nações que se destacam no PISA. Se estes, são usados como modelo e exemplo midiático, para a Lei nº 13.415, de 2017 (que será vista à frente) vale destacar que, respectivamente, os valores aplicados por estudante em 2013 em dólares foi: 9.801, 13.643, 10.503 e 10.203, no Brasil, neste mesmo ano o valor em dólares foi US\$ 3.852, o que já mostra a contradição de ter como base avaliações externas que desconsideram os contextos culturais, políticos e consequentemente de financiamento. Comparações como estas mostram que as políticas públicas precisam analisar particularidades, já que:

Essa diferença pode ser fundamental para explicar a relação, mesmo que não linear, entre os recursos financeiros aplicados em educação e o resultado do Programme for International Student Assessment (Pisa) ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em Português. Por este referencial, será assumido neste estudo que os países que possuem pontuações mais elevadas no Pisa desenvolveriam processos educacionais que levariam a maior qualidade. (AMARAL, 2017, p. 99).

A breve questão sobre financiamento, é que muitos programas e políticas para o ensino médio no Brasil têm como referência avaliações externas, desconsiderando as

particularidades, abastando apenas, citações indiscriminadas de discursos comparativos e simplistas. É a hegemonia das comparações, que desconsidera a heterogenia das desigualdades. Neste ponto, ainda é possível inferir com a questão do PNE (2014-2024) na qual o ProEMI, passou a ter como referencial nos documentos orientadores de 2016/2017, onde, é interessante as palavras de Czernisz (2014) que destaca que para que a educação de quatro a 17 anos seja universalizada, é necessário a disponibilização de 10% do PIB brasileiro para a educação pública, “financiamento é citado no artigo 2º do PNE e é uma medida fundamental, haja vista que a educação pública tem sobrevivido com recursos insuficientes, fator que contribui para retroceder sua qualidade.” (CZERNISZ, 2014, p.524). Ou seja, não é possível fragmentar o PNE para haver a universalização. Para além destas questões de fundo, no decorrer do Parecer ficou claro as relacionadas às taxas de matrícula e abandono como referencial para a decisão política. Parte da lógica, como dito anteriormente, de um currículo pouco interessante, o que resultava no abandono desta etapa de ensino.

Contextualmente, é resultado de movimentos históricos na educação brasileira sobre o fortalecimento do neoliberalismo e da presença dos grupos privados atuando no Estado e com ele. Como destaca Martins (2009) todos esses movimentos anteriormente já citados neste trabalho, foram reflexos das mudanças que começaram na década de 70 como foi visto anteriormente, ou seja, os processos de reestruturação produtiva do capital nos países centrais. Encontram-se explícito no próprio parecer do ProEMI, quando indica que os critérios, parâmetros e os procedimentos para o apoio técnico-financeiro estão em consonância com o previsto no “Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, na Resolução CD/FNDE/nº 29, de 20 de junho de 2007, e na Resolução CD/FNDE nº 47, de 20 de setembro de 2007, que tratam da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.” (PARECER CNE/CP 11/2009. p.5, grifo nosso).

O mesmo também é formalizado na Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009, no artigo Art. 4º onde destaca que “poderão apresentar propostas os Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007” (BRASIL, 2009b). Ou seja, para receber o financiamento do ProEMI era requisito ter aderido ao TPE, tendo sido esta, uma das críticas, como visto, por parte de integrantes da sociedade civil para a não aceitação do programa dissidente do Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil – GT Interministerial de 2008.

Como afirma Martins (2009) com as mudanças que adentraram junto com o neoliberalismo no Brasil, iniciativas como estas “acabaram resultando na reeducação da própria classe burguesa, permitindo o surgimento de uma ‘direita para o social’, ou seja, um

amplo agrupamento de empresários que passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas questões sociais”. (MARTINS, 2009, p.22). E como uma direita social, as suas concepções se basearam em teses empresariais, onde a ideia de um “compromisso” e de um “todos” faz parte de um discurso de colaboração, onde a sociedade civil, política, família, pais e alunos agora estão de mãos dadas pela educação, contraditoriamente, para sanar os problemas que o próprio sistema capitalista produz. O compromisso, então é resultado das conclusões dos grandes empresários, de que a “incapacidade técnica e política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital.” (MARTINS, 2009, p.24). O que é novo, no contexto atual, como Martins (2009) destaca, é a criação de um organismo específico para propor e articular ações privadas em defesa da escola pública e de qualidade para todos, isto “é um elemento novo em nossa história. O protagonismo empresarial na definição dos rumos da educação no país e o discurso de que tal iniciativa refere-se a um projeto de nação em nome do bem-comum.” (MARTINS, 2009, p.25).

A questão das parcerias com o setor privado, de forma coletiva, ou seja, a essência do que advoga os precedentes do TPE, está presente no próprio documento do parecer. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que “oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte.” (EVANGELISTA, 2012, p.10) estas entrelinhas estão presentes no documento:

Note-se que é cada escola, no seu projeto político-pedagógico, que deve apontar a possibilidade de realização de acordos com entes públicos ou instituições privadas. O projeto escolar deve prever, intrinsecamente, e não como apêndice, atividades externas, inclusive possibilitadas por parcerias, as quais devem ser previstas e realizadas, sempre de forma que a escola não perca sua identidade e autonomia. (BRASIL, PARECER CNE/CP 11/2009.p.18).

Já explicitado anteriormente, mas é válido destacar, que estava em curso o Plano Nacional da Educação (PNE) 2001-2010. Mesmo um plano controverso, com o veto dos 7% do PIB para a educação por FHC, o mesmo foi elegantemente diminuído, diante de propostas adjetivadas como mais modernas, eficientes e eficazes, em consonância com as concepções de mundo da classe fundamental atuante no TPE. Assim, após seu lançamento ao público, o Compromisso incluiu não apenas os empresários, mas também diversas organizações da sociedade civil tiveram apoio da grande mídia e se mantém até hoje neste nível de articulação.

Dentro do contexto e com o Compromisso, alinhado com os vínculos públicos e privado, que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) também foi apresentado pelo

então ministro Fernando Haddad. O PDE foi lançado assim, em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação. Quem melhor ilustra os objetivos do PDE é Saviani (2009) que faz uma análise crítica e esclarecedora sobre a proposta e o âmbito em que foi promulgado, onde destacou que:

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o assim chamado Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto n.6.094, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Esse é, com efeito, o carro-chefe do PDE.** No entanto, a composição global do PDE agregou, já na origem, outras 29 ações que, no processo de execução do Plano, foram ampliando-se de tal modo que, em março de 2009, o site do MEC estampa, no âmbito do PDE, 41 ações. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC (SAVIANI, 2009, p. 5, grifo nosso).

Assim sendo, o PDE foi instituído pelo Governo Federal em 2007, todavia, como bem destacou Saviani (2009), reflexo do Compromisso Todos pela Educação e mais explicitamente, este último como o carro-chefe do plano. O autor refuta que a singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo que é a “preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril: o IDEB, o Provinha Brasil e o Piso do Magistério⁶” . (SAVIANI, 2009, p. 30).

Neste contexto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) acaba por tornar-se objeto de destaque, o que faz o Ensino Médio entrar em debate, principalmente sobre as delongadas problemáticas que envolvem esta etapa da educação, que discorrem em questões de acesso, permanência e resultados de avaliações, além das comparações com avaliações externas internacionais, como visto outrora, um alinhamento claro com as prerrogativas do TPE, com foco em indicadores e aferição de resultados. Está explicitamente presente a importância da questão de indicadores, quando no Parecer CNE/CP nº11/2009 do ProEMI destaca que o Ensino Médio apresenta deficiências que ditas como crônicas onde são apresentadas “pelos últimos resultados do SAEB, do ENEM e da PISA.” (BRASIL, PARECER CNE/CP 11/2009.p.7).

Todavia, ainda que este trabalho se situe no campo crítico, houve outros durante as pesquisas realizadas, que advogaram e refutaram qualquer crítica ao pressuposto do PDE e o Plano de Metas, como Camini (2010) que destacou:

⁶ Logo em seguida Saviani (2009) destaca que é válido investigar e refletir mais sobre essas questões. Como o livro foi lançado em 2009, esse grifo tem mais destaque tendo em vista as veredas que seguiram a educação com essas propostas de avaliação.

Pela política educacional articulada nessa fase de formulação e implantação do PDE/Plano de Metas Compromisso, alguns aspectos gerais merecem ser remarcados: a tese da redução da intervenção do Estado (via privatização, transferência direta de responsabilidades) não se confirma nesse processo, porque o governo manteve o investimento de recursos públicos do Estado constitucionalmente previstos na educação. Da mesma forma não ocorreu a definição de adoção direta de uma lógica administrativa pautada nos pressupostos mercadológicos, propondo uma verdadeira ‘concepção de mundo’ por imitação da empresa privada ou delegando diretamente às comunidades locais papel supletivo na manutenção e oferta da educação básica, fazendo-as corresponsáveis pelo desempenho das unidades/redes escolares frente às metas definidas no Plano. (CAMINI, 2010, p.546).

O posicionamento deste trabalho de Camini (2010), sobretudo após estudo do percurso histórico e político que culminou no contexto em que o ProEMI foi apresentado é de discordância ao que foi interposto pela autora citada. Factualmente a mesma está certa quando nega a redução da intervenção do Estado, afinal, não há fala melhor do que a de Azevedo (2004) quando destaca que “a questão é que o Estado-mínimo não é sinônimo de Estado-fraco. No que se refere às estratégias de acumulação, ele é mais forte do que nunca, já que passa a assumir o papel de gerir e de legitimar, no espaço nacional, a exigências do capitalismo global.” (AZEVEDO, p.6). Contraditoriamente, metas em políticas educacionais hoje, dado o seu caráter competitivo, de comparação, com indicativos de agências multilaterais como UNESCO e Banco Mundial, acabam por remeter ao mundo empresarial onde tudo indica que a educação está marcada por pressupostos quantitativos. É possível exemplificar, pesquisa sobre o ProEMI no contexto de Pernambuco, Silva (2016) que destaca que:

Se considerarmos, nesse cenário, que o ProEMI tem como objetivo provocar a criação de práticas diversificadas nas escolas, ser uma fonte de recursos para compra de materiais pedagógicos e promover a ampliação da jornada escolar, podemos afirmar que ele é um programa bem-sucedido em Pernambuco. Contudo, se analisarmos os fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da educação integral que deu sustentação à criação do programa tendo como objetivo a reestruturação do ensino médio, podemos afirmar que ele pouco tem contribuído para o movimento de reinvenção positiva da escola pública no cenário pernambucano; as escolas que têm sido atendidas pelo programa federal são, maioritariamente, unidades que ofertam jornada de ensino ampliada, cuja seleção para inserção no ProEMI não ocorre por critérios sociais ou pedagógicos (definidos pelas escolas) mas pela necessidade de financiamento do programa estadual de ampliação do tempo escolar, que está orientado para obtenção de resultados quantificáveis. (SILVA, 2016, p.280).

Um ponto que não é possível postergar é como a questão do trabalho aparece nesse primeiro momento de formulação e apresentação do ProEMI. Como é possível observar (BRASIL, 2009, p.3) “nesse sentido, propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre

os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo”, e de base unitária. O trabalho como princípio educativo é entendido em conformidade com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) como:

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.61).

Numa perspectiva unitária, Nosella (2016) destaca que Gramsci traçou um perfil de escola média unitária, cuja primeira característica foi assim definida: “que contemperi justamente o desenvolvimento de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual”. (NOSELLA, 2015, p. 132, grifo autor). Entre estes autores há algumas divergências interpretativas (sendo o último a defesa da escola regular e entre Frigotto, Ciavatta e Ramos a defesa da escola integrada ao ensino técnico), sendo um debate demasiadamente extenso, cabe destacar as similaridades dentro dos referenciais marxistas concernentes.

O trabalho como princípio educativo remete ao fato de que agimos e transformamos a natureza em função de nossas necessidades. Como afirma Saviani (2007) a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade, afinal, sem o trabalho o homem não pode sobreviver. A ideia de um ensino médio unitário, é aquele que não separa o trabalho manual do intelectual, o que remete à tese de Gramsci (1985) de uma escola de formação humanística “ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (GRAMSCI, 1985, p.121), como ele também cita “liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica.” (GRAMSCI, 1985, p.123).

Embora com elementos progressistas, advogando o trabalho como princípio educativo, foi interessante localizar no próprio Parecer CNE/CP nº11/2009, contradições referentes aos elementos presentes de uma pedagogia para competências que sinalizava “desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de

iniciativas empreendedoras.” (BRASIL, 2009, p. 16), ou seja, como política educacional e como consequência, campo de disputa:

A ênfase na integração curricular relaciona-se com o entendimento de que, no contexto do paradigma pós-fordista, há necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas e superiores, as quais seriam mais facilmente desenvolvidas em uma perspectiva integrada. Igualmente, é entendido que a produção do conhecimento é cada vez mais integrada e, assim sendo, as pessoas precisam ser formadas para trabalhar nessa “nova” maneira de produzir conhecimentos. Como já mencionei, tais orientações estão presentes nas diretrizes da Unesco para a educação no século XXI, definidas na conferência de Jomtien (Delors, 2001). (LOPES, 2008, p. 31, p. 33)

Como o objetivo do trabalho é analisar as ações de integração do Campo de Integração Curricular (CIC) Mundo do Trabalho, neste momento do parecer inicial, não é o foco de explanação, tendo em vista que o Parecer CNE/CP nº11/2009 apresenta mais os objetivos e justificativos para a criação do programa. Nos próximos capítulos, ainda serão apresentados os movimentos do ProEMI, mediante a análise dos seus documentos orientadores, até uma inserção no campo em estudo.

4.3 Documentos orientadores em perspectiva

Como afirma Silva (2016), o ProEMI tem início no ano de 2010 em escolas de 18 estados brasileiros, onde, “naquele ano somavam-se 355 instituições participantes. Já no início de 2014, eram 5,6 mil, conforme informação disponibilizada no Portal do Ministério da Educação em matéria datada de 21 de janeiro daquele ano.” (SILVA, 2016, p.93). Isleb (2016) destaca que no Paraná houve o maior número de escolas, onde foi “possível encontrar o maior número de professores e de alunos envolvidos no processo de implementação do ProEMI.” (ISLEB, 2016, p.54), o que brevemente justifica o número de trabalhos produzidos sobre o assunto, bem como, os grupos de estudo presentes no estado.

Para as escolas, o Ministério da Educação (MEC) sempre disponibilizou os documentos orientadores, que são o registro oficial com: objetivos, justificativas, apresentação das etapas operacionais, formas de financiamento, definição dos Campos de Integração Curricular (CIC), (outrora macrocampos), e demais informações sobre o programa. Pelo MEC, foram produzidas e divulgadas cinco versões dos documentos orientadores (BRASIL 2009, 2011, 2013, 2014, 2016/2017).

Esta etapa do trabalho irá apresentar como os documentos orientadores do ProEMI sofreram alterações entre 2009 e 2016, período este, que envolveu mudanças de governos, e consequentemente, alterações nos próprios documentos orientadores. Faz-se necessário levar em consideração estas prerrogativas governamentais, primeiro porque “cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a sua reforma. Com isso, interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior.” (SAVIANI, 2010, p. 774), o que, no exemplo do ProEMI, além das mudanças de governos e os contextos históricos e políticos, e consequentemente “suas marcas”, como foi o caso do PDE no governo de Lula, houve a questão de mudanças de referenciais dos documentos orientadores, como exemplo, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2012). Segundo, porque também é importante destacar as influências de organismos internacionais, como os relatórios produzidos pela UNESCO no período do programa, inclusive os anteriores. Assim, é importante levar em consideração que analisar os documentos do programa “implica em considerar os contextos onde estes se constituíram, e detectar em seus textos, as influências, mais ou menos legítimas, que deixam transparecer as disputas e compromissos estabelecidos.” (RICCI, 2018, p.31).

Antes, faz-se necessário um esclarecimento de ordem cronológica. Na parte anterior deste trabalho, a gênese do programa é analisada tendo como referencial o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 11/2009. Todavia, é importante situar em linhas gerais, que anterior ao parecer, em fevereiro de 2009 por meio do Ofício MEC nº 18, o Ministro da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) “um documento que apresentava uma proposta de experiência curricular que induziria à inovação.” (JAKIMIUI; SILVA, 2016, p.918). Posto o primeiro encaminhamento, em abril do mesmo ano é apresentado uma primeira versão do documento orientador do programa ou uma versão preliminar, após, o parecer em setembro de 2009, que é apresentado como o oficial. Mais especificamente, como destaca Ramos (2011):

Elaborada por um grupo de trabalho constituído por representantes do MEC e da Secretaria de Assuntos Estratégicos, uma proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovada por este no mérito e na relevância, para ser realizada em regime de articulação e colaboração entre os sistemas de ensino. Nesse parecer, o CNE faz recomendações para a elaboração da proposta curricular, em que se destacam a diversidade de modelos curriculares; a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (RAMOS, 2011, p.778).

Assim, conforme minuta de 26 de maio de 2009 (BRASIL, 2009), que em 04 de abril desse ano, o Professor Carlos Artexes Simões, Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, apresentou versão atualizada do texto da proposta após apreciação do conselho, que gestou assim, no primeiro documento oficial do ProEMI, após indicativos do Conselho Nacional de Educação (CNE). Jakimiu; Silva (2016) destacaram que as mudanças mais significativas, do ponto de vista da organização curricular pelo parecer e incorporadas na versão final de setembro de 2009, foram a inclusão de novos itens a serem considerados na elaboração do Projeto Político Pedagógico e a inclusão e alteração de ações para orientar a elaboração dos Projetos Escolares, além disto, “o Parecer do CNE referendou, ainda, a natureza experimental do Programa e indicou que o mesmo fosse executado por meio do regime de colaboração entre a União e as unidades da federação.” (JAKIMIU; SILVA, 2016, p.918). Outra questão, foi a ampliação da carga horária para 3.000 horas, já prevista na versão anterior, mas com destaque para o fato da mesma poder iniciar com 2.400 horas obrigatórias e inserir 600 de forma gradativa, elemento que permaneceu nos documentos orientadores dos anos seguintes.

O documento orientador de setembro de 2009, diferentemente da versão anterior, previa também a articulação do currículo inovador com aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), este, instituído pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, tendo sua operacionalização realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Sobre o contexto de inserção dessas avaliações de forma estandardizada, Carneiro (2011) destaca sobre a criação do novo ENEM, que segundo Fernando Haddad, que era Ministro da Educação em 2009, a criação deste, faz parte do processo de reforma do Ensino Médio, em conjunto com outras ações de reestruturação, como o ProEMI, além da inserção do Ensino Médio no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a sua consequente expansão da rede de ensino. No entanto, a crítica deste autor é que, à escola e ao professor, vêm sendo imputadas novas responsabilidades pela melhoria dos possíveis resultados negativos dos seus alunos “em um exame que, por ser centralizado nacionalmente, desconsidera o contexto e a realidade de cada escola, bem como suas condições específicas de trabalho, comparando objetivamente, escolas de diferentes regiões do país.” (CARNEIRO, 2011, p. 9). Para os docentes, o impacto advém do fato de:

Nesse sentido, verifica-se que o ENEM vem sendo apresentado como forma de reestruturar o Ensino Médio e “forçar” os docentes a trabalhar de forma mais alinhada e focada nos resultados, não oferecendo a atenção devida às consequências e transformações promovidas, nesse processo, para a prática da atividade docente, incluindo, dentre elas, um possível “engessando” do trabalho docente no Ensino Médio. Afinal, enquanto política de avaliação externa, o ENEM presta-se a avaliar a todos igualmente, à revelia das condições objetivas dadas em cada contexto educacional, desconsiderando o fato de que nem todos têm as mesmas condições de acesso a uma educação de qualidade. (CARNEIRO, 2011, p. 10).

Sinalizado o ENEM como referencial, outro ponto a ser destacado no documento orientador oficial, refere-se à definição de que “as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal deverão apresentar para cada unidade escolar selecionada um plano de metas a serem atingidas em relação à evasão, aprovação, reprovação e outros indicadores pertinentes. (BRASIL, 2009C, p.20). Aqui se interroga: a inovação que tem como referencial avaliações nacionais e metas a serem alcançadas, até que ponto passa a ser inovação se mantem as estruturas de avaliação e de ranqueamento?

Foi apresentado no documento prévio de abril e oficial de setembro, as linhas gerais do programa, era a inovação curricular para o ensino médio não profissionalizante, com objetivo de tornar o currículo mais interessante aos jovens através de um processo de diálogo com os seus interesses, proporcionando assim, aprendizagem significativa, assim:

O Programa Ensino Médio Inovador, quando de sua implantação pelos Estados e Distrito Federal, pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante no País, revertendo os dados negativos referentes a esta etapa da educação básica. Pretende-se a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio. Essa perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação 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 dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular. (BRASIL, 2009c, p.5).

Destarte, dos primeiros documentos orientadores como já mencionado, uma das principais particularidades é o alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, reafirmada “na organização curricular das Escolas de Ensino Médio, devem ser consideradas: as diretrizes curriculares nacionais.” (BRASIL, 2009c, p.10, grifo nosso), uma proposta oposta aos pressupostos do ProEMI, que teve em sua base é a defesa do trabalho como

princípio educativo, assunto, também já abordado no contexto da gênese do programa e que aparece da seguinte forma:

O trabalho é um princípio educativo no currículo do ensino médio também porque o processo social de produção coloca exigências específicas para a educação, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Porém, deve-se ter claro que essa perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante. Ao contrário, essa participação, que deve ser ativa, consciente e crítica, exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral. Somente atendido a esse pressuposto é que o trabalho diretamente produtivo pode se constituir no contexto de uma formação específica para o exercício de profissões. (BRASIL, 2009c, p.6).

A preposição do trabalho como princípio educativo, ou seja, “implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana.” (RAMOS, 2011, p.776), uma preposição que já estava presente na versão preliminar no documento de abril de 2009, onde destacava sua relação ontológica e histórica, e afirmava que “torna-se princípio quando organiza a base unitária do ensino médio, por ser condição para superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive.” (BRASIL, 2009b, p.17).

O trabalho como princípio educativo, permaneceu no Parecer 11/2009 e no documento orientador oficial de setembro. Para relembrar o que já foi brevemente visto na etapa anteriormente, o princípio educativo entende-se não como “primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.61). Portanto, não é sobre como materializar os aspectos do aprendizado em situações do real, mas um princípio ontológico e transformador da realidade.

Outros indicativos no primeiro documento orientador, foi a definição da responsabilidade do programa pela Secretaria de Educação Básica, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB). Além da definição do Plano de Ação Pedagógica (PAP) como documento a ser produzido pelas escolas, onde deve estar contido “ações de fortalecimento da Gestão Estadual e de desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras das unidades escolares selecionadas pela Secretaria de Educação, como etapa piloto de referência, estabelecendo prioridades para melhoria da qualidade de ensino nesta(s) unidade(s) de ensino.” (BRASIL, 2009c, p.13).

Quanto à questão do financiamento do programa, as formas de execução, dar-se-iam através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), “com destaque ao inciso I do Art. 1º,

que amplia este programa para as escolas de ensino médio, com transferência direta de recursos para a escola que possua matrícula nesta etapa da educação básica.” (BRASIL, 2009c, p. 18), ou seja, as escolas receberiam os recursos diretamente do governo federal. Em relação ao mundo do trabalho, já no documento preliminar de abril, é possível analisar contradições e tensões sobre este ponto:

Quadro 2: Tema Mundo do Trabalho documentos 2009 (abril e setembro)

Eixo temático		Mundo do Trabalho documento orientador abril e setembro (2009)			
Categorias		Formação autônoma	Compreensão Mundo do Trabalho	Atividades ligadas ao Mundo do Trabalho	Referenciais relação Mundo do Trabalho e juventude
Documento Orientador	Quantidade temática				
Documento abril 2009	4	(1) Formação do cidadão emancipado e, portanto, intelectualmente autônomo, participativo, solidário, crítico e em condições de exigir espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho (p.16)/ (2) reconhecer suas potencialidades e os desafios para inserção no mundo competitivo do trabalho. (p.4)	Dessa forma, proporcionar a compreensão do mundo do trabalho e o aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes (p.18)	Promover a integração com o mundo do trabalho, por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio (p.20)	
Documento setembro 2009	4		A compreensão do mundo do trabalho e o aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes; explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia (p.8)	(1) Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio (p.09) (2) Elaboração de um documento que trate de estudo sobre a relação entre a escolarização e a juventude, com indicativos das perspectivas dos jovens, a escola existente, a escola desejada, sua inserção no mundo do trabalho e a continuação dos estudos. (p.27)	(1) Indicadores mostram situação de exclusão de uma parcela significativa dos adolescentes de 15 a 17 anos e a difícil relação com a escolarização e a inserção precoce no mundo do trabalho (p.6)

Fonte: O autor com base documentos ProEMI (2009 abril/setembro)

Nos documentos iniciais um debate sobre o Mundo do Trabalho não está explicitamente definido, embora, o trabalho como princípio educativo seja uma constante, até porque é base do programa, em conjunto com a ciência e a cultura. Em cada documento (abril e setembro) o Mundo do Trabalho em si, é citado 4 (quatro) vezes, como é possível ver na tabela.

Os pontos presentes no documento preliminar de abril têm como foco uma formação para Mundo do Trabalho, voltada para a questão da autonomia. Neste ponto já é possível perceber a defesa da busca constante pela formação, de forma individual, mesmo quando se faz sobre um contexto de criticidade. No entanto, é o estágio como atividade fim, que se destaca, com a materialização de ambos os documentos sobre Mundo do Trabalho, remetendo ao entendimento de pedagogia das competências. Assim, não se observa uma forma de apreensão para transformação, mas para a entrada no Mundo do Trabalho através do estágio, uma contradição diante as bases epistemológicas no qual o programa foi organizado.

Como será visto posteriormente, se a recente Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) tem como referencial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não tão distante, no ProEMI, o documento orientador de 2011 também passou por situação similar, ao ter como referencial as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mas estas, que ainda se encontravam, como afirma Jakimiu; Silva (2016) a “meio caminho” e só foram aprovadas em 2012, por meio da Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, MEC/CNE, 2012). Vale sinalizar, que mesmo aprovadas em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) estavam em tramitação desde 2009, o que não impediu de serem adotadas como referencial pelo programa em 2011. Cabe aqui, uma observação da não organicidade observada das políticas educacionais, mesmo diante a premissa de uma educação básica, ela acaba se tornando uma educação por etapas.

Assim, conforme Resolução nº 2, de 30 de Janeiro 2012, as Diretrizes Curriculares aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessárias por diretrizes próprias. O artigo 5º das Diretrizes sinalizam sinteticamente características do devir EM:

O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. § 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. (BRASIL, 2012, p.2).

O documento orientador de 2011 apresenta aos leitores as justificativas para um currículo inovador, mantendo a prerrogativa da necessidade de um modelo atrativo para os jovens nessa etapa da educação. Sintetiza como nos anteriores, dados e indicadores sobre o ensino médio e as mesmas problemáticas, como destaca “a partir dos dados e das avaliações oficiais percebe-se que ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no ensino médio, tampouco garantir a universalização.” (BRASIL, 2011, p.3).

Como no documento anterior, o de 2011 manteve a prerrogativa de ampliação da carga horária, com a diferença de que, a escola passou a poder decidir a definição para 5 ou 7 horas

diárias, estendendo-se assim de 2.400 horas obrigatórias acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa. Sobre esta questão, como destaca Jakimiu e Silva (2016) essa possibilidade decorreu provavelmente “das condições reais de ampliação da jornada, que demandariam o aumento do número ou da carga horária dos professores, bem como de uma reconfiguração do espaço e das condições materiais das escolas.” (JAKIMIU; SILVA, 2016, p.921). Destarte, diante o contexto do real a flexibilidade passa a estar presente na própria formulação do programa.

Ramos (2011) sinaliza que os preceitos de um ensino médio integrado passaram a estar presentes na versão do ano de 2011, estes em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio em curso, sobre o ensino médio integrado, a autora destaca que:

Resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e *omnilateral* e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras. (RAMOS, 2011, p.776).

É importante destacar que o currículo integrado apresenta outras modalidades, como o currículo integrado à educação profissional, o que não é caso do ProEMI, onde “o ensino médio integrado à educação profissional, além de ter o trabalho como princípio educativo, o toma também como contexto econômico-produtivo, visando a preparar as pessoas para o exercício profissional.” (RAMOS, 2011, p.777).

No contexto do ProEMI, a integração que se dar no currículo, mais próxima, como dito da formação do sujeito em múltiplas dimensões, fica explícita principalmente a partir do documento de 2011, através da delimitação de macrocampos, que são a oferta de componentes curriculares optativos que incluem “ações de incentivo a pesquisa e de iniciação científica; projetos de produção de vídeos, mídias e cinema; projetos de incentivo a arte e a cultura; projetos de produção textual, jornal e de incentivo a leitura; projetos de incentivo ao lúdico, aos esportes e ao lazer.” (RAMOS, 2011, p.779), especificamente para a realidade desse novo documento orientador “do ponto de vista da organização curricular, a mudança mais significativa é a de que a estratégia para a implementação da ‘inovação’, que anteriormente se consolidava por meio das ‘Linhas de Ação’, passa a ser organizada com base na ideia de Macrocampo” (JAKIMIU; SILVA, 2016, 923).

Fica então definido, que através dos macrocampos, as escolas organizam os seus Projetos de Reestruturação Curricular (PRC), que são encaminhados às Secretárias Estaduais e Distritais de Educação, que posteriormente, encaminham os projetos das escolas de forma consolidada através do Plano de Atendimento Global (PAG) para apreciação do SEB/ MEC, a quem cabe analisar os documentos “aprovando-os ou indicando os ajustes necessários ao aprimoramento das descrições apresentadas (ações, metas e itens financiáveis).” (BRASIL, 2011, p.9), Após a aprovação, seria encaminhado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a relação das escolas selecionadas, com o número de alunos a serem atendidos. Especificando sobre a forma que os PRC são organizados:

Os projetos de Reestruturação Curricular (PRC) poderão apresentar ações em diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologia do Guia de Tecnologia atualizado, dentre outros) e *poderão incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades*. O conjunto de ações que compõem o PRC de cada escola deverá contemplar, no mínimo, os Macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação científica e Pesquisa. As ações nos demais macrocampos serão propostas conforme necessidade e interesses da equipe pedagógica, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2011, p.13, grifo nosso).

Há neste documento outras flexibilizações. Como é possível observar, o documento destaca que poderá haver formação dos profissionais envolvidos, a contradição é que não se torna elemento fundamental mesmo que a ideia de uma inovação, com foco na interdisciplinaridade perpassa a ideia de professores preparados para a defendida ação. O que passa a ser descrito como oficial, como afirma Ramos (2011) é que as atividades do PRC, devem ser concebidas a partir do trabalho como principal mediação entre o homem e a natureza “e entre suas relações com a sociedade e com cada uma das outras dimensões curriculares reiteradamente mencionadas. Assim, sugerem que tais atividades sejam desenvolvidas a partir de várias estratégias/temáticas que incluam a problemática do trabalho de forma relacional.” (RAMOS, 2011, p.780). Neste contexto, os macrocampos “são o conjunto de atividades didático-pedagógica que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar.” (BRASIL, 2011, p.14).

Ainda sobre os professores, como já citado anteriormente, o objetivo era a dedicação exclusiva e integral destes, todavia, a flexibilização da orientação original era inviável, onde “decorre de sinalizações advindas das interlocuções entre agentes do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e das redes estaduais de ensino que indicavam antecipadamente entraves para cumprimento da proposta.” (JAKIMIUI; SILVA, 2016, p.923).

De forma a flexibilizar a barreira descrita, que o documento orientador de 2011 designou a função do Professor (a) Articulador:

A equipe pedagógica da escola deverá participar de todo o processo de organização da reestruturação do currículo em conjunto com o professor (a) articulador (a) e os demais profissionais da escola, acompanhando o desenvolvimento das ações propostas no PRC. Este(s) professor (es) (as) articuladores (es) (as) (um ou mais professores) deverá ser escolhido pelo conjunto de professores e coordenadores e deverá estar lotado (a) na unidade escolar, com 40 horas semanais, pertencer ao quadro permanente, possuir formação e perfil em consonância com as seguintes atribuições: Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das idéias, ações e projetos propostos pelos professores, visando à elaboração e apresentação do Projeto de Reestruturação Curricular da escola, em consonância com o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Projeto Político-Pedagógico da escola; Promover as articulações curriculares possíveis, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas nos projetos/ações contemplados no Projeto de Reestruturação Curricular; Coordenar e acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola; Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria Estadual e Distrital de Educação/Coordenação Estadual de Ensino Médio e com outras instituições possibilitando a gestão compartilhada; a ampliação dos territórios educacionais; dinamização dos ambientes sócio-culturais existentes na região. (BRASIL, 2011, p.12-13).

Portanto, o mínimo para participar do programa passou a ser um único professor efetivo, não mais um corpo inteiro de docentes, a presença de todos no processo de implementação e decisão do programa, bastaria por si para sanar a devida lacuna, são interessantes as palavras de Algebaile (2009), quando destaca que “economiza-se, com isso, especialmente na estrutura da gestão, já que os cargos de direção e orientação pedagógica, bem como seus aparatos funcional e material, praticamente não sofrem alterações significativas.” (ALGEBAIL, 2009, p. 299-300).

Outras mudanças que seguiram, como afirma Jakimu; Silva (2016, p.923) foi que “de 2009 para 2011, onde é mantida a referência ao eixo ‘ciência, cultura e trabalho’ e acrescido a ele a ‘tecnologia’, conforme enunciava o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ainda por ser homologado.” Os primeiros macrocampos definidos naquele momento foram: 1. Acompanhamento Pedagógico; 2. Iniciação Científica e pesquisa; 3. Cultura Corporal; 4. Cultura e Artes; 5. Comunicação e uso de mídias; 6. Cultura Digital; 7. Participação Estudantil; 8. Leitura e Letramento, sendo os dois primeiros, obrigatórios em todas as escolas que aderirem ao programa, os demais, tornam-se assim, optativos.

Ao que remete questões diretamente relacionadas ao Mundo do Trabalho, no documento orientador ele aparece uma única vez, especificamente no macrocampo Iniciação Científica e pesquisa, onde destaca que:

As atividades de cunho científico deverão permitir a interface com o Mundo do Trabalho na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, o meio ambiente e outras temáticas presentes no contexto do estudante. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola. (BRASIL, 2011, p.15).

Se nos documentos orientadores de 2009, era o estágio a forma de integração com o Mundo do Trabalho mais específica, ou seja, muito próxima da ideia de competências, no documento orientador de 2011, é possível perceber a definição de integração interdisciplinar do Mundo do Trabalho, com destaque para (BRASIL, 2011) tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, além do meio ambiente. É interessante como fica mais explícito uma agenda mais progressista, como a economia solidária, mas também algumas demandas econômicas do governo, como é o caso da economia criativa.

Sobre a economia criativa, não sendo algo recente, foi mais em 2001 com o lançamento do livro *Creative Economy – How People Make Money From Ideias* que John Howkins (2001) que ilustrou a importância da criatividade para a economia, e como o próprio título sinaliza, como forma de fazer dinheiro. Para o autor “a Economia criativa (EC) é equivalente ao valor dos produtos criativos (PC) multiplicado pelo número de transações (T); isto é, $EC = PC \times T$ ”. (HOWKINS, 2013, p.18).

No documento orientador do ProEMI, não há nenhum indicativo ou definição sobre o que seja a economia criativa ou sobre qual perspectiva ela deve ser trabalhada na escola. No entanto, mesmo com esta limitação, é possível perceber a menção da EC de forma relacional, com organismos multilaterais, como a UNESCO que como visto anteriormente, teve influência direta e indireta para o ProEMI. No ano de 2008, ou seja, um ano antes da apresentação do PROEMI, a própria UNESCO apresentou *Creative economy: report 2008*, onde advogava as possibilidades da EC para desenvolvimento social e econômico. No documento, houve o destaque para a importância da articulação da criatividade com a economia como potencial geradora de capital, *“in this context, the interface among creativity, culture, economics and technology, as expressed in the ability to create and circulate intellectual capital, has the potential to generate income, jobs and export earnings while at the same time promoting social inclusion, cultural diversity and human development.”* (UNESCO, 2008, p.3) *“Analysis of the Secretariat of the Creative Economy Plan and the transformations in the relation of State and culture in Brazil”* de Leonardo De Marchi (2014) apresenta um breve histórico da relação entre Cultura e Estado no Brasil, onde destaca que *“discontinuity is perhaps the most appropriate word to define the relationship between State and culture in Brazil.”* (MARCHI, 2014, p.200). Através da

perspectiva de descontinuidade que o autor no seu levantamento histórico apresenta breve análise que começa no governo de Getúlio Vargas, com destaque para a criação do Ministério de Educação e Saúde (1930), que segundo autor os deveres foram estendidos para atividades culturais. E posteriormente, a preocupação com a cultura no trabalho de Celso Furtado (1988), com destaque para sua atuação como ministro no governo José Sarney (1985- 1990).

Na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) que era o contexto do ProEMI, houve o esforço para tornar o Ministério da Cultura como agente central na proposta de implementação de políticas criativas nacionais. Destarte, a cultura deste período sofreu nova definição, onde foi dividido em três dimensões sendo eles “(a) como uma expressão simbólica (b) como direito à cidadania e (c) como campo potencial para o desenvolvimento econômico sustentável.” (MARCHI, 2014, p.206). O resultado foi a criação no Ministério da Cultura (MinC) e a Secretaria da Economia Criativa, responsável por implementar políticas culturais de estímulo à economia criativa no Brasil, o que resultou em um Plano da Secretaria da Economia Criativa (2011-2014). Assim posto, é possível perceber que a presença da economia criativa no documento orientador, estava em consonância com o momento político e definição de diretrizes estratégicas em relação direta com a estrutura e impacto na superestrutura.

Outro ponto relevante sobre o documento orientador 2011 que pode se relacionar ao Mundo do Trabalho é a articulação do programa com outros em andamento, doravante, os do próprio PDE. Mais próximo da articulação, destaque ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), onde consta no documento orientador Brasil (2011) articulação com o Projeto Político-Pedagógico da Escola: as ações no Plano de Reestruturação Curricular deverão estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e com outros programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em especial o Plano de Ação Articulada (PAR), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mais Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação 18 Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Muito longe de um ensino médio integrado, advogado por intelectuais progressistas, contraditoriamente, o PRONATEC foi um programa que favoreceu mais o setor privado, do que factualmente o trabalhador.

A lei n. 12.513 criou efetivamente o Programa no dia 26 de outubro de 2011, cujo objetivo principal seria expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica para a população brasileira. Argumenta-se que a relevância dessa política pública se revela na demanda crescente pela expansão do ensino técnico e profissionalizante e pelo seu peso relativo nos processos de inovação tecnológica, aumento de produtividade e competitividade e promoção do desenvolvimento sustentável. Além de incorporar os programas anteriormente apresentados, a ação diferencial do Pronatec, ao contrário da luta histórica da classe trabalhadora brasileira, foi proporcionar, com subsídio público, o acesso de estudantes e trabalhadores a vagas de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada em instituições privadas. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 66).

No documento orientador de 2013 há a presença de indicadores similares do ensino médio para justificar o programa, como: taxa de frequência, taxa de escolarização bruta e líquida, indicadores de rendimento escolar, entre outros. Nas mudanças gerais, o documento orientador delimita agora como Projeto de Redesenho Curricular (PRC), não mais reestruturação curricular, como no documento anterior. Há uma diferença na forma que as ações são apresentadas.

Os projetos de Reestruturação Curricular (PRC) **poderão** apresentar ações em diferentes formatos (disciplina, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologia atualizado, dentre outros). (BRASIL, 2011, p.13, grifo nosso).

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, seminário integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares. (BRASIL, 2013, p.13, grifo nosso).

Como é possível observar em destaque, nos documentos orientadores há uma mudança verbal, sendo mais incisivo e ampliada o conjunto de atividades a serem realizadas no documento de 2013. A integração passa a ser obrigatória através dessas ações. Assim, ampliação do conceito de macrocampo, passa a ser:

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

Também houve outros macrocampos, sendo eles: 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, sendo, os três primeiros obrigatórias e pelo menos, mais dois optativos.

O Mundo do Trabalho aparece igualmente como no documento orientador de 2011, mas como descrito anteriormente, com as particularidades de vínculo com outros programas, não sendo o estágio condição única e final, além de se estender, não mais apenas ao ensino médio regular. Outras mudanças é que “a partir de 2013 poderão participar do programa, todas as escolas que fazem parte dos sistemas de Educação Estadual e Distrital.” (BRASIL, 2013, p.23) assim sendo, “também passa a sugerir que se considere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.” (JAKIMIU; SILVA, 2016, p.927). No documento orientador um novo referencial passou a constar, que foi o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que tinha como objetivo:

Art. 3º - As ações do Pacto têm por objetivos: I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. (BRASIL, 2013, online)

Assim posto, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, conforme Gonçalves (2017) por meio do qual o MEC e as secretarias estaduais e distritais de educação “assumem o compromisso com a formação de professores e coordenadores pedagógicos, objetivando melhorar a qualidade do EM. Como podemos verificar, algumas ações vinham sendo pensadas procurando alterar a realidade do ensino médio.” (GONÇALVES, 2017, p.134). No documento orientador do ProEMI a referência ao Pacto de 2013, consta, descrito com a instituição do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, aos Estados e o Distrito Federal firmaram compromisso com o MEC para garantir a oferta de Formação Continuada aos professores de Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI (BRASIL, 2014) . O próximo quadro, é uma síntese das mudanças que ocorreram no decorrer do programa, ao que se refere campos de integração.

Quadro 3: Macrocampos e Campos de integração curricular

NOMECLATURA	MACROCAMPOS			CAMPOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR (CIC)
ANO	2011	2013	2014	2016/2017
OBRIGATÓRIOS	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e pesquisa	Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e pesquisa; Leitura e Letramento	Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e pesquisa; Leitura e Letramento	Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e pesquisa; Protagonismo Juvenil; Mundo do Trabalho
OPTATIVOS	Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil; Leitura e Letramento	Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e fruição das artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil	Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e fruição das artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil	Línguas Adicionais/ Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital
QUANTIDADE OPTATIVOS	Conforme necessidade e interesse	Pelo menos 2	Pelo menos 2	Pelo menos 1
TOTAL	2 Obrigatórios e 6 Optativos	3 Obrigatórios e 5 Optativos	3 Obrigatórios e 5 Optativos	4 Obrigatórios e 4 Optativos

Fonte: Documentos Orientadores (2011, 2013, 2014 e 2016/2017)

4.3.1 Documento orientador 2016: novas orientações

É no documento de outubro de 2016 (documento orientador –adesão) e 2016/2017 (documento orientador- Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular), que novas mudanças ocorreram, em partes, pela própria conjuntura política que vivenciava o país naquele período, essa, no contexto do “o golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico.” (MOTA, FRIGOTTO, 2017, p. 365). Assim, os autores destacam que:

Embora os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff tenham efetivamente alterado de maneira positiva o salário mínimo, com isso, oportunizado uma pequena distribuição de renda, promoveram políticas de inclusão ao alimento, à escola, à universidade e à casa própria e, ainda, uma política externa diferenciada. Essas mudanças importantes foram feitas sem confrontar a minoria prepotente, referida por Florestan Fernandes. Ou seja, a lição não foi aprendida. E em um contexto de crise de ganhos do capital no mundo, os interesses internos e externos juntaram-se e consumaram o golpe antidemocrático das frações burguesas dominantes. (MOTA, FRIGOTTO, 2017, p. 366).

O documento orientador de 2016 tinha como contexto a mudança de governo consolidado através de um golpe daquele período. Em maio daquele ano, como destaca

Gonçalves (2017), o Brasil sofre um Golpe civil, jurídico e midiático, no qual a presidenta Dilma Rousseff é afastada e assume interinamente a Presidência do País o vice-presidente Michel Temer. Diante deste novo contexto:

Uma série de ações do governo começam a ser operacionalizadas e verifica-se um grande retrocesso no campo das políticas sociais e educacionais. O Golpe teve apoio de muitos empresários, que financiaram uma série de manifestações *pró-impeachment* e as ações em curso do governo têm, entre os maiores beneficiados, os empresários, como podemos perceber com as propostas de reforma da previdência, reforma trabalhista e a própria reforma do EM. Nesse sentido, concordamos com Ramos e Frigotto ao afirmarem que “este Golpe de Estado reitera em nossa história de rupturas democráticas e o que ele traz de novo, com consequências mais profundas no campo econômico social e sua relação com a educação.” (GONÇALVES, 2017, p.134).

É importante destacar, antecipadamente, que ler o documento orientador do programa pós-impeachment é observar nuances do que seria consolidado no Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17) e que posteriormente será trabalhado. Nos pontos sobre qual legislação regulamenta o programa e quais principais alterações realizadas o site do Ministério da Educação, descreve da seguinte forma, a de que a nova Resolução do Programa apresenta as seguintes alterações: prioridade de atendimento de escolas com nível socioeconômico baixo; inclusão de “Mundo do Trabalho” como Campo de Integração Curricular (CIC), termo que substitui “macrocampo” por expressar, de modo mais efetivo, a perspectiva interdisciplinar; retirada de “leitura e letramento”, por este já estar contemplado no campo de integração curricular “acompanhamento pedagógico”; elevação do valor destinado às escolas rurais e/ou com nível socioeconômico baixo e; elaboração de relatórios de atividades com foco na melhoria da ação de monitoramento. (BRASIL, 2016, online).

Outra alteração foi o acréscimo do termo projetos de vida, antes, o presente relacionado ao tema era participação juvenil. A justificativa para mudança de termo, presente no documento, é que “compreende-se que os conhecimentos e a produção dos mesmos, deverão dialogar com o projeto de vida dos estudantes, da diversidade de contextos que compõem a realidade.” (BRASIL, 2016, p.10, grifo nosso), A mesma proposição está presente no artigo 35 da reforma do ensino médio que destaca “§7º os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 2017, online, grifo nosso).

A forma de adesão do programa, também passou por mudanças. No documento orientador de 2014, os critérios para conseguir o financiamento do programa continham 8

(oito) linhas, já em 2016 passou a ter quase três páginas, com detalhes de cada etapa. Se em 2014, o documento destacava que a adesão deveria ser realizada pelo Secretário de Educação Estadual ou Distrital, por meio do PAR/SIMEC e que inserção de novas escolas dependeria também das Secretarias de Educação, todavia, para a escolha de escolas em 2016, alguns critérios foram definidos como um número mínimo de alunos matriculados (10) e caso a escola não tivesse uma UEx (Unidade executora), também não poderia participar do programa. Outros aspectos também foram definidos, como:

A seleção das escolas pelas respectivas secretarias de educação deverá observar, além dos critérios descritos anteriormente os seguintes aspectos: necessidade de estabelecimento de ações conjuntas para melhoria da qualidade do processo de ensino- aprendizagem; existência de estrutura curricular e ambientes escolares que possibilitem a ampliação gradativa do tempo do estudante na escola, visando à implementação da educação em tempo integral; capacidade de articulação com outras instituições, políticas públicas e programas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes; capacidade para aprimorar o atendimento escolar voltado às especificidades dos estudantes do período noturno. (BRASIL, 2016, p. 6, grifo nosso).

No documento orientador de 2016, ficou mais explícito que o programa passou a ser meio e não fim para a implementação da educação em tempo integral. Desse modo, a inovação curricular ficou relacionada diretamente ao fator ampliação do tempo escolar.

Outra particularidade é que com o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral instituído pela Portaria nº 5 de 10 de outubro de 2016 escolas deveriam aderir a um programa ou ao outro, não podendo ser concomitantes na mesma escola, o que pode-se inferir novamente que ambos os programas passavam a assumir a mesma finalidade, de ampliação do tempo escolar. O programa de fomento viria a ser consolidada com o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) no Art. 13, com indicativo de que essa política prevê o repasse de recursos, pelo prazo de 10 anos, para que as redes públicas possam fazer a oferta do tempo integral. “Neste ponto, houve uma mudança do proposto inicialmente pela MP e o que foi aprovado na Lei, pois a intenção inicial do governo era financiar a implementação em escolas de tempo integral por um prazo de, no máximo, quatro anos.” (GONÇALVES, 2017, p.137).

Assim, “posteriormente, a Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017, estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.” (BRASIL, 2017, online). O Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral pode ser definido da seguinte forma:

Como é conhecido pelas Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, o Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI - foi criado pela Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Posteriormente, a Portaria MEC nº 727, de 13 de Junho de 2017, estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE - que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes e critérios da Portaria MEC 727/2017. O programa tem duração de dez anos a partir da adesão, considerando-se sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados, conforme diretrizes da Portaria MEC 727/2017. O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, reforçou seu compromisso de apoiar ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral no dia 03 de Julho de 2017, ao abrir um segundo processo de adesão ao EMTI. As SEE deveriam atender aos critérios e às diretrizes de elegibilidade e seleção estabelecidas no Capítulo II da Portaria MEC 727/2017 para indicar novas escolas ao programa. (BRASIL, 2017, online).

No site do MEC consta lista das escolas indicadas pelas Secretarias Estaduais para a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Conforme o site do Ministério da Educação⁷, um total de 523 escolas foram indicadas ao EMTI 2017. Destas, 414 foram deferidas - com ou sem ressalvas. Em Pernambuco, 28 (vinte e oito) escolas, sendo que 9 (nove), não faziam parte do ProEMI entre 2017-2018, as demais, estavam vinculadas ao programa conforme comparação com informações de escolas participantes ProEMI (2017-2018).

Assim, de forma mais incisiva, a leitura do documento orientador pode ser descrita como uma “prévia” para o que viria a ser a Reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016. Exemplo desta relação:

ProEMI 2016: Foco na leitura, letramento e na matemática como elementos de interpretação e de ampliação da visão do mundo, basilar para todas as áreas de conhecimento. [...] Atividades em Língua Estrangeira, em especial a língua Inglesa, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes. [...] Participação dos Estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2016, p. 8).

Novo Ensino Médio: Art 35 § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.[...] § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, online).

⁷ Informações disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em 14 de maio de 2018.

Como é possível observar o foco na língua portuguesa e na matemática, passa a ser prioridade no documento orientador de 2016/2017, principalmente no campo de integração curricular Acompanhamento Pedagógico, onde “as ações neste Campo de Integração Curricular deverão possibilitar o desenvolvimento de atividades focadas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.” (BRASIL, 2016b, p. 8). Vale destacar que leitura e letramento que era um dos macrocampos do programa até 2014, foi retirado sob a justificativa de que acompanhamento pedagógico abarcava a proposta, no entanto, nem em leitura e letramento a ênfase era em português e matemática, onde estava descrito que “as ações propostas neste macrocampos estarão intrinsecamente relacionadas a todas as áreas de conhecimento do currículo (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática).” (BRASIL, 2014, p.11), ou seja, claramente o documento orientador de 2016, passou a dar os primeiros passos da fragmentação e negação de um currículo interdisciplinar para o ensino médio. Português e Matemática passam a ser mais importante, porque as avaliações externas fazem parte do discurso da Reforma do Ensino Médio, ou seja, o que outrora, foi utilizado como justificativa para a inovação curricular, passa a ser caminho para uma proposta de outra suposta inovação.

Outro ponto é a questão da língua estrangeira que no documento orientador do programa de 2014 descrevia que “as ações propostas a partir deste macrocampos deverão, por meio do estudo de língua adicional/estrangeira (espanhol, inglês e outras), contemplar atividades que possibilitem experiências de uso da língua com foco no desenvolvimento linguístico- comunicativo-discursivo.” (BRASIL, 2014, p.11), aqui é possível perceber como era este campo, sem uma preferência por uma língua e como passa em 2016 a priorizar a língua inglesa que também será locus preferencial do Novo Ensino Médio que estava em construção.

Em relação aos valores de repasse não houve nenhuma alteração, exceto, pelo fato de que com o documento orientador de 2016/2017, como já sinalizado, ficou definido que escolas com menos de 10 alunos não poderiam participar do programa, então para escolas entre 10 a 50 e entre 51 a 100, ficou estipulado um valor específico, tendo em vista que anteriormente, o repasse de até 100 alunos era o montante inicial. Também, a partir do documento orientador de 2016, “será acrescido adicional de 10% (dez por cento) para escolas cadastradas como rurais no censo escolar do ano anterior ao da adesão e/ou que possuem Indicador de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.” (BRASIL, 2016, p.

21). Este ponto não estavam definido nos documentos anteriores, tendo em vista que a prioridade a estas escolas passou a ser critério de seleção em 2016.

Como explicitado anteriormente, no site do MEC no espaço de perguntas e respostas, reforça que o programa em 2016 está alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e regulamentado pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. Sobre o PNE o mesmo está organizado a partir de 20 metas, e tem como premissas como afirma Czernisz (2014) a universalização da educação básica pública a garantia de qualidade e a gratuidade da educação em estabelecimentos públicos; a gestão democrática e o respeito à diversidade; a valorização dos profissionais da educação e o financiamento público, assim como a expansão da oferta da educação superior, assim:

O PNE para o período de 2014 a 2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014, indica como Diretrizes: Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; 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. (BRASIL, 2014, p. 1).

Com as metas gerais, como já sinalizado, delas sobressaem as mais delimitadas. A do ensino médio (meta 3) tinha/tem como objetivo mais amplo, a universalização dos 15-17 anos, mas como contraditoriamente em destaque anteriormente, estudantes com defasagem idade- série não abarcariam este ponto, além das contradições que desconsideram as desigualdades de uma sociedade que impede a permanência de alunos nas escolas, obrigando-os na entrada precoce no mercado de trabalho em empregos precários, sem possibilidade de finalização dos estudos na idade correta. Como afirma Frigotto (2004) “inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu.” (FRIGOTTO, 2004, p. 181). Neste ponto, as contradições que regem o PNE, também se apresentam no Novo Ensino Médio, onde:

O MEC ainda justifica a reforma do ensino médio, afirmando que apenas 58% dos jovens estão na escola na idade certa. Parece que o Ministério não conhece a história da oferta desta etapa da educação básica no País. O ensino médio passou a fazer parte da educação básica apenas com a aprovação da LDB, em 1996, sem ser considerado etapa obrigatória no processo de escolarização. Apenas em 2013, com a lei n. 12.796, que alterou o artigo 4o. da LDB, que definiu a obrigatoriedade da

educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, é que o EM passou a ser obrigatório. Dessa forma, ele ainda está em processo de universalização e muitas redes estaduais apresentam dificuldade financeira para sua implementação. Além disso, o argumento do Ministério não considera que a maioria da população brasileira vive em más condições econômicas e muitos jovens em idade de cursar o EM precisam trabalhar para ajudar no sustento da família (GONÇALVES, 2017, p.135).

Como destaca Czernisz (2014) citando Kuenzer (2010) é importante que a universalização possibilite a efetiva inclusão escolar na tríade acesso, permanência e conclusão. É preciso, ainda, a observância e o respeito à diversidade, à igualdade e à gestão democrática, dados que indicam ainda uma incessante tarefa a cumprir no trajeto que poderá nos levar rumo ao ensino médio público e de qualidade. Assim, o papel do ProEMI, como currículo mais atrativo e garantir a permanência dos alunos na escola, obviamente, é um fator que isolado não pode assegurar, tendo em vista que a integração exclusivamente curricular, que não, econômica ou cultural não integra o aluno às contradições reais da sociedade.

No outro posto, diante a necessidade da universalização, tem-se a já citada Lei 13.415/17, que com a justificativa da redução, contraditoriamente, que fragmenta o conhecimento, estimula a entrada precoce dos mais pobres ao mercado de trabalho e mantém o ensino propedêutico aos mais ricos, movimento similar ao ensino profissionalizante compulsório de 1971, porém, em um contexto neoliberal, onde qualquer discurso de pleno emprego é irreal, como destaca Frigotto (2016) em uma versão pior, “porque aquela reforma visava a todos e esta só visa os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Uma reforma que legaliza o apartheid social na educação no Brasil.” (FRIGOTTO, 2016,p.331), além de tudo, o autor destaca que ela segue figurino da década de 1990 quando MEC era dirigido por Paulo Renato de Souza no Governo Fernando Henrique Cardoso, este, como dito anteriormente um governo que aprofundou a desigualdade e o neoliberalismo no Brasil.

O debate sobre um novo ensino médio conforme Gonçalves (2017) inicialmente teve como preposição os indicativos do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) através do Projeto de Lei 6840/2013, que apresentava uma proposta de reforma do ensino médio. Como destaca este autor, a reforma do ensino médio surpreendeu a todos, porque foi por meio de Medida Provisória 746, publicada em 22 setembro de 2016, onde “o fato da proposta ter sido por meio de MP evidenciou a postura antidemocrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e discussão, uma vez que a Medida Provisória tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias.” (GONÇALVES, 2017, p.134). Em linhas gerais a Lei nº 13.415/2017:

Promove a reestruturação do currículo do Ensino Médio em duas etapas: uma composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda está finalizando as discussões; e a outra enfatizando as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, a ser implementada, progressivamente, em tempo integral. Trata-se de uma visão que já vinha sendo gestada em governos anteriores, como veremos adiante. (MOTA, FRIGOTTO, 2017, p. 362).

O novo ensino médio promulga Língua Portuguesa e Matemática como as únicas disciplinas obrigatórias no percurso total do EM, em uma explícita relação direta com programas de avaliação internacional como PISA, uma relação, mesmo que discreta, já presente no ProEMI, quando se falou sobre a gênese do programa e até mesmo o PDE, Neste contexto, como sinaliza Gonçalves (2017) a proposta do “novo” ensino médio estabelece que as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos serão o Português e a Matemática. Esta proposição parece uma busca de preparar os estudantes “para a realização dessas provas de desempenho, melhorando assim os indicadores do País. Além disso, parece assumir uma posição de valorização de duas áreas do conhecimento em detrimentos das demais no currículo escolar.” (GONÇALVES, 2017, p.136).

Sobre o assunto, Oliveira (2018) destaca que diante da permanência de português, matemática como disciplinas obrigatórias e diminuir e não tornar presente Artes, Filosofia, Sociologia e Espanhol o governo fez a opção por um modelo de formação de um trabalhador sem autonomia e criticidade, onde “esta sonegação de acesso a conteúdos aponta para a precarização da formação escolar e contribuirá para o empobrecimento da formação de trabalhadores, direcionando-os a postos de trabalho precarizados.” (OLIVEIRA, 2018, p.85)

Na primeira etapa, prevista para ser de 1.800 horas teria como referencial a BNCC, esta que passou por revisões até o momento de realização da pesquisa. Os demais, serão os itinerários formativos (BRASIL, 2016), definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase em I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional. Neste modelo, o currículo passa a ter uma primeira parte comum a todos os estudantes, tendo como foco de estudo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a segunda parte será de escolha de cada estudante. Sobre este ponto Oliveira (2018) destaca que ao fazer a opção por aligeirar mais ainda a formação do ensino médio, “estabeleceu uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que não ultrapassa 1.800 horas (dentre as três mil horas

previstas para todo o ensino médio), dificultando o acesso a conteúdos necessários à formação cidadã.” (OLIVEIRA, 2018, p.84).

Com isto, os alunos podem “optar” por algum itinerário, ou a formação técnica e profissional, acentuando assim, uma dualidade já conhecida, “uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antônio Gramsci.” (MOTA, FRIGOTTO, 2017, p. 368), tendo em vista que aos alunos da classe trabalhadora é condicionado, diante as mesmas contradições que o fazem desistir da escola, a entrada precoce no mercado de trabalho, sem uma formação de fato integral, muito distante e oposta da proposta de uma Escola unitária, mais próxima de uma escola liberal, “de elevada qualidade, com latim e grego, para os futuros dirigentes (poucos) e outro sistema subalterno, profissionalizante, nos diferentes ramos produtivos e de serviços, para a massa trabalhadora.” (GRAMSCI, 1999, p. 396), a diferença é que é uma desigualdade dar-se-á teoricamente em um único espaço, através do discurso da flexibilização:

Tão enaltecida pelos defensores da contrarreforma e alardeada pelos veículos de comunicação, caracteriza-se como mais um dos mecanismos para fazer da escola espaço de legitimação das desigualdades sociais. Em outras palavras, a reforma expressa uma ação concreta de manter os atuais níveis de desigualdade de acesso à escola de ensino médio, mas também serve como dispositivo para assegurar ao capital a ampliação da disponibilidade de trabalhadores sujeitos à precarização. (OLIVEIRA, 2018, p.82).

Posto o debate do novo ensino médio, que passou a ser oficial 2018 o que ocasionou o encerramento do ProEMI em 2017, diante os diversos movimentos dos documentos orientadores foi possível perceber como eles sofreram alterações, influência de diversos documentos, governos e apresentou contradições em si, como campo de disputa, este inerente a uma política educacional, bem como, sua relação orgânica com a estrutura o que O ProEMI, como proposta de tornar o currículo atrativo, não nasce em uma sociedade atrativa, o que remete às suas inviabilidade efetiva na prática, como visto, situação que decorre da sua situação como meio, não como fim para atingir a meta de outros programas, seja local ou nacional.

O ProEMI tem traços, elementos e pontos da escola unitária, mas esteve também com a noção de competência tanto em sua gênese, quanto nos últimos documentos. Através de uma forma relacional, o ProEMI não rompe com o que está posto, além de manter os apartheids na educação, por ser um programa que não é destinado para todas as escolas. Mesmo com alguns elementos, para haver a formação *omnilateral*, para alcançar este

objetivo, como afirma Ramos (2004) essa identidade é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técnos*, “tanto no plano metodológico quanto epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.” (RAMOS, 2004, p.49).

Portanto, o programa se apresenta como meio passo, e como tal, sem levar em consideração as contradições e totalidade das relações sociais, tem como destino final, a secundarização, dando continuidade às descontinuidades em prol dos interesses do capital, a escola assim, desempenha papel *sine qua non* na manutenção de saturação da hegemonia capitalista.

4.4 Currículo, interdisciplinaridade e integração

Como afirma Marx (1869) “é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual.” (MARX, apud LOMBARDI, 2011 p. 138), com esta clara visão orgânica de totalidade, a citação já explícita um posicionamento que se faz presente nas reflexões do trabalho: a escola, como parte da sociedade civil em relação orgânica com a estrutura, é mediada por essa, sem a transformação da mesma, permanecerá reproduzindo as desigualdades existentes, por esse motivo o ProEMI nunca será inovador, devido às condições do contexto do real, o que faz da apreensão desse elemento central.

No entanto, mesmo diante um pessimismo antecipado, como a proposta do ProEMI, dar-se na integração curricular e da interdisciplinaridade, o trabalho apresenta algumas categorias reflexivas, essas, por fazerem parte da estrutura do programa, são elas: currículo; integração e inovação. Isto porque, a preposição do ProEMI é de que “o caráter inovador do Programa, se expressaria, principalmente, por meio da indução à prática da integração curricular, que se daria pelo diálogo entre áreas.” (CRUZ, 2018, 94).

Para iniciar, uma literatura que conceitue inovação educacional não é de fácil localização, principalmente no Brasil onde há uma escassez de estudos, sendo grande parte das produções localizadas estrangeiras. Já, quando feito o levantamento de trabalhos acadêmicos locais como teses e dissertações, é possível perceber que o sentido da inovação está muito posta ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas,

como se a entrada dos suportes tecnológicos no interior dessas, fossem referenciais para mudanças. Este mesmo posicionamento foi observado na pesquisa de campo na escola “A” onde ocorreu a entrevista com a coordenadora do programa, quando destacou que:

É um currículo que acompanha né, um currículo que acompanha as tendências do mercado na verdade, do momento, todo mercado de trabalho, como outras áreas também. Na questão da educação mesmo, da tecnologia da educação, isso tudo faz parte de inovação não é. Eu participei de um congresso recentemente e a questão das tecnologias da educação estamos anos luzes da escola pública, a escola particular está mais perto. Mas...um currículo inovador é isso, é acompanhar o seu tempo, tá antenado. (Trecho entrevista Coordenador escola A).

Diferente do posicionamento da coordenadora da escola B, que destacou “Ah, um currículo inovador é isto, esta implementação do protagonismo, das ações dos estudantes em relação às vivências.” (Trecho entrevista Coordenador escola B), que associou a inovação às experiências e protagonismo dos alunos neste processo, mais próximo de uma concepção humanista moderna que será visto posteriormente.

No entanto, para além da literatura disponível, reconhece-se que as dificuldades são plausíveis, dado o caráter polissêmico da palavra e interpretações que dela podem ocorrer. Por isso, será no espaço deste trabalho, apenas uma síntese provisória sobre o que se entende por inovação. O esforço será realizado com Saviani, Ferretti e Goldeberg (1980), Farias (2006), Hernández et al (2000). Para iniciar as proposições, com Hernández et al (2000), quando destaca que:

Há diferentes concepções sobre o que é uma inovação. Em termos gerais, pode-se dizer que uma inovação é, como assinala Hord (1987) “qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema”. Isto pode implicar que o que é inovação para uma pessoa pode não sê-lo para outra dentro do mesmo sistema. Por essa razão, o problema na hora de aproximar-se da temática da inovação não é tanto a sua definição, mas a sua interpretação, quer dizer, o reconhecimento do ponto de vista do qual parte quem a ela se refere. Assim, a inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a facilita, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos. Portanto, a definição do que constitui uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem dos que têm algum tipo de relação com ela. (HERNÁNDEZ et al, 2000, p. 19).

O autor destaca inovação como os processos subjetivos e interpretativos dos diversos autores envolvidos, seja na definição de uma política pública, seja nos micros espaços em sala de aula. Esta perspectiva epistemológica encontra confluência aos ser comparada com perspectivas propostas de estudos de políticas públicas como as de Stephen Ball e Mainardes (2011) autor segundo Rosa (2013) que:

Denominou de *policy enactments* ou “encenação das políticas”, conceito que se opõe ao de “implementação”, visto que colocar as políticas “em cena” implica o envolvimento e o trabalho das subjetividades nos processos de leitura, interpretação e tradução das políticas em práticas concretas e institucionalmente situadas. Nesse movimento abre-se uma distância (gap) entre os textos legais e as ações cotidianas nas quais operam as subjetividades atravessadas pelo discurso oficial. (ROSA, 2013, p.458).

Em termos etimológicos a palavra inovação vem do latim *innovatio*, cujo étimo corresponde a *novus* que particulariza os significados das palavras novo, novidade, renovar e inovar. Antes de referenciar mais solidamente sobre a inovação na educação, segue como está conceituado no dicionário de língua portuguesa de Ernani Terra (2014) os termos Inovação, Inovador e Inovar: Em termos etimológicos a palavra inovação vem do latim *innovatio*, cujo étimo corresponde a *novus* que particulariza os significados das palavras novo, novidade, renovar e inovar. Antes de referenciar mais solidamente sobre a inovação na educação, segue como está conceituado no dicionário de língua portuguesa de Ernani Terra (2014) os termos Inovação, Inovador e Inovar.

Como descrito no dicionário de língua portuguesa, inovação está intimamente relacionada às mudanças, ao novo, bem distante de um entendimento muitas vezes comum de invenção. É o movimento da renovação de uma realidade posta, como descrito, que traz modificações. No entanto, quando se trata do contexto educacional e por ter um caráter polissêmico, a inovação apresenta outras configurações.

Assim, limitar a inovação apenas às mudanças torna-a algo demasiadamente abstrato, porque o que pode ser mudança para um, pode não ser para o outro, como os alunos, elas podem ser permanentes ou passageiras, o que não configura no último caso a inovação. Além disso, para dificultar ainda mais o debate, pensar a inovação recai nas práticas docentes, nos materiais utilizados, na gestão escolar, no currículo (como é o caso do ProEMI). Assim, são tantas as dimensões da inovação na escola, que pensá-la exclusivamente como conceito, é não entender as dificuldades de apreender o que é inovar no concreto, em um contexto histórico, político e singular.

Para iniciar o debate sobre o que se entende por inovação, começar-se-á com a posição de Saviani (1980), ou seja, no campo da filosofia. Primeiro, este autor destaca que a inovação não foi objeto de preocupação explícita da Filosofia da Educação, por isto, apresenta os sentidos da inovação dentro das concepções fundamentais no processo concreto, ou seja, sua materialização na prática que são: a concepção humanista tradicional, a humanista moderna, analítica e a dialética, sendo esta última a que o autor advoga.

Na concepção humanista tradicional, as mudanças são consideradas acidentais porque o homem já possui uma essência que é imutável. Assim, o que ocorre são mudanças superficiais, que não atingem nem os métodos nem as finalidades da educação. Como bem destaca o autor, a concepção humanista tradicional é base do ensino tradicional, ou seja, aquele onde o professor é detentor do repertório cultural, o centro do ensino e o aluno apenas capta o conhecimento e o assimila (tábula rasa). Portanto, contrário a qualquer proposta de mudança, a proposta humanista tradicional não oferece um debate significativo para a questão da inovação e quando o faz é de forma superficial. Em contrapartida, o autor ofereceu um primeiro critério para se caracterizar a inovação, o fato de que “inovador é o que se opõe a tradicional.” (SAVIANI, 1980, p. 18), sinalizou, no entanto, que essa oposição é um primeiro ponto de entendimento de algo mais complexo, porque como dito outrora, métodos podem mudar, mas as finalidades podem permanecer as mesmas.

Já na concepção humanista moderna, bem conhecida no campo educacional por ser base do Movimento da Escola Nova¹¹ de John Dewey (1859-1952), a natureza humana ao contrário da anterior é mutável, determinada pela existência, o homem aqui é inacabável está em constante processo de aprendizado, este, que acontece independente da vontade ou da preparação do indivíduo, basta que ele esteja predisposto e atento. Na educação, não é mais o professor o referencial, mas sim o aluno. Aqui a contribuição dar-se justamente neste ponto, pela oposição ao método tradicional porque “dizer-se que algo (um método, uma experiência educativa) é inovador porque se opõe ao tradicional significa dizer que ao invés de se centrar no educador, no intelecto, no conhecimento, centra-se no educando, na vida, na atividade.” (SAVIANI, 1980, p. 19), portanto na concepção humanista moderna, a inovação dar-se-á pelas alterações dos métodos e na forma de educar, onde o “segredo do sucesso estaria na capacidade de adaptação de aprender a aprender e reaprender.” (SAVIANI, 2011, p. 432).

Já na concepção analítica “para se determinar o significado de ‘inovação’ será necessário analisar o contexto (linguístico) em que ela é utilizada. Não há critérios predeterminados.” (SAVIANI, 1980, p. 20). Nesta concepção a palavra é analisada através do seu emprego, ou seja, através do método da análise informal. As apreensões são realizadas, no tempo, lugar e situação na qual é utilizada, sem levar em consideração o contexto social, político e histórico. No processo concreto desta concepção inovar será utilizar outras formas, “quer dizer, inovação educacional traduz-se pelo uso de outros meios (os “media”) que se acrescentam aos meios convencionais, compõem-se com eles ou os substituem” (SAVIANI, 1980, p. 26).

Sobre estes ditos processos, uma semelhança abarca ambos, porque tanto a concepção humanista tradicional, moderna e analítica a inovação é entendida em função do aparelho educacional como tal, sem referência ao contexto. As dificuldades são tributadas assim ao processo educativo, como destaca o autor “as soluções são preconizadas no interior do processo.” (SAVIANI, 1980, p. 18). Por tanto, as inovações ocorrem na escola, nos métodos sem explicitar mudanças estruturais. Por isso, o autor descreve e defende a concepção dialética de Filosofia da Educação, esta que se interessa pelo homem concreto, em seu conjunto de relações sociais e onde o objetivo é explicar os problemas educacionais dentro do contexto histórico. O sentido da inovação na concepção dialética é de que “inovar significa mudar as raízes, as bases. Trata-se, pois, de uma concepção revolucionária de inovação.” (SAVIANI, 1980, p. 21). É colocar a educação, como bem destaca o autor, a serviço de novas finalidades a serviço de mudanças estruturais da sociedade, o que não se observa nas anteriores.

Em uma perspectiva pedagógica Ferretti (1980) destaca que inovar requer pensar o contexto, através de uma análise crítica de sua difusão e das condições em que acontecem nas escolas. Para tanto, o autor destaca que inovar:

Significa introduzir **mudanças** num objeto de forma **planejada** visando produzir **melhoria** no mesmo [...] Por mudança deve-se entender uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento [...] Por objeto entendemos qualquer elemento que possa ser afetado pela mudança (uma instituição, um método, uma técnica, um material [...]) Por planejamento entende-se que se orienta por objetivos específicos da realidade, e que se desenvolve de acordo com plano cujas etapas estão claramente explicitados. (FERRETI, 1980, p.56, grifos nosso).

A melhoria para este autor é a passagem de um estado menos desejável para um mais atraente para os fins especificados. Com estes objetivos definidos, ele também destaca que o debate de inovação de base pedagógica deve verificar quais fins que as motivaram para determinada inovação e em que medida pode, ou não, ser considerada significativa, além disso, pensar se de fato ela é adequada para a realidade posta. Também sinaliza que há transformações planejadas, que surgem com objetivos de resolver problemas e necessidades enfrentados e há os “folclores pedagógicos” que são a adoção cega de procedimentos inovadores que não alteram o processo de ensino aprendizagem, apenas fazem parte de um discurso de modernização.

Com o posicionamento do autor, é possível levantar questionamentos quando se pensa no contexto do ProEMI. Como já dito anteriormente, sem uma transformação macro,

difícilmente uma escola pode inovar, findando, em pequenas ações docentes, menores ainda são as chances quando se pensa na inovação apenas no contexto do currículo, sem pensar na infraestrutura, condições de permanência dos estudantes, formação de professores e de gestores, esses, que não estejam unicamente preocupados com metas e resultados de avaliações externas. Portanto, a inovação curricular, como único pressuposto, resulta nas conclusões dos vários trabalhos produzidos sobre o ProEMI, como já foi sinalizado.

Próximo desse entendimento, Goldberg (1980) apresenta um trabalho mais denso sobre inovação educacional, justamente por fazer um diálogo mais extenso com outros autores. Ela entende inovação “como processo planejado e científico de desenvolver e implantar no Sistema Educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema.” (GOLDBERG, 1980, p.184). Para a autora, um processo de mudança no sistema educacional só pode ser entendível como inovação educacional se: for eficaz, ou seja, contribuir significativamente para o progresso educacional; se for efetiva, o que significa abranger um número significativo de elementos do sistema educacional, ou seja, ser de caráter extensivo; além disso, precisa ser desenvolvida através de um controle de planejamento e pesquisa educacional para garantir validade e para finalizar, deverá ser infrequente, enquanto mudança.

Comparando e destacando, Goldberg (1980) cita os trabalhos de Richaland (1965 apud Goldberg, 1980) que destaca inovação como “seleção criadora, a organização e a utilização de uma forma nova e original que conduza a uma melhor consecução dos fins e objetivos definidos”, Huberman (1973 apud ibid., 1980) que sinaliza como “aperfeiçoamento que se pode medir, deliberado e com poucas probabilidades de ocorrer com frequência.”, Miles (1964 1965 apud ibid, 1980) que destaca a diferença entre mudança e inovação, onde o segundo “refere-se a algo mais deliberado, intencional e planejado e não a algo que ocorre espontaneamente.” e Wesdey (1969 1965 apud ibid, 1980) sobre o que entende como um termo enganoso, sedutor e equívoco porque sugere aperfeiçoamento e progresso quando em realidade significa algo novo e diferente, e equívoco porque desvia a atenção da essência da atividade de que se trata o ensino com vistas aos problemas da tecnologia da educação. Diante dos diversos autores que usa como referencial para o debate, Goldberg (1980) sinaliza sua definição de inovação educacional como mais completa por apresentar:

Uma consequência desejável e esperada da racionalidade no processo de inovação: sua efetividade (definida como consecução de fins propostos) e eficácia (definida como real aperfeiçoamento do sistema educacional) [...] e uma crença no valor da

ciência, enquanto fator de racionalidade no Processo de Inovação Educacional (GOLDBERG, 1980, p.184).

Outra autora, Farias (2006) destaca que uma inovação não é necessariamente algo original, isto é, para além do caráter de inventivo, pode ser algo que já tem uso comum em outro local. Sinalizando assim que a ação de inovar “é incorporar algo que até então não fazia parte da unidade de referência, alterando-a.” (FARIAS, 2006, p.52). Para esta, há dois tipos de inovação: as externamente induzidas e as internamente geradas. A primeira caracterizada pela adoção e introdução de algo externo à escola, como programas, tendo estes o Estado como o agente indutor da inovação. Já as segundas são as desenvolvidas pelos próprios agentes no contexto da instituição escolar, tendo em vista que, em menor ou maior grau, escolas também apresentam práticas inovadoras em seu cotidiano, além das impostas externamente. Como afirma Arroyo (2004):

Nesse contexto, merece destaque uma inovação que acontece já nas escolas: os profissionais docentes vão renovando os conhecimentos de cada área. Têm-se mantido atentos à dinâmica própria do conhecimento de que são profissionais e vêm tentando, nos limites das condições de trabalho, que os conhecimentos do currículo de Ensino Médio incorporem as inovações de cada área. Esse processo inovador nos conhecimentos exige apoio das políticas públicas. Exige reconhecer o direito dos docentes a tempos de pesquisa, de renovação do currículo. (ARROYO, 2014, p.54).

A fala de Arroyo (2014) como a de Farias (2006) é importante por dois motivos: primeiro, o reconhecimento de que as inovações curriculares não são só externamente produzidas, mas a escola como possível espaço de inovação em seu cotidiano. O segundo é para haver inovação, as políticas, como sinalizado, devem dar o apoio para que os conhecimentos possam ser inovados pelos professores, ou seja, aqueles que planejam e desenvolvem a inovação em sala de aula. Este ponto deveria ser de maestria no ProEMI, no entanto, como visto, a contradição é que, a questão da renovação do conhecimento nos documentos orientadores é de “quando necessária formação específica para os professores envolvidos na execução de atividades.” (BRASIL, 2016, p.3), ou seja, falar de inovação é falar de formação, possibilidades de novos conhecimentos para transformar e inovar em suas práticas.

Toda inovação segundo esta autora está permeada por uma intencionalidade, destacando assim que, “a expectativa de modificação, de alteração, enfim, de mudança, põe em relevo um traço fundamental em uma inovação educacional: **a intencionalidade.**” (FARIAS, 2006, p.54, grifo nosso), por consequência, destaca que toda inovação advém de um interesse com fins específicos. Assim, as mudanças são resultados de intencionalidades,

estas, quem podem ser explícitas ou implícitas, externas ou internas. Endossando o debate da autora, ela apresenta a concepção multidimensional da inovação, na qual destaca que:

Ao mesmo tempo que reconhece os vínculos ideológicos e políticos de uma iniciativa, também destaca **suas implicações no âmbito da prática**. Ela parte do pressuposto de que é preciso considerar que um sistema, uma instituição, é constituída por pessoas, por sujeitos individuais e coletivos, com subjetividade própria e que atuam em contextos normatizados. Esses atores, a partir da mobilização de capacidades cognitivas e afetivas diversas, se relacionam com as inovações e constroem respostas para enfrentar as demandas emergentes, as quais têm um significado, imprimindo ‘um’ sentido à mudança projetada. (FARIAS, 2006, p.54, grifo nosso).

Como citado, pode-se entender e concordar com a autora, porque é factual a importância de se observar a inovação na prática. Considerar apenas as interpretações dos atores produtores de políticas é limitador, porque apenas no contexto da escola, é que se observam os sentidos dados à inovação pelos gestores, professores e alunos, é na escola que se observa o impacto dos pressupostos de qualquer ação considerada inovadora, além disso, como será relevante quando no contexto de Pernambuco, faz-se importante apreender não só as políticas nacionais, mas locais, em suas relações orgânicas com políticas internacionais, como será apreendido posteriormente como em Pernambuco.

Já Werebe (1994) quando fala de inovação no contexto educacional, destaca que esta, se aplica às propostas “que visam a introduzir algo novo (em relação à situação presente e que não constitui obrigatoriamente uma novidade no sentido absoluto) no sistema escolar como um todo, ou num grau de ramo de ensino, ou apenas em alguns pontos do sistema, seja no que se refere aos objetivos, princípios ou métodos, seja no que se refere à estrutura escolas.” (WEREB, 1994, p. 210). A sua particularidade, é quando fala sobre o contexto do Brasil, ao destacar que:

As tentativas de inovação educacional, na sua maioria, não foram além das intenções de seus atores. Assim, por exemplo, as inúmeras reformais parciais ou globais do ensino, em seus diferentes graus e ramos, apresentadas em todos os tempos, sempre trouxeram em seu bojo propósitos inovadores no sentido de corrigir as deficiências e insuficiências da educação. Porém poucas foram as reformas que chegaram realmente a concretizar seus principais propósitos. Ou porque estes eram irrealistas, ou porque as medidas e os recursos financeiros que deveriam efetivá-los não eram previstos ou aplicados, ou porque não encontravam ressonância entre os profissionais da educação, ou porque enfrentavam as resistências por parte destes ou dos meios conservadores ou de interesse de grupos privados que se agarravam aos seus privilégios, ou porque as mudanças político-administrativas impediam a continuidade das experiências ou, enfim, *last but not least*, porque injunções políticas se opunham às mudanças educacionais que poderiam intervir na “ordem estabelecida.”(WEREBE, 1994, p. 212).

Sobre o processo de inovações no Brasil, a fala de Santomé (1998) se torna pertinente e objetiva, quando destaca que não devemos esquecer que muitas vezes “muda-se apenas a aparência das propostas; no fundo, porém, continua se fazendo a mesma coisa.” (SANTOMÉ, 1998, p.10), da história básica até o ProEMI, foi possível perceber mais permanências do que rupturas, como sinalizado por Werebe (1994), por vários motivos, que vão da promoção da inovação até o espaço microescolar.

Nos documentos orientadores do ProEMI, a questão da inovação não é debatida em nenhum momento de forma específica. Apenas no parecer de 2009, que é sobreposto por uma breve citação, sobre o que seria a compreensão de inovação, que nortearia o programa, esta, posicionamento de Maria do Pilar, Secretária de Educação Básica do MEC no período.

Nessa perspectiva, na abertura da Audiência Pública Nacional, a Professora Maria do Pilar, Secretária de Educação Básica do MEC e membro da Câmara de Educação Básica deste Conselho citando Martha Gabriel, assim expressou o sentido dessa proposta para o Ensino Médio Inovador, o qual levamos em consideração na análise deste parecer. “*INVENTAR* é criar, engendrar, descobrir. *INOVAR* é tornar novo, renovar, introduzir novidade em. A *INVENÇÃO* tende a ser ruptura, mas a *INOVAÇÃO* reside no fato de ser compromisso de buscar o foco nas boas idéias existentes, e, especialmente, no fato de que não há mal algum em tomar emprestada uma idéia que já exista. A virtude da *INOVAÇÃO* está em enquadrar essas idéias às necessidades por meio de: adaptação, substituição, combinação, ampliação ou redução, outras sutilizações, eliminação, reversão ou trazer de volta. (BRASIL, 2009, p.7).

Em uma breve busca por Martha Gabriel, consta em seu site pessoal que a mesma é Engenheira pela UNICAMP, pós-graduada em Marketing pela ESPM e Design pela Belas Artes de São Paulo, mestre e PhD em Artes pela USP, entre outras. Premiada como estudante (engenharia), profissional (web), palestrante (tecnologia web), artista (novas mídias), professora (marketing) e pesquisadora (mestrado – arte e tecnologia)⁸. Um currículo repleto de experiências, mas que mostra claramente que sua concepção de inovação, é relacionada com o mundo dos negócios, das tecnologias, ou seja, muito distante das questões sociais e de transformação das desigualdades objetivas, que também está presente em certa medida nos documentos orientadores, reafirmando assim, que a produção de uma política pública, é síntese de múltiplas determinações, interesses e definições.

Após o debate sobre inovação, se faz necessário apreender o que é um currículo, para tê-lo como pressuposto inovador. Sobre a temática, como destaca Moreira (2000) “a diversidade de temas, autores e abordagens, que hoje caracteriza o ensino de currículo, não

⁸ Disponível em: <https://www.martha.com.br/biografia/>. Acesso em: 20 de outubro de 2018.

propicia, necessariamente, o estabelecimento de elos mais significativos com situações e problemas vivenciados na prática.” (MOREIRA, 2000, p.36).

Como dito anteriormente, o trabalho de Apple (2006) é um dos grandes pilares que direcionam a reflexão da proposta do trabalho, portanto, além de sua abordagem relacional, a concepção de currículo do autor se faz presente, porque o mesmo o entende como “parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.” (APPLE, 2006, p.59).

Para o autor neomarxista, não existe neutralidade quando se fala de currículo, por isso quando se estuda o seu campo, como destaca Moreira (1995) tendo o autor como uma das referências, se faz necessário analisar as conexões entre o que se ensina nas salas de aula e as desiguais relações de poder na sociedade, tendo em vista que na teoria crítica e da sociologia do currículo “o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica.” (MOREIRA, 1999, p.20). Também para este autor quando define currículo:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA, 1995, p.8).

Já para Pacheco (2005) o currículo é um todo “organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais.” (PACHECO, 2005, p.33). Destaca assim:

Pesem, as diferentes perspectivas e os diversos dualismos, currículo define-se como um projeto, cujo processo de construção e de desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível de plano normativo, ou oficial, e em nível de plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas/ administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (PACHECO, 2005, p.37).

Para este autor, o Estado é apenas um dos teorizadores “o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e compromissos elaborados a diversos níveis de acção.” (PACHECO, 2005, p.106). Destaca a questão do plano da micropolítica, como as escolas, que

configuram as práticas do currículo e com base em Stephen Ball, sinaliza que uma teoria da política da educação não pode ser limitada à perspectiva do controle do Estado, além do fato que “redes informais de decisão e prática discursivas que intervêm de modo activo na decisão curricular.” (PACHECO, 2005, p.106).

Não será objeto de estudo um debate sobre as teorias pós-críticas do currículo, mais é importante sinalizar estas, como afirma Lopes (2013) que entraram no debate acadêmico com mais força no Brasil após a década de 90 com as traduções de Tomaz Tadeu da Silva das obras de Foucault (1994, 1998), Silva (1993), Hall (1997) e outros. Como a mesma destaca “no Grupo de Trabalho (GT) Currículo da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) que reúne as principais lideranças do campo no Brasil, é possível falar de uma hegemonia dos estudos de corte pós-crítico.” (LOPES, 2013, p.8).

Quando a autora destaca o que pode ser entendido como currículo pós-crítico, sinaliza que a expressão teorias pós-críticas é utilizada para “se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas.” (LOPES, 2013, p.9), é para esta, um conjunto de teorias que inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas, ou seja, são estudos de desconstruções dos pressupostos, no caso do campo do currículo, de determinadas escolas ou movimento. O currículo diante essas discussões passa assim:

Com a incorporação desses registros teóricos, a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizado. Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social. Se deixamos de ter projetos de futuro fixos e certezas em relação ao futuro, os projetos de formação para uma dada sociedade são contestados. Sociedade é ela mesma uma categoria impossível (Laclau, 2008), pois não há fundamentos absolutos que a sustentem como uma identidade plena. Tal conclusão leva-nos a pensar como construímos politicamente o que entendemos por social. (LOPES, 2013, p. 18).

A autora não concorda com o posicionamento dos teóricos que criticam os posicionamentos pós-crítico sobre o currículo, principalmente a de que se vive em tempo de despolitização, decorrente da centralidade na cultura e pouco na política, destaca que há uma interconecção entre cultura e política, onde para ela a politização não cessa nunca, destaca que

“a transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos.” (LOPES, 2013, p. 21).

De fato, há concordância com a autora, quando destaca que a politização não cessa nunca, a questão é, o grau que a mesma vem ocupando em relação aos movimentos que focam em pautas fragmentadas, desconsiderando o contexto histórico, político maior e relacional (sem esquecer as particularidades heterogêneas que englobam o debate). Neste ponto, há concordância com Barbosa (2015), quando destaca que o problema nos debates pós-crítico, é o fato de não questionarem o projeto burguês de sociedade vigente, focando nas diferenças de forma fragmentada e isolada, “sem o comprometimento da superação objetiva de suas situações de opressão racial, de gênero, dentre outras.” (BARBOSA, 2015, p.167). Assim posto, todo e qualquer debate que recaia sobre o currículo no decorrer do trabalho, é de que o mesmo não é neutro, sofre as influências de forma relacional com o contexto histórico, cultural, social, político e também econômico, e sendo o trabalho princípio ontogênico e social, deveras ser sim, relevante o ser princípio pedagógico.

Outro ponto da inovação é a questão da integração. Iniciaremos com as preposições de Ciavatta (2005), quando destaca que integrar é tornar íntegro, tornar inteiro, mais especificamente “remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou na unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.” (CIAVATTA, 2005, p.85). Destaca a integração da educação geral para que se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, mais especificamente:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 146).

A integração citada anteriormente está relacionada com o currículo integrado ao ensino técnico, uma perspectiva progressista, com foco na formação do homem em suas diversas dimensões. Já Lopes em sua perspectiva teórica (2008) no caso brasileiro, destaca que a integração curricular está presente também nos níveis fundamental e médio de ensino, há diversas preposições do que seria a integração, para a autora a integração “no nível

fundamental, a opção é pelos temas transversais; no médio, pela interdisciplinaridade.” (LOPES, 2008, p.31, p.35). A autora destaca também, a influência das exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o que faz apreender novamente como a ideia de integração é relacionada aos ditames de agências internacionais, ou como bem destaca:

Em alguns documentos de agências como o BID (Castro, Navarro e Wolff, 2000; Castro, Carnoy e Wolff, 2000; Jallade, 2000; Wolff e Castro, 2000), efetivamente há recomendações para o investimento em propostas integradas de currículo. Em ambos os casos, as justificativas apresentadas para a defesa desse discurso de integração curricular situam-se genericamente nas mudanças dos processos de trabalho e de organização do conhecimento no mundo globalizado. Esses e outros aspectos evidenciam a formação de redes sociais e políticas que disseminam interpretações da conjuntura social, assim como divulgam modelos de solução para os diferentes problemas diagnosticados, capazes de orientar as políticas educacionais dos Estados nacionais. (LOPES, 2008, p 21).

Outro ponto interessante que a autora aborda é a não novidade do discurso sobre integração curricular, para tanto apresenta três grandes matrizes do pensamento educacional clássico sobre organização curricular, pensamento este, que busca apreender, porque a análise da integração deve ser vinculada à análise das disciplinas escolares, essa, a forma que o currículo está organizado, “pois o atual discurso em defesa do currículo integrado, nas definições curriculares oficiais e no pensamento curricular, não implica a superação das disciplinas escolares ou mesmo a diminuição de seu poder na seleção e na organização do conhecimento escolar.” (LOPES, 2008, p. 82).

A autora então, destaca as principais matrizes curriculares que são: o currículo por competências (*competency curriculum*); o currículo centrado nas disciplinas de referência (*discipline-centered curriculum*); e currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares (*subjectcentered curriculum*). Como já em destaque anteriormente, um currículo por competências tem como objetivo a sintonia entre o conhecimento e sua eficiência social, muito relacionado aos modelos produtivos dominantes, a integração neste modelo tem as competências como princípio, onde há necessidade de articular saberes diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias, como bem define, trata-se “de uma integração que favorece o atendimento às exigências do mundo produtivo ou, ao menos, que apresenta um forte enfoque

instrumental.” (LOPES, 2008, p. 68). Já no currículo centrado nas disciplinas de referência, valorizam as disciplinas e os conhecimentos especializados, como destaca Lopes (2008):

Essa concepção de currículo integrado, que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações, permanece hoje na noção de interdisciplinaridade. Defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a classificação disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência. Nesse sentido, constitui-se uma submissão ao campo científico especializado. Em meu modo de ver, isso não contribui significativamente para uma perspectiva crítica da educação, porque o conhecimento desse campo não é problematizado à luz de suas finalidades educacionais. Por isso mesmo, tal concepção de organização curricular tende a não ser considerada quando se focaliza a integração. Seu enfoque é reduzido à estrutura disciplinar, como se a defesa dessa estrutura fosse incompatível com perspectivas de integração. (LOPES, 2008, p.73).

O currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares, o foco reafirma Lopes (2008), diferente do anterior, as disciplinas escolares são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas, e não em função das disciplinas de referência. Com base em Dewey e Kilpatrick, para a autora essa matriz de organização curricular acaba por se constituir como dominante nas discussões sobre integração curricular, onde “é desconsiderada a possibilidade de que a integração possa ser pensada a partir de princípios integradores diversos daqueles situados nas experiências e interesses dos alunos.” (LOPES, 2008, p.77). Sintetiza então:

Nessas três matrizes de organização curricular, existe uma preocupação com processos de integração definidos a partir de princípios integradores diversos, em função da própria concepção diversa de disciplina escolar. Na organização curricular por competências, a integração se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-fazer. Na organização curricular com base nas disciplinas de referência, o princípio integrador é identificado no próprio campo científico: conceitos e princípios da ciência que integram diferentes disciplinas. Por sua vez, na organização curricular com base nas disciplinas escolares, os princípios integradores são buscados nas finalidades educacionais que se têm em pauta. (LOPES, 2008, p.77)

No caso do ProEMI, a organização de uma proposta que integrasse campos ou macrocampos em nenhum momento trouxe reflexões sobre as formas que o currículo já era organizado por disciplinas. A integração curricular presente no ProEMI, pode ser apreendida em três momentos: o primeiro, relacionado diretamente ao documento orientador inicial (2009), cuja preposição “era das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das interações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.” (BRASIL, 2009, p.7), onde neste contexto, não havia neste momento os macrocampos ou campos de integração curricular específicos. O segundo, com os macrocampos sob a influência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, onde

estava mais explícito a relação, ciência, tecnologia e cultura, tendo o trabalho como princípio educativo e o terceiro momento, sob influência do Novo Ensino Médio, tendo como base a integração por áreas de conhecimento. Neste ponto é possível concluir que diante as diversas mudanças que o programa passou e seus consecutivos referenciais, o mesmo teve como referência as diversas matrizes curriculares apresentadas, como é exemplo das voltadas para competências, como o referencial dos primeiros documentos orientadores.

A proposta do currículo integrado como foco na formação integrada, que se defende para o ensino médio, diferente da defendida por Lopes (2008) cujo objetivo é a transformação social, o trabalho como princípio educativo, a formação politécnica e *omnilateral* e tem como pressuposto:

A existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrente os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes, e as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, Secretárias de Educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a da formação à simples preparação para o mercado de trabalho. (CIAVATTA, 2005, p.98).

Como destaca Ramos (2005) o melhor currículo integrado, é aquele que permite a compreensão da realidade além do fenômeno, diferente de uma proposta de currículo para as competências, como já visto anteriormente. Como afirma a autora, os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem, “dois pressupostos filosóficos fundamentais a organização curricular nessa perspectiva.” (RAMOS, 2005, p.114), necessária, enquanto a forma social do trabalho cria o valor de troca, condição onde “a mistificação do real, prosaica, pelo qual determinadas relações – nas quais entram os indivíduos no curso do processo produtivo da sua vida social. ” (KOSIK, 1976, p.192). Quando se fala em formação integrada, ela demanda:

O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. Implica buscar professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração. Uma ideia em curso que parece deflagrar processos criativos nesse sentido é a articulação entre arte e ciência. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano. (CIAVATTA, 2005, p.101).

Quando se fala na defesa de um ensino médio integrado, ensino médio integrado ao ensino técnico, onde se possa situar no sistema produtivo e ao mesmo tempo ter a possibilidade de seguir nos estudos, sendo assim, um ensino médio unitário e politécnico,

“por isso, a luta de concepção e de condições materiais objetivas é para afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.15). Tendo o trabalho como princípio educativo, este, no sentido ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio “por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive.” (RAMOS, 2008, p. 4). No contexto do ProEMI a integração dar-se-ia através das disciplinas do currículo comum e dos campos presentes nos documentos orientadores, mais especificamente:

No referido parecer, as atividades integradoras – fortemente destacadas no documento sobre o Ensino Médio Inovador, como já assinalamos – devem ser concebidas a partir do trabalho como primeira mediação entre o homem e a natureza e entre suas relações com a sociedade e com cada uma das outras dimensões curriculares reiteradamente mencionadas. Assim, sugerem que tais atividades sejam desenvolvidas a partir de várias estratégias/temáticas que incluam a problemática do trabalho de forma relacional. Com destaque para o significativo avanço conceitual, mantém-se, porém, a ideia de se relacionarem situações reais existentes nas práticas sociais concretas ou simulações com os conteúdos das disciplinas. **Na integração que sustenta a concepção de ensino médio integrado não se prevê somente a relação entre situações e conteúdos de ensino, mas os próprios conhecimentos são tratados como um sistema de relações.** Posto nesse sentido, o trabalho pedagógico assume a interdisciplinaridade como necessidade e como problema, porque coloca a questão do conhecimento escolar também no plano epistemológico, especialmente por serem as disciplinas científicas um dos principais campos de referência para a seleção de conteúdos. (RAMOS, 2011, p.780).

Nosella (2011) com base em Gramsci, e com particularidades na defesa do ensino médio regular (o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos e críticas ao que ele sinaliza como escola reformista) destaca que a maioria das reformas curriculares tem como objetivo integrar saberes obrigatórios com os optativos, ampliando o turno do horário escolar obrigatório, todavia, compreende que a ideia mais importante da fórmula pedagógica marxista, assim como as apreendidas e desenvolvida por Gramsci e Manacorda, “é integrar o reino da necessidade com o da liberdade, reduzindo progressivamente o espaço da obrigatoriedade escolar (turno) em função da formação em liberdade (contra turno).” (NOSELLA, 2011, p.1062). Quando destaca seu posicionamento sobre o ProEMI, sinaliza:

Um texto oficial do Ministério da Educação, “Ensino Médio Inovador”, confessa que: “prevalece a lacuna de programas consistentes no âmbito curricular para o Ensino Médio não profissionalizante, 8.366.100 matrículas (senso 2008), que correspondem a mais de 90% das matrículas do ensino médio regular” (Brasil, 2009, p. 13). Qualificar esse dado como “lacuna” é eufemismo. Na verdade, é um dado estatístico que revela que o ensino médio regular não profissional e público é um desastre escolar nacional. Não é um problema que possa ser resolvido com “uma

nova organização curricular”. Além da grave contradição social estrutural, reflete a carência de políticas públicas adequadas. (NOSELLA, 2011, p.1062).

A forma que o autor se posiciona direta e indiretamente mostra que o ProEMI, pelo seu caráter fracionário como política pública para o ensino médio, ainda não é uma política pública adequada, o que se concorda com o autor. Não é inovar apenas o currículo, é muito mais. O autor defende a escola revolucionária, essa, “na forma plena e integral, defendendo a necessidade de massificar o objetivo do ensino secundário humanista que visa a formar dirigentes da sociedade.” (NOSELLA, 2015, p.201). No entanto, diante um debate que pode ser considerado mais interpretativo da obra de Gramsci, mesmo em suas particularidades, segue o posicionamento conforme Kuenzer (2000):

Em resumo, a efetiva democratização de um Ensino Médio que ao mesmo tempo prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subsequentes por formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica, tal como o proposto nas finalidades expressas na legislação, exige condições materiais que não estão dadas no caso brasileiro. Em decorrência, além de demonstrar o caráter ideológico da reforma, é preciso retomar o trabalho em sua dupla dimensão, como práxis humana e como práxis produtiva, estabelecendo o Ensino Médio relações mais imediatas com o mundo do trabalho sempre que os jovens, pela sua origem de classe, precisem desenvolver competências laborais para assegurar sua sobrevivência e a sua permanência na escola. Isso significa que a aproximação das finalidades do Ensino Médio far-se-á por diferentes mediações, em face das condições concretas de cada região, de cada localidade, de cada escola, de cada clientela. Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência num mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, em que a falta de alternativas de existência com um mínimo de dignidade, articulada à falta de utopia, tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em virtude da perda de significado da vida individual e coletiva. (KUENZER, 2000, p. 38).

A interdisciplinaridade é um dos pontos centrais para a integração do currículo do ensino médio, como visto, e como pressuposto do ProEMI. Muito se questiona o caráter limitador de impor campos específicos, como no programa em estudo, para a organização de práticas interdisciplinares nas escolas, tendo em vista que é o caráter de totalidade, que se apreende a essa. Como destaca Frigotto (2008) a interdisciplinaridade, através da produção do conhecimento funda-se basicamente no caráter dialético da realidade social que é ao mesmo tempo una e diversa. Não se apreende a interdisciplinaridade, se não pela categoria totalidade e vinculada às ciências sociais. O autor sinaliza que a compreensão da categoria totalidade concreta em contraposição a totalidade caótica, vazia, é imprescindível para compreender a interdisciplinaridade como necessidade imperativa na construção do conhecimento social,

assim, “a historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem.” (FRIGOTTO, 2013, p.44).

Para Fazenda (2008) “na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.” (FAZENDA, 2008, p. 21). A autora ainda destaca a importância de não creditar como sinônimos interdisciplinaridade e integração, destaca que:

Apesar de os conceitos serem indissociáveis, são distintos: uma integração requer atributos de ordem externa, melhor dizendo, da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas. Com isso retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça com que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos. (FAZENDA, 2008, p. 22).

Uma breve reflexão sobre o ProEMI quando se fala sobre integração apresenta pontos positivos e negativos. Entre os pontos positivos, é possível destacar a ampliação da carga horária para a realização de atividades consideradas integradoras, o que sinaliza um primeiro passo para o ensino médio integrado, o segundo ponto, é quando se traz o debate da interdisciplinaridade, mesmo quando este não é desenvolvido, nem através da formação de professores, nem na clara exemplificação nos documentos orientadores, limitando-se ao entendimento de integração entre CIC e currículo. Outro ponto positivo é a defesa da relação entre trabalho, ciência, cultura e o trabalho como princípio educativo, já visto anteriormente, tendo em vista que:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa 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 dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (RAMOS, 2008, p.43).

No entanto, os pontos negativos, são que a inovação, também é um elemento ligado à categorias do campo dialético, como totalidade, o que demanda na sua promoção análises relacionais da realidade concreta em sua essência, o que se concorda com as preposições de Saviani (1980) em sua concepção de inovação em uma perspectiva dialética. Não é simplesmente a integração de campos com o currículo que farão o jovem permanecer mais tempo na escola, mas a promoção de condições objetivas para isso, e o ensino médio integrado que oportuniza e se defende, por ser uma mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e igualdade “e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.74).

A escola de fato precisa mudar, inovar, mas não “uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão.” (KRAWCZYK, 2014, p.97). Com os estudos realizados, as escolas observadas, a realidade presente é de que o ProEMI se apresenta mais como um programa de “meio caminho”, acaba por ter como único protagonismo o acréscimo pecuniário, diferente da:

Proposta de integração que defendemos incorpora elementos das análises anteriores, mas vai além dessas, ao definir de forma mais clara as finalidades da formação: possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmo nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. Dois pressupostos filosóficos fundamentais a organização curricular nessa perspectiva. (RAMOS, 2005, p.114).

No próximo capítulo do trabalho dar-se-á o debate sobre o Mundo do Trabalho, este em suas especificidades contraditórias e como os mesmos tem relação com as preposições da defesa de um currículo inovador de forma relacional. A hipótese trabalhada será a da saturação do empreendedorismo, que pode ser apreendido presente no ProEMI.

5 MUNDO DO TRABALHO: OUTRA FLEXIBILIDADE

A presente dissertação tem como objetivo perceber de que maneira as escolas pesquisadas integram o campo curricular Mundo do Trabalho do ProEMI aos seus respectivos currículos. Como já visto anteriormente, a integração acontece apenas através das disciplinas e campos específicos, não rompendo com a organização por disciplinas e nem integrando com o ensino técnico. No entanto, falar do Mundo do Trabalho do programa em uma abordagem relacional, sem debater sobre o mesmo, é desconsiderar as suas especificidade e contradições no contexto do real.

Então, sobre o mundo do trabalho é importante enfatizar, como afirma Frigotto (1995) que o mesmo, é uma “relação social fundamental que não se reduz à ocupação, tarefa, emprego, mas que não os exclui, e que abarca o conjunto de relações produtivas, culturais, lúdicas, etc.” (FRIGOTTO, 1995, p.24). No entanto em uma sociedade capitalista, o Mundo do Trabalho não raras vezes, é vinculado exclusivamente ao emprego, salário, desconsiderando, por exemplo, qualquer outra forma que não seja diretamente relacionado ao valor-de-troca, como os trabalhos domésticos, afinal, “existe no capitalismo a tendência de transformar tudo o que é desejável em objeto de comércio.” (SINGER, 1987, p.8) e com as diversas formas de trabalho, não seria diferente.

Assim, diante desta afirmação, ao que está manifesto nos documentos orientadores do ProEMI é importante analisar a realidade, para compreender como ela se apresenta e como se representa, porque a essência se manifesta no fenômeno e “o fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno.” (KOSIK, 1976, p.15). Para melhor apreender a essência, através das contradições e relações com a totalidade no mundo do trabalho, os aportes teóricos serão: Alves (2000; 2008; 2009; 2011), Antunes (2002; 2003; 2008; 2013; 2018), Pochmann (2004) entre outros e, mais específico no campo da educação, Frigotto (1995; 2004; 2013), Oliveira (2018) e demais.

Ciente que é um debate muito extenso quando estudado em suas contradições históricas, além dos seus impactos nas formas diversas de socialização, por momento, haverá uma delimitação geral das transformações do mundo do trabalho após a década de 70, com o advento do toyotismo, e algumas de suas categorias como flexibilidade e informalidade,

sendo este modelo, o que teve influência direta, tanto nas formas de trabalho material e imaterial, como, no cerne da formação de um trabalhador de novo tipo, com indicativos presentes nas políticas educacionais no Brasil, de forma mais explícita, após a década de 90. No entanto, já aqui, é importante destacar que as mudanças decorrentes neste período e a educação, não é uma relação de linearidade e determinista, porque:

É preciso ter claro que os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação dos trabalhadores não se dão de forma linear. Se assim fosse, a tendência seria de diminuição das demandas de educação, em razão não só do caráter poupador de mão-de-obra, mas também da mudança da natureza do trabalho, cada vez mais abstrato, isto é, cada vez mais simplificado e, portanto, com menos exigência de capacitação específica. No entanto, as mudanças ocorridas nas bases materiais provocam verdadeira revolução nas relações sociais, estabelecendo uma nova cultura, cada vez mais perpassada por ciência e tecnologia, que por sua vez demanda também maiores aportes de conhecimento sócio-histórico para fazer frente às contradições decorrentes do desenvolvimento capitalista. (KUENZER, 2000, p. 33).

O objetivo não é então mostrar, como as mudanças que ocorreram na estrutura, interferiram diretamente na educação, até porque “no interior de todo fenômeno há contradição, daí o seu movimento e desenvolvimento.” (GADOTTI, p.20). O objetivo é apresentar como as condições do mundo do trabalho em um contexto de acumulação apresentam impactos na educação em suas contradições, já que esta faz parte de uma sociedade do, e, para o capital.

Como citado na presente dissertação, vários são os trabalhos que fizeram reflexões críticas sobre as transformações decorrentes da crise da década de 70. O próprio David Harvey, no livro *Condição Pós-moderna* (1989) faz análises deste período ancorado em conceitos consolidados por ele no campo acadêmico, como o de compressão espaço-tempo, este, reflexo das novas formas sociais de produção e consumo em forma acelerada no contexto dos avanços tecnológicos, também em vias máxima de aperfeiçoamento.

Assim, sobre a década de 70, Antunes (2003) destaca que com a crise daquele período, houve uma reorganização produtiva em escala global com o advento do neoliberalismo, o que resultou em “um intenso processo de reestruturação da produção e de trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.” (ANTUNES, 2003, p.1). Este período, foi marcado por mudanças que emergiram do Oriente ao Ocidente⁹ o que levou à era da acumulação flexível, esta, contraposta, mas de

⁹ É importante destacar que aqui não se fala de uma transposição direta e íntegra do modelo japonês ao ocidente. Cada contexto precisa ser analisado conforme sua construção histórica e social, os seus intelectuais orgânicos, seja os novos ou os tradicionais, isto, é bem apreendido em Gramsci na *Questão Meridional*, ao indicar as

forma dialética (rupturas e permanências) com o *modus operandi* do fordismo. Assim posto, o *toyotismo* foi uma das maiores expressões das transformações daquele período, que reverbera até hoje em suas particularidades e contextualizações.

Como todas essas mudanças, reflexo da crise do capital, foi reafirmado então que factualmente “tudo que é sólido desmancha no ar”. O capital buscou assim, novas formas de dominação e regulação social. Como destaca Alves (2000) o *toyotismo* foi o momento predominante do complexo de reestruturação produtiva, onde “a partir dele que compreenderemos o surgimento de um novo (e precário) mundo do trabalho, da fragmentação de classe, e, por conseguinte, a crise do sindicalismo moderno (principalmente em sua dimensão político-ideológica).” (ALVES, 2000, p.26).

São várias as categorias que envolvem o *toyotismo*, uma delas é a flexibilidade. Esta, é de importante apreensão em seu nexos com a educação, não distante da realidade do ProEMI. Como é possível apreender no trabalho de Gilberto Nogara Junior, O programa ensino médio inovador (ProEMI) no contexto das políticas do banco mundial (BM): rumo a formação de trabalhadores de novo tipo? (2015) a sua conclusão foi a de que “é por meio das mediações – particularidades – das políticas e programas educacionais brasileiros, notadamente o Programa Ensino Médio Inovador em consonância com as políticas do Banco Mundial que se pretende formar o trabalhador de novo tipo.” (NOGARA, 2015, 205), Este é o trabalhador flexível, dotado do discurso do aprender a aprender eternamente, e que tenha resiliência (para suportar as crises do capital). Em concordância com as teses desse autor, como já apresentado outrora, o programa tem forte relação com prerrogativas internacionais e as demandas de um trabalhador do novo tipo, o que se concorda salutarmente com as conclusões deste, ao se ler os documentos orientadores do programa e os produzidos pela UNESCO.

A flexibilidade como prerrogativa de um currículo inovador, também aparece relacionada com as demandas sociais de um futuro trabalhador já subjetivado, antes mesmo de entrar no mercado de trabalho, no caso da conclusão de Nogara (2015), um processo de subjetivação que inicia já no ensino médio. Novamente aqui, se destaca a importância de uma abordagem relacional.

Todavia, é importante destacar, como foi visto no capítulo sobre a breve história do ensino médio no Brasil, que a ideia de flexibilizar as formas de organização escolar e curricular, não é um movimento novo, no entanto, as permanências são percebíveis, até pelo fato de que as mesmas são realizadas em nexos com as mudanças estruturais das formas de

condições históricas do norte e sul. Um exemplo sobre o *toyotismo*, é a particularidade emprego vitalício e organização dos sindicatos, e como o mesmo se deu nos demais países ocidentais.

produção vigente. A diferença é que, no atual contexto de reestruturação produtiva, mesmo diante das contradições, ampliação da desigualdade e desregulamentação das relações trabalhistas, a flexibilidade como discurso hegemônico, tem em seu processo um caráter que vai além do burocrático organizacional, atualmente, é de saturação, que tem impacto direto através e não somente, da sociedade civil. Assim, é possível perceber uma ampliação da flexibilização, para além das formas de organização social, que subjaz ao subjetivo, o que não a torna uma novidade, já que como destaca Alves (2000) uma das características histórico-ontológicas da produção capitalista é sempre “flexibilizar”.

O que aconteceu com o *toyotismo* e seus novos processos de trabalhos, é que vão além, como afirma Antunes (2002), do cronômetro e a produção em série, o que se requer é a especialização flexível dos trabalhadores, para que os mesmos se adequem “por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado.” (ANTUNES, 2002, p.24), é sobre este contexto que um novo tipo de trabalhador é demandado. Para complementar, como contextualiza Sennet (2008):

A palavra “flexibilidade” entrou na língua inglesa no século quinze. Seu sentido derivou originalmente da simples observação de que, embora a árvore se dobrasse ao vento, seus galhos sempre voltavam à posição normal. “Flexibilidade” designa essa capacidade de ceder e recuperar-se da árvore, o teste e restauração da sua forma. Em termos ideias, o comportamento humano flexível deve ter a mesma força tênsil: ser adaptável a circunstância variáveis, mas não quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas. (SENNET, 2008, p.53).

Dobram as pessoas de diversas formas. A frase do sociólogo Richard Sennett embora seja pouca diante o seu excelente livro *A corrosão do caráter* (2008), onde o autor apresenta os impactos sociais e morais das “dobraduras” que adentraram as formas de ser de organização social e pessoal, é um grande passo reflexivo sobre este antigo constante modelo.

Como já visto anteriormente, principalmente no contexto do Brasil, o discurso e teses sobre capital humano eram advogados como uma relação proporcional de formação e ascensão social, hoje, a flexibilidade como processo hegemônico em todas as esferas e organizações, requer que o trabalhador seja adaptável a todas as circunstâncias, que se esforce sempre e de forma continua, mais caso “algo der errado”, que o mesmo comece novamente, seja inovador, seja criativo, que tudo que virá será retorno dos seus esforços e perseverança, a hegemonia da flexibilidade que é apresentada desde livros de autoajuda, novelas, programas curriculares escolares, ou seja, na sociedade civil em sua constante saturação, desconsidera as desigualdades estruturais, ou em pequena síntese dialética, cobram mais no mesmo.

Uma das prerrogativas desse processo de saturação para a formação de um trabalhador de novo tipo, ou seja, flexível, é a captura da subjetividade, esta, formas de apreensão comportamentais para que os trabalhadores melhor se adaptem aos processos acelerados e instáveis do mundo do trabalho, ou seja, “um dos novos consentimentos espúrios exigidos pelo método toyota ocorre por um intenso processo de manipulação da subjetividade do trabalho vivo (que é o conteúdo da ‘captura’ da subjetividade)”. (ALVES, 2008, p.223), nesta lógica:

Ao privilegiar habilidades cognitivo-comportamentais, o método toyota é obrigado a imiscuir-se, como as estratégias de marketing, nas instâncias do psiquismo humano. Controlar atitudes comportamentais tornou-se a meta dos treinamentos empresariais, mobilizando valores-fetiches, expectativas e utopias de mercado, que atuam nas frequências intrapsíquicas do inconsciente e do pré-consciente. Os consentimentos espúrios que compõem a hegemonia social do toyotismo têm na emulação pelo medo, um dos afetos regressivos da alma humana, um dos seus elementos cruciais. Aliás, o sócio-metabolismo da barbárie é uma “fábrica do medo” que, enquanto afeto regressivo que atua na instância do pré-consciente e do inconsciente, torna-se a “moeda de troca” dos consentimentos espúrios das individualidades de classe. A função estrutural da barbárie social é a produção simbólica do medo como afeto regressivo da alma humana. (ALVES, 2008, p.225).

A questão é que, as subjetividades são capturadas através de um processo de saturação intensa em diversas instâncias da sociedade civil. Como reafirma Alves (2008), são várias as formas de manipulação, para atingir o inconsciente humano e assim, influenciar em seus comportamentos. Entende-se que não poderia deixar de estarem dentro desse processo, as escolas, como representa o trabalho de Nogara (2015) já citado anteriormente. Como essência Antunes (2002) conclui que os resultados foram tão intensos que a “classe-que-vive- do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no mínimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser.” (ANTUNES, 2002, p.23).

Assim, a flexibilidade como uma das categorias centrais do Mundo do Trabalho hoje, está inserida em um contexto de intensas mudanças estruturais, onde antes era demanda industrial (exemplarmente, o que impulsionou mudanças no currículo através da Lei 5.692/1971, já trabalhada) para um informacional-digital, está comumente e atualmente denominada indústria 4.0, essa:

Sua denominação, indústria 4.0, estampa, segundo seus formuladores, uma nova fase da automação industrial, que se diferencia da Revolução Industrial do século XVIII, do salto dado pela indústria automotiva do século XX e também da reestruturação produtiva que se desenvolve a partir da década de 1970. A essas três fases anteriores sucederá uma nova, que consolidará, sempre segundo a propositura empresarial, a hegemonia informacional- digital no mundo produtivo, com os celulares, tablets, smartphones e assemelhados controlando, supervisionando e

comandando essa nova etapa da ciberindústria do século XXI. (ANTUNES, 2018, p.38).

Sobre as ampliadas formas de trabalho, no senso comum, muitos pensam que nelas estão inseridos profissionais com grande liberdade e autonomia dentro do mercado, com tempo flexível (a flexibilidade aqui entendida como escolha e planejamento individual), além da possibilidade de trabalhar, ou melhor, regular o seu tempo de trabalho em casa, ou dando nome as coisas home office. Vários são os trabalhos que desconstroem percepções e contradições deste tipo, como é o caso do livro Infoproletariado de Ricardo Antunes e Ruy Braga (2009), com exemplos que vão, dos programadores de software aos profissionais de call centers. Outro exemplo, bem articulado com Fontes (2017) é o da uberização, onde a autora destaca “o senso comum tende a esquecer o aspecto de produção de valor (e, sobretudo, de mais-valor) que representam.” (FONTES, 2017, 54).

Além destas modalidades de trabalhos citados, com elas há outras formas de contratação incidentes, onde, “vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade, por exemplo: o trabalho atípico, os trabalhos terceirizados (com sua enorme gama e variedade), o “cooperativismo”, o “empreendedorismo”, o “trabalho voluntário” etc.” (ANTUNES, 2013, p.14). Como afirma Paiva (2008) flexibilização e precarização são conceitos contemporâneos ligados à retração dos direitos e da proteção social dos trabalhadores.

Uma vez que concebemos a informalidade como *ruptura com os laços formais de contratação e regulação da força de trabalho*, podemos acrescentar que, se a informalidade não é sinônimo *direto* de condição de precariedade, sua *vigência* expressa, com grande frequência e intensidade, formas de trabalho desprovida de direitos, as quais, portanto, apresentam clara similitude com a precarização. Desse modo, a informalização da força de trabalho vem se constituindo como mecanismo central utilizado pela engenharia do capital para ampliar a *intensificação* dos ritmos e dos movimentos do trabalho e ampliar seu processo de valorização. E, ao fazê-lo, desencadeia um importante elemento propulsor da *precarização estrutural do trabalho*. (ANTUNES, 2013, p.17).

No caso dos call centers a precarização estão nos processos intensos de monitoramento, baixos salários, além das doenças físicas e psicológicas, já sobre os profissionais de informática, cada dia mais precarizados em uma pirâmide que ainda são base cujo tempo de trabalho não é definido. Já a uberização, é parte do desta informalidade, com a ideia de “faça o seu tempo de trabalho”, contraditoriamente, sem nenhum direito trabalhista garantido, em um contexto de aumento de violência, reflexo da desigualdade, além do boom de novos integrantes, muitos, dissidentes do crescente desemprego ou complementadores de renda,

reflexo dos baixos salários. A verdade é que o Direito à preguiça (1883) de Paul Lafargue se torna, cada dia mais, uma utopia, onde, a “especificidade de hoje é que o passo das mudanças é muito mais largo, gerando uma dinâmica de concentração de poder sem paralelo na história da humanidade.” (PINO, 2008, p. 67).

Antunes (2018) destaca mais, a informalidade, como a que leva ao trabalho desprovido de direitos, onde seu resultado também é a precarização. Como destaca Druck (2013) além da individualização do sofrimento, da não possibilidade de planejamento de vida diante as incertezas e instabilidade, outra consequência “é o isolamento e sua perda de enraizamento, inserção, vínculos e perspectivas de identidade coletiva, decorrentes de descartabilidade, da desvalorização e da exclusão.” (DRUCK, 2013, p.64).

Outra consequência é que: “faz-se necessário o acionamento de mecanismos de complementação de renda e de busca de alternativas profissionais que cada vez mais passam pela descoberta de nichos de mercado e pelo auto-emprego ou pelo exercício de profissões liberais fora das estruturas formais existentes.” (PAIVA, 2008, p.52). Neste contexto, como sinaliza Antunes (2013) o empreendedorismo se configura cada vez mais como forma oculta de trabalho assalariado e multiplica as distintas formas de flexibilização de horário, salarial, funcional ou organizativa.

Diante este atual contexto, como sinaliza Oliveira (2018) com a “universalização” do processo de reestruturação produtiva “intensificou-se o debate sobre a necessidade de perfil de trabalhador para atender às mudanças vigentes no processo de produção de mercadorias. Aos poucos esses debates invadiram não só a agenda escolar, mas passaram também a ser estruturantes das políticas educacionais.” (OLIVEIRA, 2018, p. 180). No entanto, como afirma Frigotto (1995):

Não se trata de identificar a escola com o sindicato, com o partido político, com a fábrica, ou com as relações pedagógicas que se dão na totalidade das relações sociais. Trata-se de pensar a especificidade da escola não a partir dela, mas das determinações fundamentais: as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações. (FRIGOTTO, 1995, p.18).

Diante este contexto, faz-se necessário pensar a realidade para o maior público para o ensino médio público, que em sua maioria, que são os jovens, filhos de assalariados, sem capital social, cultural, institucionalizado e todos os outros que distinguem diversas formas de estratificação social estão inseridos, em uma realidade onde “quase 70% dos jovens entre 15 e 17 anos participam de famílias com renda per capita inferior a um salário mínimo.” (OLIVEIRA, 2018, p.84), ou seja, o jovem não estuda, fica sem a possibilidade de ascensão

social pelos estudos, e acabam consequentemente adentrado em trabalhos precários ou simplesmente desempregados, sem a formação técnica ou científica, o mínimo no atual contexto, mais especificamente:

A maior presença dos jovens entre 18 e 24 anos no mercado de trabalho e a consequente melhoria das suas condições de renda indicam que, por um lado, a obtenção de um emprego implica direta e imediatamente na condição de vida juvenil e das suas famílias. Por outro lado, ao sabermos que mais de 76% destes jovens abandonaram a escolarização e, por algum motivo, não conjugaram o trabalho com a continuidade dos estudos (IBGE, 2016), preocupa-nos o quanto esta entrada no mercado de trabalho – se impõe como um – forte limite à melhoria na sua condição funcional e salarial no futuro. (OLIVEIRA, 2018, p.84).

Sinaliza esse mesmo autor, de acordo com os dados apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017 (Todos pela Educação, 2017), “a taxa de atendimento no ensino médio para o quartil mais rico da população chega a 86,6%, reduzindo-se este índice para apenas 52,5%, quando nos direcionamos para o quartil mais pobre.” (OLIVEIRA, 2018, p.85). Neste ponto, os escritos de Bourdieu (2012) quando fala sobre os mecanismos objetivos, estes, que determinam a eliminação contínua das classes menos favorecidas. Quando fala sobre o acesso ao nível superior, destaca que:

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pisa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média. (BOURDIEU, 2012, p.45).

Por este motivo, quando se fala em juventude, ou melhor, juventude(s) o debate puramente etário não caberia tendo em vista que “o recorte etário, apesar de sua precisão, tende a sugerir uma homogeneidade inexistente, como se os jovens fossem um singular, quando na realidade são um plural.” (NASCIMENTO, 2003, p.126).

Assim, além de levar em consideração o período histórico em que se vive, é impossível não falar sobre a juventude negra, a juventude pobre, a juventude com acesso aos bens sociais e simbólicos, a juventude sem acesso aos bens culturais, a juventude de classe média alta, baixa, a juventude do colégio público e do privado, no entanto, como visto anteriormente, não se concorda com pautas fragmentadas, mas mostrar através da complexidade do tema os desafios e as contradições de pequenas transformações, sem focar na totalidade das classes sociais. Assim, para além da faixa etária e de um signo¹⁴, é preciso ter em mente que “é o sistema sociocultural e econômico que determina o início, o final, os

períodos de transição de cada fase da vida humana.” (GROPPO, 2000, p. 11). Como sinaliza Oliveira (2018) em seu recorte para pesquisas:

No Brasil, a juventude é considerada o grupo com idade entre 15 e 29 anos, o qual, segundo os dados do IBGE, no ano de 2014, representava 24,1% da população, quase 49 milhões de pessoas. Delimitaremos nossas análises à situação daqueles com idade entre 15 e 24 anos, em virtude de as nossas argumentações estarem direcionadas aos que deveriam estar cursando o ensino médio (entre 15 e 17 anos), bem como aos que deveriam estar matriculados na educação superior, cuja idade ‘ideal’ situa-se entre 18 e 24 anos. Falamos de um grupo de aproximadamente 34 milhões de pessoas. (OLIVEIRA, 2018, p.83)

Como sinaliza o autor, está claro no Estatuto da Juventude, esse, que garante os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, conforme § 1º são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. O recorte do autor, quando se fala sobre pesquisas é interessante, como citado anteriormente, ao se debater o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 com suas 20 metas a serem alcançadas até 2024, na qual a última edição do ProEMI (2016-2017) estava alinhada, meta esta que:

Assume dois objetivos principais para efetivar o direito à educação e ampliar os níveis de acesso para os jovens entre 15 e 17 anos: elevar o percentual dos que frequentam a escola, de forma a incluir 100% dessa população até o ano de 2016; e aumentar para 85%, até 2024, o total dos jovens cursando o ensino médio (EM), que é o nível considerado adequado para a referida faixa etária. A consecução dos objetivos da Meta 3 se articula com a melhoria do atendimento e da taxa de conclusão na idade adequada no ensino fundamental, visto que a expansão na cobertura do EM depende da ampliação dos níveis de conclusão da etapa anterior. (BRASIL, 2015, p.54).

Sobre a questão da faixa etária, Ramos (2013) destaca que a determinação da obrigatoriedade da educação por idade faz com que, o direito à educação ficasse condicionado exclusivamente à demanda da população “e não ao preceito do direito universal com o qual se comprometem mutuamente o Estado e a sociedade. Em síntese, sem a obrigatoriedade, não existe um dispositivo de pressão e de constrangimento do Estado.” (RAMOS, 2013, p.114), portanto, mesmo que tenha ocorrido um avanço, as contradições permanecem tendo em vista que desconsidera questões importantes, como a distorção idade-série, uma realidade constante, pela não organicidade de uma educação básica.

Conforme dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (2015) houve um crescimento no número de jovens presentes no EM na faixa entre 15-17, ou mais conclusivamente, com Oliveira (2018) houve um aumento das taxas de conclusão do ensino

médio e um aumento do número de pessoas, entre 17 e 19 anos, com toda a educação básica concluída. Mas, apesar disso, ainda persiste na realidade brasileira um alto número de jovens fora das escolas, “especificamente a de ensino médio, bem como é extremamente elevado o quantitativo de indivíduos que, mesmo ingressando no ensino médio, não consegue concluí-lo.” (OLIVEIRA, 2018, p.82).

Tabela 2: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentaram a escola, por grandes regiões e unidades federativas – Brasil (2004-2013)

Regiões/UF	Ano									Variação (p.p.)
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	
Brasil	81,8	81,6	82,1	82,1	84,1	85,2	83,7	84,2	84,3	2,5
Norte	78,3	77,4	78,6	79,8	81,5	83,6	83,2	84,1	84,1	5,8
Rondônia	76,7	72,0	75,7	74,2	75,9	82,1	80,5	82,1	83,4	6,7
Acre	75,9	78,0	78,9	74,8	78,4	77,1	80,4	79,1	80,2	4,3
Amazonas	83,7	83,4	85,2	85,7	84,2	84,1	84,1	85,6	82,4	-1,3
Roraima	80,8	78,3	85,4	87,3	84,3	85,5	87,8	85,5	84,0	3,2
Pará	75,3	74,0	74,0	77,3	80,5	82,9	83,4	83,7	85,6	10,3
Amapá	84,2	86,7	87,7	86,6	89,4	88,2	82,4	83,5	82,7	-1,5
Tocantins	80,5	83,0	83,2	81,6	84,0	88,4	84,1	87,1	84,6	4,1
Nordeste	78,9	79,3	79,6	80,8	82,8	84,0	83,1	83,2	83,1	4,2
Maranhão	78,1	79,4	80,5	81,9	83,2	87,4	83,5	84,1	84,5	6,4
Piauí	80,0	81,6	83,2	81,2	86,3	81,6	86,9	85,2	88,6	8,6
Ceará	79,6	80,4	81,3	79,5	82,5	84,1	84,9	85,7	83,2	3,6
Rio Grande do Norte	80,3	80,7	79,9	82,8	82,0	81,9	82,0	81,6	79,8	-0,5
Paraíba	80,6	78,1	78,8	79,0	79,7	83,1	84,0	82,8	79,7	-0,9
Pernambuco	75,5	77,6	79,1	78,1	80,3	81,4	79,9	79,4	83,2	7,7
Alagoas	78,6	75,0	73,6	77,8	80,1	80,5	77,4	78,9	80,0	1,4
Sergipe	82,3	77,8	81,9	82,5	86,8	85,5	83,8	84,4	86,1	3,8
Bahia	79,6	80,3	78,9	83,1	84,4	85,7	84,1	84,3	82,7	3,1

Sudeste	85,4	84,6	85,2	84,3	86,5	87,8	84,7	85,8	85,9	0,5
Minas Gerais	81,4	80,8	80,6	81,1	85,3	84,8	82,8	85,8	85,7	4,3
Espírito Santo	79,3	74,9	81,5	75,5	82,9	84,7	85,1	81,8	84,6	5,3
Rio de Janeiro	88,3	87,5	89,9	86,5	88,0	91,0	87,6	86,8	88,4	0,1
São Paulo	86,9	86,4	86,3	86,0	87,0	88,5	84,4	85,8	85,0	-1,9
Sul	81,7	80,7	80,7	80,7	82,4	82,9	82,2	81,7	83,2	1,5
Paraná	79,7	78,4	80,0	81,5	82,8	80,5	81,7	81,4	83,4	3,7
Santa Catarina	84,1	83,9	81,9	80,3	81,0	83,1	81,0	80,0	80,8	-3,3
Rio Grande do Sul	82,4	81,1	80,6	79,9	82,9	85,3	83,6	83,1	84,5	2,1
Centro-Oeste	79,9	81,9	83,0	81,7	83,4	83,3	85,2	84,5	83,7	3,8
Mato Grosso do Sul	77,1	78,8	80,8	76,2	83,2	82,0	80,8	79,4	77,9	0,8
Mato Grosso	75,7	81,4	79,2	79,7	80,5	83,7	85,1	80,9	83,9	8,2
Goiás	80,6	81,4	82,8	82,7	83,6	80,2	85,5	86,3	83,7	3,1
Distrito Federal	86,0	87,3	90,4	87,6	87,4	91,7	89,0	90,4	88,6	2,6

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep

Ao leitor que tenha chegado até este ponto é importante destacar o seguinte: com as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho, houve a demanda de um trabalhador de novo tipo, este, criativo, flexível às mudanças e às instabilidades do mundo do trabalho. A escola como parte integrante da sociedade civil (infraestrutura) acaba por fazer parte de forma orgânica dessas mudanças além de ser espaço hegemônico, este, como visto não algo isolado, mas de constante saturação, e o Estado, como agente produtor de políticas públicas (também educador), alinhado com os pressupostos capitalista.

Um currículo inovador, conseqüentemente, um currículo não neutro e/ou parcial, acaba por também estar relacionado com todas as dimensões sociais, culturais e econômicas da sociedade. Por isso, talvez antecipadamente, sem as mudanças estruturais necessárias, não há currículo inovador ou criativo que mude a realidade do jovem hoje, por isso a categoria totalidade como elemento importante de investigação social. Como destaca Oliveira (2018) a saída governamental, para ter o ensino médio mais atrativo e mais flexível para os estudantes, “assenta-se no falso pressuposto segundo o qual, está na ‘pesada’ estrutura curricular a explicação dos índices desconfortáveis apresentados nesta última etapa da educação básica.” (OLIVEIRA, 2018, p.89).

É interessante destacar como ironia é um indicador da crise, não distante, *La comédie humaine* (1930) de Honoré de Balzac foi um dos referenciais de Karl Marx, para a reflexão

sobre a vida da burguesia e compreensão do sistema capitalista junto com outras fontes que iam da filosófica e a economia.

Figura 4: Meme Juventude



Fonte: Facebook Chaplin sincero (2017)

Como já visto anteriormente, diante a crise do Mundo do Trabalho, seu constante processos de desregulação, houve a saturação constante para o jovem ir à busca das soluções informais. Como será visto o empreendedorismo passou a ser a saída maléfica. A equação simples passou a ser formada por você “aprende a aprender, para poder sempre empreender”. Durante todo o andamento da pesquisa, ao passo que se percebia a saturação em vários espaços da sociedade civil em defesa do empreendedorismo, esta, que ocorria nas redes sociais, mídia tradicional, currículo escolar, houve a necessidade de entender mais sobre a dinâmica do empreendedorismo através de dados.

Para tanto, o *Global Entrepreneurship Monitor (GEM) 2017: Relatório Executivo – Empreendedorismo* junto com outros trabalhos produzidos pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), passaram a ser excelentes fontes de informação para perceber não só as dinâmicas, mas as contradições, principalmente relacionadas aos jovens, afinal, para este público:

O discurso que chega hoje ao jovem é que o emprego não existe mais, que a saída é o trabalho autônomo; no mercado só sobrevivem aqueles que são empreendedores. O termo que se usa é “autonomia”. Portanto, para esta ameaça sobre a cabeça de todos os jovens brasileiros : “Tudo depende exclusivamente de você”. E na disputa do mercado profissional, o autônomo vai estar disputando com outro autônomo e

sobreviverá “o melhor”, o mais “competente”, o mais “qualificado”. (BOCK, 2000, p.13).

Sobre o Relatório GEM 2017, o mesmo é descrito como o esforço conjunto e dedicado aos profissionais especializados, formado pelas equipes do GEM IBQP e SEBRAE e destaca que o mesmo é “fruto de análise pelo Fórum Econômico Mundial, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e pelas Organizações das Nações Unidas, servindo de base para os programas de investimento e cooperação dessas entidades.” (GEM, 2017, p.5). Em uma abordagem relacional, é possível novamente perceber a saturação hegemônica em diversas linhas de frente que alcançam a educação, como novamente o Banco Mundial.

Como será visto, organizações como o Sebrae, integrante do Sistema S, ou seja, subsidiada com o dinheiro público, que tem como objetivo “formar uma cultura empreendedora e democratizar oportunidades de acesso, assumindo como prioridades: conseguir um tratamento diferenciado para as micro e pequenas empresas e trabalhar na consolidação dos arranjos produtivos locais.” (SALLES, 2008, p. 98), também produzem conhecimentos sobre a temática para a escola, o que foi possível apreender no próprio campo de pesquisa e que será melhor detalhado posteriormente na parte pesquisa de campo, mais especificamente a influência dos projetos do Despertar. Tem-se como referencial para as pesquisas realizadas pelo GEM o indivíduo que realizou esforços concretos na tentativa de criação de um novo empreendimento, como uma atividade autônoma, ou uma empresa, seja ela formalizada ou não, bem como a expansão de um negócio já existente.

Para analisar o público considerado como empreendedor, é feita uma divisão por perfil, sendo esta: Taxa de empreendedorismo inicial (TEA: nascentes e novos) sendo os nascentes os que estão envolvidos na estruturação e são proprietários de um novo negócio, mas que não pagou salários, pró-labores ou qualquer outra forma de remuneração, já os novos estão envolvidos por mais de três meses e já remunerou de alguma forma os seus proprietários por um período superior a três meses e inferior a 42 meses (3,5 anos); Taxa de empreendedorismo estabelecido (TEE) houve alguma forma de remuneração, sob a forma de salário, pró-labore ou outra, por um período superior a 42 meses (3,5 anos); já o empreendedorismo total (TTE) é o conjunto dos empreendedores iniciais e estabelecidos. Conforme os dados disponibilizados:

Em 2017, no Brasil, a taxa total de empreendedorismo (TTE) foi de 36,4% [...] o que significa que de cada 100 brasileiros e brasileiras adultos (18 – 64 anos), 36

deles estavam conduzindo alguma atividade empreendedora, quer seja na criação ou aperfeiçoamento de um novo negócio, ou na manutenção de um negócio já estabelecido. Em números absolutos isso representa dizer que é de quase 50 milhões o contingente de brasileiros que já empreendem e/ou realizaram, em 2017, alguma ação visando a criação de um empreendimento em um futuro próximo. (GEM, 2017, p.8).

A primeira estatística está permeada sobre a questão de gênero no empreendedorismo. Como afirma o próprio documento, homens são mais empreendedores que as mulheres, e ainda lançam o questionamento: “seriam as mulheres menos persistentes na condução dos seus empreendimentos? Ou o ambiente para mulheres empreenderem ainda lhes é desfavorável e isso afeta a longevidade dos seus negócios?” (SEBRAE, 2017, p.10).

O debate é muito extenso, não caberia neste momento, mas é fato que as desigualdades de gênero são elementos centrais em tais indicadores, sem levar em consideração a questão de classe social e raça, neste ponto, é possível questionar: que homem, qual mulher, qual faixa etária? este documento reporta. Como destaca Biroli (2016):

Com todas as transformações que ocorreram nas últimas décadas, as mulheres continuam a dedicar mais tempo às tarefas domésticas e a ter rendimentos médios menores do que os homens pelo trabalho desempenhado fora de casa. Isso se dá mesmo quando, como acontece no Brasil de hoje, acompanhando tendências verificadas em outras partes do mundo, as mulheres têm mais tempo de ensino formal que os homens e são a maior parte dos indivíduos que completam o ensino superior. A ampliação do acesso à educação e as transformações no padrão ocupacional não permitiram superar as desigualdades entre mulheres e homens nos rendimentos e a maior precariedade das primeiras nas relações de trabalho. (BIROLI, 2016, p.720).

Diante esta realidade, como bem afirma Saffioti (2004) como todas as pessoas são a história de suas relações sociais, “pode-se afirmar, da perspectiva sociológica, que a implantação lenta e gradual da primazia masculina produziu o desequilíbrio entre animus e anima em homens e em mulheres.” (SAFFIOTI, 2004, p.37) e que esta primazia obviamente reverbera quando se fala em Mundo do Trabalho e mais especificamente, sobre empreendedorismo.

Mas quando o relatório cita a questão da escolaridade, é que se percebe as contradições de forma nua e crua, como as escolas auxiliam na reprodução das desigualdades, e como os fenômenos saturam sobre o empreendedorismo. Como está descrito no documento:

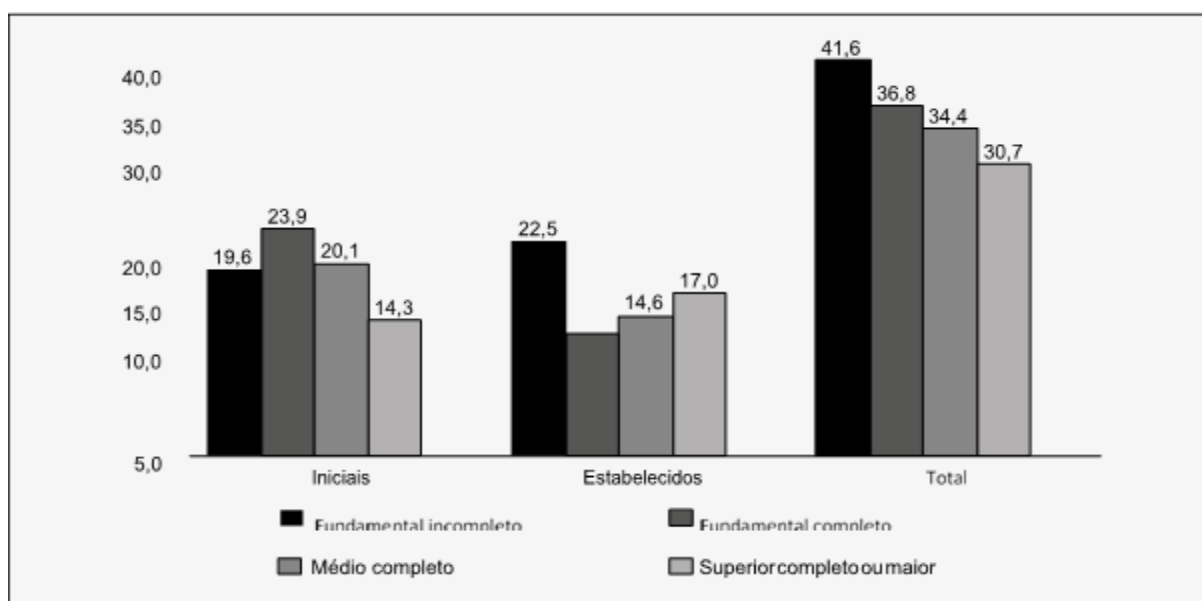
O nível de escolaridade é outro importante parâmetro para entender o fenômeno do empreendedorismo no Brasil [...] Entre os empreendedores iniciais, chama a atenção que o grupo mais ativo de empreendedores é aquele composto por pessoas com apenas o ensino fundamental completo, 23,9% deles são empreendedores iniciais, quase 10 pontos percentuais a mais do que aqueles que possuem diploma de nível

superior (14,3%). Dos que não possuem nem o ensino fundamental completo, 22,5% podem ser caracterizados como empreendedores estabelecidos. É o grupo de escolaridade que mais se destaca pela intensidade da atividade nesse estágio do empreendedorismo. Chega a quase 12 milhões o número de empreendedores estabelecidos no Brasil que sequer completaram o ensino médio. Tem-se como contraponto que 17% dos brasileiros com ensino superior completo são empreendedores estabelecidos, taxa essa que coloca esse grupo de escolaridade em segundo lugar entre os mais empreendedores nesse estágio. (GEM, 2017, p.12).

Como é possível apreender, o empreendedorismo parece abarcar mais o público que não completou o ensino médio e de menor escolaridade o que chama atenção para uma referência sobre o assunto, quando Oliveira (2018) constantemente destaca para a entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho, sem a conclusão da educação básica, pelo fato de considerar esta conclusão uma referência mínima para o exercício pleno da cidadania. Para o autor “a não conclusão do ensino médio tenderá a se estabelecer como um mecanismo quase que intransponível para a entrada no mercado formal de trabalho, não precarizado.” (OLIVEIRA, 2018, p.92).

Assim, a contradição está no fato de demandar uma escola mais qualitativa para todos os jovens, criativa e flexível, e assim, diminuir a evasão destes jovens, mas através de uma hegemonia do empreendedorismo, torna no fundo o ensino médio como finalidade apenas aos filhos da classe trabalhadora, mantendo assim a reprodução da desigualdade.

Gráfico 4: Número de empreendedores por níveis de escolaridade segundo estágios do empreendimento no Brasil



Fonte: GEM Brasil 2017

Sobre a questão da renda familiar, o relatório aponta que 28,8% dos brasileiros que possuem renda familiar de até um salário mínimo (SM) são empreendedores iniciais, entre os que possuem renda superior a seis salários, 15,1% deles empreendem em estágio inicial. Praticamente o reverso se observa para os empreendedores estabelecidos: 39,5% dos brasileiros cuja renda familiar é superior a seis SM são empreendedores neste estágio do empreendimento, enquanto que apenas 10,8% daqueles com renda de até um SM estão nessa condição. Em síntese, quem tem uma renda familiar consegue estabelecer os seus negócios, quem não, está fadado a permanecer como empreendedor inicial e simplesmente fechar os “negócios”. Sobre o empreendedorismo só se contam as histórias de sucesso, ocultando todos os contrários, deixando ao esmero das estatísticas em relatórios técnicos, mantendo e consolidando a estrutura capitalista “que, por sinal, em momento algum, é questionada.” (COAN, 2011, p. 161).

Como afirma Frigotto (2009) o processo de des (informação) ganha escopo político e ideológico. Como foi visto as promessas constantes do ser empreendedor, como destaca Frigotto (2009) encobre o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo, deslocando a produção desta desigualdade da forma que assumem as relações sociais de produção para “o plano do fracasso do indivíduo: ‘estou desempregado, não arranjo emprego’ Assim, fica mais fácil atribuir ao indivíduo a responsabilidade por suas desgraças e por sua derrota.” (FRIGOTTO, 2009, p.98). O processo de saturação sobre o discurso de ser empreendedor, como processo hegemônico é um:

Corpo de práticas e expectativas; as nossas atribuições de energia, a nossa compreensão comum do Homem e do seu mundo. É um conjunto de significados e de valores que, à medida que são vividos como práticas, se apresentam confirmando-se mutuamente. Constitui, assim, um sentido de realidade para a maioria das pessoas na sociedade, uma noção de absoluto, porque vivido [como uma] realidade para além da qual é muito difícil para a maioria dos membros de uma sociedade instalar-se em grande parte das áreas das suas vidas. (Willian *apud* APPLE, 1990, p.27).

De qualquer forma, mais especificamente, o processo de saturação, a hegemonia do empreendedorismo, tem como indicativo iniciar nas séries iniciais, incluindo ensino fundamental. Como afirma Coan (2011) a educação “é fortemente reivindicada para a criação dessa cultura empreendedora e, assim, contribuir para formar o ‘novo perfil’ do trabalhador/empreendedor que produz seu próprio posto de trabalho.” (COAN, 2011, p. 161).

POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E PROGRAMAS

- ✓ Reforma do Sistema Tributário Nacional, buscando fundamentalmente sua simplificação e benefícios para as empresas novas que teriam uma carência no pagamento de tributos por um determinado período de tempo, ou até que comecem a gerar lucros efetivos. Inclusive desoneração da folha de pagamentos para empreendedores nascentes.
- ✓ Desburocratização efetiva. Simplificação dos processos burocráticos e desoneração para quem quer produzir. *Startups* poderiam se formalizar, tal como MEI e acessar com mais facilidade o mercado e demais programas para apoio a esse tipo de empreendimento.
- ✓ Política de desenvolvimento para os pequenos negócios. A Lei Geral da Micro e Pequena Empresa em vigor deve ser consolidada em planos de governo com foco no desenvolvimento e relacionada a um novo ambiente de atuação das empresas no âmbito da tributação, trabalhista e do licenciamento. É preciso desonerar e simplificar a vida dos empreendedores para que eles possam crescer e empregar mais.
- ✓ Acompanhamento dos efeitos da reforma trabalhista no contexto de criação de novos empreendimentos.
- ✓ Políticas públicas para o empreendedorismo devem ser estimuladas e desenvolvidas em periferias.
- ✓ Promover intercâmbio e programas para receber empreendedores interessados em se instalar no Brasil.

EDUCAÇÃO E CAPACITAÇÃO

- ✓ Investimento em capacitação e mentorias, ou seja, programas governamentais que financiem ativos de conhecimento, e não somente estruturas.
- ✓ Apoiar as instituições que já fomentam o empreendedorismo (Sebrae, Endeavor, Senac, etc.), integrando-as a um projeto estruturado.
- ✓ Incentivo ao empreendedorismo nas mídias de massa: compartilhamento de experiências e de casos sucesso e insucesso por meio de programas televisões, propagandas, entre outros.
- ✓ **A aproximação da atividade empreendedora praticada intuitivamente com ambientes escolares, com a universidade, como a academia. Isso é fundamental para a qualificação do empreendedorismo no Brasil. O mesmo vale para aproximação entre pesquisa e boas tecnologias com quem se interessa em abrir um novo negócio.**
- ✓ **A inserção da educação empreendedora desde a escola fundamental. Quanto mais cedo o espírito empreendedor for disseminado, maior será a chance de se ter jovens empreendedores no futuro, com uma boa base desconhecimento sobre plano de negócios, estudo de mercado, fatores econômicos que afetam o negócio, dentre outros aspectos essenciais para se ter êxito.**

Fonte: GEM Brasil 2017

Como é possível perceber, vive-se em uma pedagogia do empreendedorismo, ou mais especificamente a hegemonia do empreendedorismo na sociedade civil, esta, como discurso

salvacionista. Por isso é importante como afirma Kosik (1976) a tomada de consciência da própria natureza do próprio sistema, como sistema de exploração, neste contexto, principalmente a pedagogia empreendedora, porque esta:

A pedagogia empreendedora procura disseminar a ideia de que sua aplicação na escola combate os riscos de práticas educacionais que reforçam, reproduzem e alimentam as diferenças sociais. Sinaliza, com isso, uma possível direção na perspectiva de construção da justiça social, igualdade social, inclusão social por meio da educação. Esse discurso evidencia ser típico dos organismos multilaterais e das orientações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, relatório Delors, ao mesmo tempo em que procura incorporar alguns discursos recorrentes no campo educacional, como, por exemplo, democracia, participação ativa, luta por justiça social, formação de alunos críticos e, dessa forma, legitimar-se socialmente, omitindo, contudo, a forma de organização social que produz as desigualdades e injustiças sociais, operando como proposta de adaptação dos indivíduos à ordem vigente. (COAN, 2011, p. 166).

Por isso, é importante categorias sócias como totalidade e seus nexos pra perceber as contradições vigentes sobre o discurso saturante de empreendedorismo e as causas de hoje serem tão fortes no currículo das escolas. Como afirma Apple (2001) querem trabalhadores criativos, empreendedores e obedientes, onde neste caso, a flexibilidade e a obediência andam de mãos dadas.

5.1 O CIC Mundo do Trabalho no ProEMI

Devido a isto, uma educação politécnica criativa e crítica que combine “cabeça, coração e mão não é financiada pelos neoliberais.” (APPLE, 2011, p.21). Diante esta condição, por isso, que se apoia a tese de que os jovens do ensino médio precisam de “informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida.” (LEÃO, DAYRELL, REIS, 2011, p. 1069).

Diante este contexto, o Mundo do Trabalho como campo de integração curricular, foi inserido no ProEMI em 2016, após o golpe midiático, sob a gestão de Mendonça Filho (DEM) no MEC e no contexto do Novo Ensino Médio e o PNE (2014-2024), reafirmando um primeiro passo, para um dos itinerários formativos, que viria a ser o ensino técnico profissionalizante advogado pela Lei 13.415/17. Em linhas gerais. O documento orientador apresenta os seguintes pontos sobre o CIC em estudo:

Quadro 5: Mundo do Trabalho ProEMI 2016/2017

III. MUNDO DO TRABALHO		
Objetivo	Justificativa	Como?
Contemplar a diversidade de questões que se inserem no exercício das diferentes profissões e propiciar o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho.	Para propiciar formação e discussão de cenários e informações que contribuam para a escolha da área de formação profissional.	Com palestras e oficinas com profissionais de diferentes áreas de atuação e trabalhadores da comunidade (professor, biólogo, músico, arquiteto, desenhista técnico, médico, engenheiro, costureira, pedreiro, cozinheiro etc.), visitas direcionadas ao conhecimento sobre as diversas formas de trabalho nas indústrias, associações, comércio, serviços diversos, entre outros, e trazer informações sobre as possibilidades e oferta de formação profissional em nível médio e superior. As atividades poderão estar articuladas com outros campos, às ações interdisciplinares, ou ainda, a outros programas e projetos.
Abordar realidade próxima e global, de conteúdos referente à educação econômica, aos princípios da economia solidária, às tecnologias sociais, ao microcrédito, inserção na diversidade de processos produtivos, entre outros.	Para dar oportunidade aos jovens para refletir sobre diversos aspectos do mundo do trabalho, considerando as potencialidades da localidade, dos sujeitos e dos recursos	
Pensar sobre o trabalho não só para o "mercado"	Para pensar uma formação que contemple trabalho coletivo, solidário, sustentável e autogestionário	
Desenvolver ações interdisciplinares por meio de dinâmicas, de estudos em grupo e reflexões individuais e o contexto das relações mais próximas	Para conduzir os jovens às situações mais complexas que, certamente vivenciarão nos ambientes de trabalho	
	Para possibilitar conteúdos que orientem na escolha profissional a partir de diversos temas relacionados às possibilidades de inserção social.	

Fonte: Documento orientador 2016/2017

Como é possível observar, o Mundo do Trabalho como CIC apresenta elementos progressistas em suas preposições, exemplo presente, é o caso da questão da economia solidária, que tem como uma das características, o seu sistema de gestão, nitidamente distinto do setor privado capitalista, onde segundo Gadotti (2009) está ligada à melhoria da qualidade de vida dos associados, “ao empreendimento econômico solidário, a um modo de vida sustentável e ao bem viver da população. São princípios ético-políticos antagônicos aos da gestão dos negócios capitalistas que não beneficia a todos, mas a seus proprietários.” (GADOTTI, 2009, p. 32), mais especificamente:

A economia solidária baseia-se na ajuda mútua e esse princípio pedagógico da reciprocidade e da igualdade de condições- exigência de todo diálogo verdadeiro – entre educador e educando, deve ser levado em conta sobretudo na formação em economia solidária. Os pobres sabem o que isso significa: eu ajudo hoje e sei que amanhã, se precisar de ajuda, posso contar com ela. Isso é confiar. Isso é reciprocidade e igualdade de condições. No mercado capitalista ocorre exatamente o contrário. Você pode esperar, com certeza uma rasteira, amanhã, porque o princípio da economia capitalista é o da competitividade solidária. (GADOTTI, 2009, p. 37).

A questão da Economia Solidária (ES) esteve presente no documento orientador de 2014 com a Economia Criativa (EC), esta, já debatido anteriormente, que estava relacionada

às propostas do Ministério da Cultura. Com o fim das pastas da EC a mesma já não estava presente no documento orientador de 2016.

O interessante neste CIC, é o caráter informativo que se apresenta aos jovens sobre o Mundo do Trabalho, não distante, de caráter mais vocacional, o que remete ao alinhamento com as preposições sobre o projeto de vida, que é o de apresentar também, informações aos jovens para que possam decidir sobre o seu futuro. Embora, apresente ações que podemos considerar superficiais tendo em vista que “a tarefa é outra, desenvolver a capacidade crítica para entender essa realidade e a organização para transformá-la pela raiz.” (FRIGOTTO, 2013, p.395), perpassa no documento mais a questão da apreensão, como se oportunizasse ao jovem “no meio do caos, escolher o caminho menos sofrido”, ou mais formalmente, inserção “social” embora, como dito anteriormente, traga elementos progressista como fundo, fica o questionamento: como um projeto de vida em uma sociedade capitalista?

O Mundo do Trabalho do ProEMI, está relacionado com a ideia de projeto de vida, como visto anteriormente, porque é um termo presente neste último documento orientador, mais especificamente, quando sinaliza que “compreende-se que os conhecimentos e a produção dos mesmos, deverão dialogar com o projeto de vida dos estudantes, da diversidade de contextos que compõem a realidade.” (BRASIL, 2016, p.10). Novamente, e mais claramente, uma breve apreensão sobre o que significa projeto de vida, pode ser aprendido através de Dayrell (s.d)¹⁰ que destaca que o projeto de vida pode ser entendido como a ação do indivíduo, esta de escolher um, dentre os futuros possíveis, transformando os desejos em objetivos passíveis de serem perseguidos, o autor destaca que, os projetos podem ser individuais e/ou coletivos; podem ser mais amplos ou restritos, com elaborações a curto ou médio prazo, dependendo do campo de possibilidades e que dependem do contexto sócio-econômico- cultural concreto no qual cada jovem se encontra inserido, e que circunscreve suas possibilidades de experiências. O projeto possui uma dinâmica própria, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios jovens e/ou mudanças no campo de possibilidades. O autor, também destaca a questão da identidade, onde sinaliza que quanto mais o jovem se conhece, maior será a sua capacidade de elaborar o seu projeto.

Diante o breve entendimento do autor é perceptível como o Mundo do Trabalho no CIC do ProEMI está organizado com relação ao entendimento de projeto de vida, onde a possibilidade maior é permitir aos estudantes informações para orientar em suas escolhas, todavia, são importantes as palavras de Kosik (1976, p.72), quando destaca que “o indivíduo

¹⁰ DAYRELL, Juarez. Por uma pedagogia da juventude. Belo Horizonte: Manuscrito, (s.d.). Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/_presenca_pedagogica_z.pdf_.pdf.

não é apenas aquilo que ele próprio crê nem o que o mundo crê; é também algo mais: é parte de uma conexão em que ele desempenha um papel objetivo, supra-individual, do qual não se dá conta necessariamente.”, embora questões subjetivas sejam relevantes, como este autor destaca, estes são processos que perpassam a própria subjetividade, por isso a importância para além do fenômeno. Só dentro de um contexto de transformação da realidade, compreendendo sua essência, que o jovem de fato pode começar um projeto de vida, diante a instabilidade percebida. Como sinaliza Frigotto (2004):

Os alunos do ensino médio não são tratados, pois, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adulto, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que podemos construir (...) uma política de ensino médio que resgate o direito a continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente [...]. Trata-se de sentidos e significados que afetam a forma, o método e o conteúdo e o conteúdo do ensino médio. (FRIGOTTO, 2004, p. 38).

Como é possível observar o CIC Mundo do Trabalho está relacionado com as preposições sobre o projeto de vida dos alunos no ensino médio, tendo como base apreensão da realidade objetiva, para que seja consolidada a escolha do jovem diante as diversas alternativas disponíveis. Embora se concorde com ações que visam disponibilizar informações sobre estes cenários que oportunizem escolhas, estas ações ainda tem como pressuposto o caráter de exclusão, não de oportunidade real, o que se daria apenas em outro modelo de sociedade, transformada.

A ideologia saturante como Antunes e Druck (2014) destacam, de uma espécie de empregador-e-assalariado de si próprio, numa gama ampliada e diversa, que têm em comum a erosão dos empregos com a corrosão dos direitos do trabalho e, também alinhado à questão da iniciativa em meio às contradições de um mercado que não foi feito para todos. No próximo capítulo, o debate será realizado sobre o contexto local, tanto sobre o ProEMI no estado de Pernambuco, quanto as realidades dos espaços escolares.

6 O PROEMI NO CONTEXTO DE PERNAMBUCO

Depois de realizar o debate sobre o ensino médio no Brasil, a formulação do programa, seus diversos contextos e respectivamente as atualizações nos documentos orientadores, essa parte do trabalho tem como objetivo apresentar um debate geral do ensino médio em Pernambuco, tendo como recorte inicial os anos 2000, onde o estado reafirmou parcerias com instituições privadas, reflexo da privatização sumária, “em nome da eficiência, com redução significativa dos investimentos nas políticas sociais.” (ARELARO, 2007, p. 913) e instituiu o projeto de educação em tempo integral, além da saturação em todos os setores da gestão por resultados, reafirmando assim, particularidades locais que incidiram diretamente na operacionalização do ProEMI.

Alguns trabalhos como os de Pontes (2012), Alves (2015), Dutra (2013) são exemplos de referências para a construção do debate, todavia, é o trabalho de Silva (2016) intitulado Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real o mais basilar, tanto pela sua qualidade teórica e riqueza informacional, bem como, sua proximidade com os objetivos almejados nesse momento.

Assim posto, como afirma Alves (2015) o prólogo das políticas para o ensino médio que se conhece hoje em Pernambuco, teve como gênese as reformas na estrutura física do Ginásio Pernambuco (GP), esta, que antecedeu as experiências de Escola Charter “implantada mediante parceria público-privada, firmadas entre o Governo do Estado e as empresas Phillips do Brasil, Odebrecht, CHESF e ABN AMRO BANK.” (ALVES, 2015, p.99).

Assim, adveio o discurso da necessidade de mudanças em nível pedagógico e gerencial, que ganhou debate institucional e fomentou a defesa de uma escola pública de qualidade em uma perspectiva de gestão como fim, um embrião para a longínqua relação entre indicadores versus resultados no estado, reflexo de um contexto onde se tentou “difundir a crença de que o setor público é o responsável pela crise e pela ineficiência vigente e que, por outro lado, o mercado e o setor privado apontam para eficiência, qualidade, produtividade, equidade.” (MOREIRA, 1995, p.95).

Destarte, em 2004 aconteceu o início do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), este, uma parceria com o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE), onde como bem explana Silva (2016):

Em Pernambuco, a política de ampliação da jornada escolar e de diversificação das práticas curriculares é anterior à proposta do Ministério da Educação (MEC) e iniciou-se em 2004 com a incorporação do modelo de escolas Charter na rede

pública de ensino [...] mediante a criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), materializado no projeto piloto denominado Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), estruturado por meio da parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e um grupo de empresários. (SILVA, 2016, p.22).

Como afirma Dutra (2013) o CEEGP oportunizou a criação de outros centros experimentais, construindo, em 2005, o Centro de Ensino Experimental de Bezerros (DECRETO nº 28.069/2005) e mais 11 (DECRETO nº 28.436/2005). Já no ano seguinte, foram “inaugurados mais sete centros experimentais (DECRETO nº 30.070/2006), que dariam início ao seu funcionamento a partir de 2007, totalizando, assim, 20 centros experimentais em atividade.” (DUTRA, 2013, p.28), o autor então destaca que:

A criação do CEEGP constituiu-se na primeira parceria público-privada na área educacional do estado de Pernambuco um convênio assinado entre o governo do estado e o Instituto de co-responsabilidade da Educação (ICE), que permitia que o referido instituto coordenasse a seleção de gestores, os componentes das equipes gestoras e professores e, ainda, identificassem onde seriam instalados os novos centros. Essa experiência permitiu a criação de 20 centros experimentais de ensino, após convênio de parceria entre o governo do estado e outras instituições, sob a coordenação do ICE. Era este o instituto que realizava, até o ano de 2007, a escolha dos municípios nos quais esses centros seriam implantados e coordenava a seleção dos gestores e futuros professores dos centros. (DUTRA, 2013, p.28).

As justificativas da criação dos centros, como dito anteriormente, pautadas na concepção da gestão por resultados para a melhoria na qualidade da educação, tendo como referencial a redução dos gastos públicos através da adoção da Tecnologia Empresarial “como fundamento político, administrativo e pedagógico da rede estadual de ensino público.” (SILVA, 2016, p.137). Em uma perspectiva relacional, é importante perceber como descrito em todo trabalho que o aprofundamento da reação público-privado não foi resultado de um movimento inédito, mas reflexo das formas mais avançadas de políticas neoliberais que cooptam a subjetividade das relações humanas e de gestão em todos os níveis e espaços.

Como visto anteriormente em várias partes do trabalho, as políticas educacionais no Brasil, não raras vezes, são projetadas tendo como referencial diretrizes e indicativos de organismos internacionais, como no caso do ProEMI, sobre forte base da própria UNESCO e do Banco Mundial. Em concordância, na questão do financiamento, a exemplo de Pernambuco, para a expansão do ensino de tempo integral conforme sinaliza Silva (2016) Eduardo Campos, obteve um empréstimo com o Banco Mundial para América Latina no valor de 154 milhões de dólares, em contrapartida, houve a reformulação da Gestão do Sistema Educacional, a partir da implementação do Projeto de Desenvolvimento da Educação e da Gestão Pública no Estado de Pernambuco (Pernambuco Education Results and Accountability

– PERA), houve assim, a “modernização e operacionalização do sistema de monitoramento de estudantes individuais e a implementação do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE).” (SILVA, 2016, p.140). A autora ainda destaca que:

A dívida contraída reforçou a parceria do governo do Estado com o credor, que, em 2005, estabeleceu uma parceria com a Secretaria de Educação para o desenvolvimento do Programa Educação de Qualidade – EDUQ (*THE WORLD BANK*, 2009), que consiste em um mecanismo de financiamento das políticas educacionais do Estado. Portanto, para responder às aspirações do credor, o Estado instituiu um postulado teórico-administrativo e pedagógico de origem mercantil, a Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (Tear) para garantir a reconfiguração das práticas de gestão, de ensino e os resultados do desempenho estudantil das escolas públicas, criando procedimentos fixos e diretivos, em âmbito formal, para atuação dos gestores e professores. (SILVA, 2016, p.140).

Tendo assim, como experiência inicial o ensino médio de jornada ampliada no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, o estado deu início, ao que ficaria firmado como Escolas de Referência em Ensino Médio. Como afirma Veloso (2011) em 2008 a Lei Complementar n.º 125 criou o Programa de Educação Integral, com o objetivo de difundir o modelo de gestão dos Centros de Ensino Experimental (CEE) em Pernambuco, como destaca, são escolas em regime de tempo integral, que utilizam um modelo de gestão disponibilizado pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE). Neste contexto, para ingressarem no quadro docente, os professores precisavam ser aprovados em uma prova de conhecimentos específicos, e ao assumirem a função “são avaliados em função do cumprimento de metas acadêmicas. Os professores com melhor avaliação recebem um bônus de desempenho. Diretores de escola que não atingem suas metas podem ser removidos do cargo.” (VELOSO, 2011, p.241). Mais especificamente, o autor destaca que:

Em Pernambuco, foram criadas em 2008 metas de desempenho para cada escola estadual, baseadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). O IDEPE combina a taxa de aprovação com as notas dos alunos da 4.^a e 8.^a séries do ensino fundamental e 3.^a série do ensino médio nos exames de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) [...] No mesmo ano, foi criado em Pernambuco o programa de Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Este programa foi instituído e regulamentado pela Lei n.º 13.486 de 1 de julho de 2008 e Lei n.º 13.696 de 18 de dezembro de 2008 e pelo Decreto n.º 32.300, de 8 de setembro de 2008. O bônus de desempenho somente é pago para as escolas que cumprem pelo menos 50% da meta. Para as escolas que atingem mais de 50% da meta, o bônus é proporcional ao grau de cumprimento. Além disso, o valor total a ser pago é fixo, de modo que o valor recebido por uma escola depende do desempenho das outras escolas, o que introduz um componente de competição entre as escolas. (VELOSO, 2011, p.243).

Como é possível apreender o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) passou a ser o norteador quantitativo do que se percebia como parâmetro

qualitativo. Na próxima tabela é possível são apresentados os dados que tornou Pernambuco modelo midiático quando se falava em aumento qualidade do ensino médio.

Tabela 3: Série histórica IDEPE ensino médio (2008-2017)

Gerência Regional	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
AGRESTE CENTRO NORTE (CARUARU)	2,6	2,9	3	3,2	3,4	3,6	3,7	3,8	4	4,2
AGRESTE MERIDIONAL (GARANHUNS)	2,4	2,9	3	3,3	3,6	3,7	3,9	3,9	4	4,4
LITORAL SUL (BARREIROS)	2,5	2,7	2,7	2,8	3	3,2	3,4	-	-	-
MATA CENTRO (VITORIA)	2,6	3,1	3,1	3,3	3,4	3,6	3,8	3,9	4	4,4
MATA NORTE (NAZARE DA MATA)	2,6	3	3,1	3,3	3,6	3,7	3,7	3,8	4,1	4,5
MATA SUL (PALMARES)	2,6	3	2,9	3,1	3,5	3,6	3,8	3,8	4	4,3
METROPOLITANO NORTE	2,2	2,6	2,8	2,9	3	3	3,5	3,7	4	4,2
METROPOLITANO SUL	2,4	2,7	2,8	2,9	2,9	3,2	3,5	3,7	3,9	4,4
RECIFE NORTE	2,2	2,7	2,8	3	3,2	3,4	3,5	3,8	4,1	4,4
RECIFE SUL	2,3	2,7	2,7	2,9	3,1	3,5	3,7	3,8	4,2	4,4
SERTAO CENTRAL (SALGUEIRO)	2,8	3,3	3,3	3,6	4	4,1	4,1	4,2	4,3	4,8
SERTAO DO ALTO PAJEU (AFOGADOS DA	3,2	3,5	3,5	3,8	3,9	4,1	4,2	4,5	4,5	4,9
SERTAO DO ARARIPE (ARARIPINA)	2,6	2,9	3,1	3,2	3,5	3,7	3,9	3,8	3,8	4,3
SERTAO DO MOXOTO IPANEMA (ARCOVERDE)	2,6	3	3,2	3,4	3,6	3,7	3,7	3,8	4,1	4,7
SERTAO DO SUBMEDIO SAO FRANCISCO	2,7	3	3	3,4	3,7	3,9	3,9	4,4	4,5	5,1
SERTAO MEDIO SAO FRANCISCO (PETROLINA)	2,6	2,9	3	3,1	3,5	3,7	3,9	3,9	3,9	4,3
VALE DO CAPIBARIBE (LIMOEIRO)	2,9	3,2	3,2	3,5	3,7	3,8	4,3	4,8	5	5,2

Fonte: CAED/UFJF - Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco

Como é possível observar, em quase 10 anos, Pernambuco subiu no IDEP 1,6 pontos, o que reverberou como um dos melhores ensinos médios do Brasil, tendo em vista que a meta do IDEB estipulado em nível nacional é de 6 como já sinalizado anteriormente. Em uma relação, que não deve ser direta, mas pode ser apreendida brevemente neste momento, houve o aumento do indicador desde a implantação do ProEMI no estado, o que demandaria estudos mais detalhado de financiamento, aplicação e resultado, mas também, relacionando com outros programas locais.

Retornando, diante esta realidade, como sinaliza Dutra (2013) a organização e o funcionamento do ensino médio passou a ter algumas características específicas relativas a critérios de implantação, duração da jornada escolar, carga horária curricular anual do ensino médio integral e semi-integral, com “condições de infraestrutura das escolas, composição da equipe gestora, carga horária de trabalho e principais atribuições dessa equipe, salário e processo de ingresso do professor no quadro docente da escola de Ensino Médio Integral.” (DUTRA, 2013, p.31). De maneira resumida, conforme Dias e Guedes (2010):

Em 2008, com a transição do governo estadual, o modelo de funcionamento do Procentro em Pernambuco foi alterado. A Secretaria de Educação anunciou a expansão da proposta para 106 escolas de tempo integral. Entretanto, alguns pontos

centrais do modelo, como a seleção e formação de diretores, e a remuneração de professores por desempenho, foram reformulados. Até 2007, o ICE compartilhou o poder de gestão dos Centros com a Secretaria de Educação de Pernambuco, incluindo poder de veto. Após essa data, o convênio de gestão compartilhada não foi renovado e, a partir de 2008, o ICE passou a ser responsável somente pela articulação de parcerias externas para projetos extracurriculares nos Centros, perdendo o compartilhamento de decisão sobre a seleção e formação de professores e gestores, um dos eixos fundamentais não só do programa, mas dos modelos de escolas *charter* em geral. (DIAS, GUEDES, 2010, p.28).

Como sinaliza Veloso (2011) as *charter schools* foram introduzidas nos Estados Unidos no início da década de 1990, a sua particularidade como destaca Adrião (2014) está no fato de que organizações privadas usam recursos públicos para fornecer serviços educacionais, sendo essa, uma modalidade de privatização da oferta educativa, como alternativa para a educação básica Silva (2016) destaca que o efeito da parceria público-privado foi maior para Pernambucano inicialmente, porque a iniciativa privada financiava uma significativa parte dos investimentos com o ensino, no entanto, “essa nova relação implicava, como em outros tipos de arranjos público-privado, a redução da autonomia e autoridade do Estado e a interferência direta do setor corporativo na formação dos jovens da classe trabalhadora (os estudantes da escola pública estadual).” (SILVA, 2016, p.138).

O impacto da política de educação em tempo integral em Pernambuco ocorreu para além das formas de gestão. Os critérios para sua implementação, conforme Dutra (2013) também se fez necessário uma nova organização física da rede estadual:

Essas escolas, ao se tornarem Escolas de Referência, iniciavam a sua implantação oferecendo apenas o primeiro ano do Ensino Médio. Paralelamente, outras escolas foram destinadas apenas à oferta de Ensino Fundamental. Desse modo, tornou-se possível optar pela escolha de escola regular com oferta de Ensino Médio para transformação em Escola de Referência, desde que existisse, na proximidade, outra escola estadual, para a qual foram remanejados, progressivamente, os estudantes de Ensino Fundamental. No ano de 2008, a rede de escolas de referência contava com 51 unidades, das quais 20 eram os antigos Centros de Ensino Experimental. (DUTRA, 2013, p.31).

Além das mudanças citadas, a organização do tempo escolas deu-se através de ampliação da jornada escolar, esta, do ponto de vista político, que “podem sempre ser relacionadas a expectativas ou projetos de governo e de sociedade. Em geral, a motivação para as mudanças do tempo de escola embute questões políticas ou ideológicas, ainda que algumas vezes encobertas por demandas de caráter imediatista.” (CAVALIERE, 2002, p. 5), o que remete pensar que esta motivação sempre esteve ligada mais aos interesses de instituições privadas, do que de fato a formação integral do aluno.

Dutra (2013) destaca que as 51 escolas de referência iniciais tinham dois tipos de duração: jornada escolar integral, com funcionamento em dois turnos, sendo 9 horas aulas diárias, totalizando 45 horas/aula semanais, existentes nas escolas Referência em Ensino Médio Integral, e as de jornada semi-integral “que funcionava semanalmente com cinco turnos e dois contra turnos, com cinco horas/ aula diárias, em cada turno, totalizando 35 horas/aula semanais, nas Escolas de Referência em Ensino Médio semi-integrais.” (DUTRA, 2013, p.31). Sobre as escolas de referência, Silva (2016) destaca que:

As Eremis estão política e pedagogicamente sustentadas nos princípios e procedimentos da Tecnologia da Gestão por Resultados, instituída após o lançamento do Programa de Modernização da Gestão Educacional: Metas Educacionais (PMGE/ME) 2007, administrado pela Secretaria de Educação em associação como o Movimento Brasil Competitivo (MBC) e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). O modelo de “gestão escolar por resultados”, em Pernambuco, fundamenta-se em três instrumentos de controle do trabalho pedagógico: o Termo de Compromisso, assinado pelas escolas com a Secretaria de Educação como forma de legitimar a responsabilidade de cumprir as metas do PEI, o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – Idepe (OLIVEIRA, 2014), os dois últimos, tendo como objetivo principal aumentar os índices de desempenho dos estudantes nos exames (estadual, nacional e internacional) de aferição da performance escolar. (SILVA, 2016, p.23).

Após o início do programa, foi criada a Secretaria Executiva de Educação Profissional, com a responsável pelos Programas de Educação Integral e de Educação Profissional, sendo do primeiro programa as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e, do segundo, as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), todas com atendimento em horário integral. Como afirma Dutra (2013) ambas trabalham especificamente com Ensino Médio e funcionam com uma matrícula única e um currículo distribuído em três anos, com professores e estudantes em horário integral. Todavia, destaca que as escolas de referências são voltadas para o ensino propedêutico “e as ETEs apresentam um currículo específico para a Educação Profissional, com habilitação técnica de nível médio em diversos cursos dos eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional, que contém a relação de cursos técnicos ofertados no país, reconhecidos pelo MEC.” (DUTRA, 2013, p.29).

Diante a particularidade local do ensino médio em Pernambuco, foi que em 2010, conforme dados de Silva (2016) foi implantado o ProEMI em PE, inicialmente em 17 unidades educacionais. Como afirma a autora no primeiro ano de adesão, “o programa desenvolveu-se especificamente nas escolas regulares de ensino médio; em 2011, foi incluído como parte das atividades do PEI e passou a ser executado também nas Escolas de Referência em Ensino Médio (Eremis).” (SILVA, 2016, p.22). Assim, como sinaliza:

Segundo registro do PDE Interativo (2014) e dados obtidos na Coordenação Geral de Ensino Médio do MEC 2014, em 2010, como já aludido, selecionaram-se 17 escolas pernambucanas pela Secretaria de Educação do Estado para participarem do ProEMI; em 2011, foram 86; e 315 unidades de ensino secundário, em 2013, ampliaram suas ações pedagógicas por causa da adesão ao programa do governo federal. Por conseguinte, em 2014 e 2015, período em que se realizou o estudo empírico nas escolas de referência, estavam inclusas no ProEMI 400 unidades de ensino da rede estadual. Dessas, ofertavam ensino regular 158, correspondiam às escolas inseridas do PEI 220 e 22 instituições caracterizavam-se como escolas técnicas. (SILVA, 2016, p.24).

Como bem sinaliza Silva (2016) a partir de 2011 “o programa passou a ser utilizado como mecanismo de financiamento para aquisição dos recursos pedagógicos e didáticos necessários à implantação do currículo do Programa de Educação Integral do Estado.” (SILVA, 2016, p.245). Ou seja, como parte da conclusão de sua tese, esta autora destacou que as instituições de ensino em tempo integral e semi-integral tiveram seu currículo atravessado por duas propostas político-filosóficas distintas sendo uma de perspectiva gerencialista, o PEI e outra fundamentada nos princípios da escola unitária, o ProEMI, destarte, “o programa curricular das instituições de ensino passou a se constituir por meio de uma articulação complexa de práticas pedagógicas diversas para atender às diretrizes do ProEMI e do PEI.” (SILVA, 2016, p.247).

Todavia, com o trabalho de Silva (2016) há divergência de informações sobre a oferta do ProEMI em Pernambuco. Como é percebido na tabela seguinte do financiamento, o programa foi implantado inicialmente em 2009, em 14 escolas, recebendo montante inicial de R\$ 780.000,00 como será visto posteriormente.

Assim, com dados mais atualizados, coletados através da Ouvidoria da Secretária de Educação resguardada pela Lei nº 12.527/2011, sabe-se que até 2017 (último ano do programa no estado) o total de escolas na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco era de 1.061 estabelecimentos, das quais 816 ofertam Ensino Médio, sendo: 43 Escolas Técnicas; 173 integrais; 172 semi-integrais; 428 regulares, destas incluindo também escolas indígenas, quilombolas e as que ofertam o EJA Médio. Sobre as escolas que integraram o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) até 2018, somavam 465 unidades, ou seja, 56,99% das escolas de ensino médio de Pernambuco, estas distribuídas nas 16 Gerências Regionais de Educação de Pernambuco, sendo 155 escolas regulares (representa 36% do total); 123 escolas integrais (71% do total), 166 semi-integrais (97% do total) e 21 técnicas (49% do total). Em linhas gerais, a maior cobertura do programa era para as escolas semi-integrais da rede, chegando próximo dos 100%.

Um dado interessante, é que o programa atende apenas duas escolas regulares/indígenas que são a Militão Primo dos Santos e a Capitão Dena ambas de Cabrobó, estas, da GRE Sertão do Médio São Francisco-Petrolina. Os GRE's Sertão do Moxotó Ipanema- Arcoverde (com 53 escolas indígenas); Sertão do submédio São Francisco- Floresta (com 66 escolas indígenas); Agreste Meridional- Garanhuns (com 3 escolas indígenas), nenhuma delas são contempladas com ProEMI mesmo com o considerável número de escolas, o que possibilita aberturas para futuros trabalhos sobre a implementação do programa nas únicas escolas contempladas. Já as duas únicas escolas quilombolas da rede de Pernambuco Rosa Doralina Mendes, localizada em Salgueiro e a Escola Estadual Quilombola Vereadora Alzira Tenório do Amaral são contempladas pelo programa, o que também possibilita um campo de estudo sobre o programa no contexto citado. No entanto, sobre esta desigualdade de ser um programa inovador, que abarca pouco mais de uma porcentagem das escolas, remete ao fato de que:

O Ensino Médio no Brasil mostrou-se, historicamente, alinhado a uma opção de Estado voltado para um ensino articulado às necessidades de um capitalismo “dependente e subordinado”, funcionando de forma precária, sem os recursos necessários ao cumprimento de sua função social, distribuindo o conhecimento de forma desigual, numa perspectiva de escola que se compatibiliza com situações de desemprego e trabalho precarizado. Isso é constatado pelo modo através do qual o Estado brasileiro se omite no que tange às questões públicas, tendo como consequência a manutenção de diversificadas formas de seletividade social. (CARNEIRO, 2011, p. 2).

Como bem destaca Apple (2006) “diversidade em educação será apenas uma palavra mais elegante para a condição de apartheid educacional.” (APPLE, 2006, p.84). Conforme solicitação realizada ao Ministério da Educação (MEC) com resposta cedida através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) referente ao pedido de Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) nº 23480005266201915, segue posteriormente tabela com informações consolidadas dos valores repassados ao estado de Pernambuco referente ao ProEMI (tabela 4). Conforme resposta do órgão, não houve repasse financeiro no ano de 2011. Em uma nova solicitação (nº 23480009696201906) ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação foi questionado se em 2015 houve adesão ao ProEMI, tendo em vista que ao demandar os Plano de Atendimento Global (PAG) na SEE-PE através do pedido nº 201921885 de 2015-2017, foi respondido que não houve adesão ao programa neste período. O FNDE confirmou a informação, destacando que no ano de 2015 não foi lançada edição, o que confirma o caráter de descontinuidade do mesmo.

Em 2017 os valores, que pela dinâmica anterior, deveriam ser pagos em 2018, com o fim do programa foram revertido para o Novo Ensino Médio, cujo valor total de repasse foi de R\$ 7.721.012,40 sendo R\$ 4.632.607,44 para valor de custeio e R\$ 3.088.404,96 de capital, valores estes, encaminhados para 408 escolas abarcando o total de 221.926 alunos, reafirmando assim, que na transição entre 2016-2017, ou seja, em seus últimos anos, o ProEMI foi meio e não mais fim, para o que viria a ser o Novo Ensino Médio. É importante destacar que até 2013 os valores eram encaminhados em uma única parcela, sendo que a partir de 2014 passaram a ser duas.

Tabela 4: Financiamento ProEMI em Pernambuco

Ano	Quantidade de escolas	Quantidade de alunos	Custeio PU	Capital PU	Custeio (P1 e P2)	Capital (P1 e P2)	Total Parcela	Total geral
2009	14	8.615	R\$ 546.000,00	R\$ 234.000,00				R\$ 780.000,00
2010	17	11.333	R\$ 707.000,00	R\$ 303.000,00				R\$ 1.010.000,00
2012	86	56.835	R\$ 4.459.000,00	R\$ 1.914.000,00				R\$ 6.373.000,00
2013	315	161.186	R\$ 13.962.200,00	R\$ 5.983.800,00				R\$ 19.946.000,00
2014 (P1 e P2)	335	160.031	-		R\$ 7.009.709,66	R\$ 3.004.161,31	R\$ 10.013.870,97	R\$ 20.027.741,94
					R\$ 7.009.709,66	R\$ 3.004.161,31	R\$ 10.013.870,97	
2016 (P1 e P2)	431	216.701	-		R\$ 152.880,00	R\$ 65.520,00	R\$ 218.400,00	R\$ 7.299.880,00
					R\$ 7.081.480,00	R\$ 0,00	R\$ 7.081.480,00	

Fonte : FNDE

Como o objetivo central do trabalho é entender como as escolas integram os CIC, mais especificamente o campo Mundo do Trabalho ao seu currículo, uma das ações foi solicitar à SEE-PE o Plano de Atendimento Global (PAG) de 2015-2017, para verificar o consolidado das atividades produzidas no estado de Pernambuco.

Conforme disponível no site do MEC¹¹ após adesão ao Programa, as Secretarias de Educação estaduais e distrital (EEx) deveriam encaminhar à SEB/MEC o Plano de Atendimento Global (PAG), por meio do PDDE Interativo, onde deveria conter neste documento a descrição geral das ações para implementação do Programa em sua rede de ensino, a contribuição do Programa para a política de redesenho curricular do estado para o ensino médio e os resultados esperados, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, além das orientações curriculares do estado. Diante a proposta de um documento, que aparentemente deveria ter informações consolidadas para

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/perguntas-e-respostas-ensino-medio-inovador>. Acesso em 10 de abril de 2019.

avaliação, o mesmo foi solicitado à SEE, como fonte de informação. A resposta ao Pedido de Acesso à Informação registrado sob o nº 21885/2019 descrevia que em 2015 não houve adesão ao ProEMI, como dito anteriormente, não havendo construção do Plano de Atendimento Global no período de 2015 a 2016. Já em 2017, mediante nova adesão, fora lançado o questionário do referido programa lançado por meio do PDDE.

O documento encaminhado então, fora um questionário (PAG ProEMI 2017) que o PDDE disponibilizou, com informações gerais sobre o a implementação do programa no estado. Antes de adentrar a descrição das informações no documento recebido, é importante o registro de impressões da clara ausência da organização de informações consolidadas para avaliar o impacto do programa nas escolas, as ações implementadas de fato e como elas dialogavam com as preposições do mesmo. Como afirma Libâneo (2012) a gestão é a atividade que põe em ação um sistema organizacional, o que envolve o ato de planejar, organizar, dirigir e avaliar, sendo ela sempre meio, nunca fim, mas o que se apresenta no acompanhamento interno do programa, ao menos nas buscas realizadas, foi a ausência das etapas. Retomando o documento enviado pela SEE-PE, sobre o que entende como currículo flexível, a resposta foi a de “apresentar ações estruturadas em diferentes formatos, como: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares, favorece a flexibilização do currículo.” Sobre as principais ações, projetos e estratégias que serão desenvolvidas pela Secretaria para implantação do ProEMI quanto formação e monitoramento:

A) à **Formação** - A formação foi iniciada a partir da Reunião, realizada no dia 07/12/2016, com a participação gestores de ensino médio, Chefes de UNIEB e coordenadores intermediários, conforme Circular Conjunta Nº 18/2016 - SUPLAV – SUBEB. Esta formação teve o objetivo de fornecer informações relevantes sobre a adesão, execução e prestação de contas do PROEMI para o novo período 2017/2018. As próximas formações terão como tema a elaboração das PRC, execução das ações previstas e prestação de contas.

B) **Acompanhamento/Monitoramento** – Inicialmente o acompanhamento será realizado por meio da análise e aprovação da PRC pela Secretaria de Estado de Educação. Em seguida serão realizadas visitas as escolas e análise dos relatórios de execução produzidos pelas Unidades Escolares. A prestação de contas é a fase final do acompanhamento/monitoramento do Programa.

C) **Avaliação do Programa** – A avaliação do desenvolvimento do Programa deverá ser feita pela comunidade escolar e constar das atividades desenvolvidas na escola durante o dia letivo temático.

D) à **Avaliação da aprendizagem dos estudantes** - Os índices alcançados no Simulado da SEDF, nos exames externos, número de aprovados no Programa de avaliação seriada da Universidade de Brasília (PAS – UnB) e média no ENEM, bem como o desempenho nas Olimpíadas do Conhecimento (OBMEP, OLP, OBR e outros) poderão compor a avaliação das aprendizagens, traduzindo minimamente a eficácia das ações elencadas e executadas a partir da elaboração do PRC. (PERNAMBUCO, 2019)

Como é possível observar, a questão da formação não estava para os professores, mas sim para os gestores, tendo em vista que o foco maior era a prestação de contas do programa. Em nenhuma das escolas visitadas e documentos apreendidos havia informações sobre o processo de avaliação em conjunto com a comunidade, sendo basicamente o trabalho da escola produzir seus PRC e em encaminhar. Diante todo processo investigativo, há concordância com Oliveira (2017) quando destaca que:

Finalmente a expansão do ProeEmi pode ter ocorrido sem prévia verificação de sua eficácia. A leitura dos documentos oficiais mostra elementos de gestão e operacionalização do programa, mas pouco faz referência ao seu *accountability*. Ou seja, ainda que atribuída a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, não é clara a definição de metas e cobrança dos resultados, tanto por gestores federais, como das secretarias estaduais, diretores ou professores na ponta da política. (OLIVEIRA, 2017, p. 94).

A possibilidade no IDEP, por exemplo, já não seria possível, tendo em vista que o programa não acontece em nenhuma escola, não há documentos que ofereçam estas informações, o que foi reafirmando com a solicitação do Plano de Atendimento Global (PAG), com informações genéricas, quase cópias dos dados dos documentos orientadores, sem cronograma ou resultados atingidos até aquele momento. Há assim, uma lacuna de registros muito grande para poder analisar o impacto do programa no estado.

Após a contextualização do programa em Pernambuco, os próximos capítulos finais, será apresentar como o CIC Mundo do Trabalho é organizado nas duas escolas pesquisadas.

6.1 Explorando três escolas

Com tantos dados sobre o ProEMI, lacunas e dúvidas sobre o seu financiamento, a leitura de outros trabalhos que de certa forma em sua maioria tinham como conclusão a quase nula mudanças nas escolas ou a sobreposição de outros programas e projetos, a presente parte do trabalho tem como objetivo descrever o que foi possível observar no campo do real com um antecipado pessimismo já apreendido.

É importante novamente reafirmar que o objetivo do trabalho sempre foi apreender como o Campo de Integração Curricular Mundo do Trabalho é integrado ao currículo das escolas, mais especificamente, quais os fenômenos, as contradições e tudo que remete à complexidade do tema eram apresentados aos jovens de ensino médio. Fez-se necessário, no

entanto, estudos sobre as múltiplas determinações do Mundo do Trabalho, a influência da sociedade civil e política na organização dos documentos orientadores, além dos organismos internacionais e suas concepções hegemônicas de forma relacional, o que se credita ter feito nos capítulos anteriores.

Inicialmente, os problemas e consequentes hipóteses advinham da forma como as escolas abordavam os conteúdos, essas, as diferentes realidades do mercado em sua essência, reproduzindo mais as desigualdades, firmando através da sociedade civil aspectos hegemônicos da formação de um trabalhador de novo tipo, mais alinhado com o aprender a aprender de forma constante sem o verdadeiro retorno prometido. No entanto, já aqui, se deixa uma conclusão do trabalho: o programa não deixa claro, como será feita a integração, principalmente pelas contradições existentes nos próprios documentos orientadores do ProEMI, a integração fica limitada na realização de atividades extraclasse como cursos, palestras e oficinas, uma das solicitações, mas simples demais para uma abordagem interdisciplinar.

Difícil foi escolher as escolas, tendo em vista que de fato, em cada visita, era o financiamento o maior protagonista do ProEMI, o que já era esperado, como dito anteriormente, com a leitura de trabalhos anteriores. O dinheiro do programa era utilizado para melhorar projetos já existentes nas escolas, aqueles que já faziam parte das atividades culturais nos seus interiores. O máximo que acontecia, era justamente adaptar esses aos Macrocampos ou Campos de Integração Curricular (CIC), em sua maioria, os obrigatórios. Como pode ser visto em uma das falas de coordenadoras nas escolas visitadas:

É fácil isso, a fruição das artes, a professora de educação já fazia isso. Tem o outro...a cultura corporal que trabalha muito a questão da dança, tem fruição das artes, que vai para a questão das artes, a professora de português sempre faz isso. São coisas que o aluno gosta de fazer, não é difícil, é fácil, dentro do próprio programa do professor, existia....o que existia era dificuldade do aluno ficar na escola, é só pegar e agregar ao que os professores já fazem, é super fácil. (*Trecho entrevista Coordenador escola C*).

Após algumas indefinições e visitas, foram escolhidas três escolas de ensino médio, ambas da Gerência Regional Norte, sendo uma regular, e duas semi-integrais, estas, porque após visitas em escolas integrais as respostas estavam como visto, na não mudança, mas sim no financiamento. Obviamente, que para maiores conclusões, estudos mais amplos apenas nas escolas integrais são viáveis para futuros trabalhos, tendo em vista a importância de apreender com mais afinco as condições de financiamento que houve, as formas de acompanhamento da SEE-PE e outros pressupostos.

A primeira visita foi realizada em uma escola semi-integral localizada em Casa-Amarela, é importante destacar antecipadamente, que a mesma não faz parte do escopo total de escolas pesquisadas, cuja justificativa dar-se-á posteriormente, definindo assim, que de três, de fato, duas passaram por maior aprofundamento de investigação, com a leitura dos demais documentos internos. No entanto, como assinala Bourdieu (1989) “é preciso construir o objecto; é preciso construir objectos pré-construídos – ainda que tenham a faculdade de despertar a atenção e de pôr de sobreaviso.” (BOURDIEU, 1989, p.21), portanto, como parte anterior de um processo de pesquisa definitivo, cabe exposição dos primeiros passos.

Assim, nessa escola que alocamos como C, conhecida pelos seus projetos culturais, cujo último (e único) IDEB disponível no site do INEP foi no ano de 2017 sendo 4.5, apresenta em sua entrada várias premiações em atividades culturais, tem como destaque o envolvimento estudantil com as aulas de teatro, canto e a banda marcial, essa, que mostrou ser algo que orgulhava muito a coordenadora do ProEMI durante as conversas, não distante, é possível dizer que a banda era o maior destaque para a comunidade sobre a escola, com vários prêmios espalhados nos corredores e secretarias.

Conforme resposta da coordenadora, a escola aderiu ao ProEMI em 2012, exatamente quando ela passou a ser escola de referência. A mesma destacou que inicialmente o trabalho com o programa, era realizado fora do horário, no contra turno, posteriormente as atividades passaram a ser desenvolvida no contexto das próprias disciplinas, estratégia adotada pela maioria das escolas integrais e semi-integrais. Ao ser questionada sobre o que entendia como currículo inovador, sinalizou que:

É aquele que traz algo mais concreto dentro da realidade do aluno, aquilo que vai estimular além dos conteúdos vistos em sala de aula, a escola de referencia já trabalha um pouco isso. Ela tem a questão dos pilares, um dos pilares delas é...a gente trabalha, além do aprender a aprender, aprender a conhecer, a gente trabalha muito a questão aluno em si, embora, embora não seja muito fácil, porque a gente trabalha com quarenta alunos em sala, mas a escola em referencia em si, como o aluno passa o dia todo então existe...é mais integração, então ela.. [...] É mais integração, é esta integração que dar mais qualidade, quando o professor faz um trabalho diferenciado porque o ProEMI traz este trabalhado diferenciado todo mundo ganha, principalmente quando é um trabalho que ele mesmo cria. Porque o professor, tem na pratica de não dar pronto para o aluno...as vezes, os professores até se surpreendem [...] (*Trecho entrevista Coordenador escola C*).

É possível perceber como se dar a saturação dos pilares da educação, esta, presente tanto nos documentos orientadores do programa, quanto no contexto das escolas, proposição da UNESCO, o que reverbera como a atribuição da responsabilidade do jovem para o sucesso na vida depende dele, mesmo diante todas as contradições, ponto esse, reafirmado em todo o

trabalho. A saturação dos pilares da educação da UNESCO e outras agências, como hegemonia, é possível apreender através de Williams (1979), como já visto:

É um complexo realizado de experiências, relações e atividades, com pressões e limites específicos e mutáveis. Isto é, na prática a hegemonia não pode nunca ser singular. Suas estruturas internas são altamente complexas, e podem ser vistas em qualquer análise concreta. Além do mais (e isso é crucial, lembrando-nos o vigor necessário do conceito), não existe apenas passivamente como forma de dominação. Tem de ser renovada continuamente, recriada, defendida e modificada. Também sofre uma resistência continuada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões. (WILLIAMS, 1979, p.116).

Sobre o assunto, como afirma Ramos (2011) a Pedagogia das competências no ensino médio “trata-se, na verdade, de uma releitura das quatro grandes necessidades de aprendizagem relatadas na Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.” (RAMOS, 2011, p.774), portanto a renovação da pedagogia das competências, já renovada pelos teorias do capital humano, tende a surgir como saturação do mesmo discurso do aprender ser e fazer, contraditório em nexos com as transformações da estrutura. Assim, diante a saturação dos pilares que desconsidera no aprender a “ser” os processos contraditórios da sociedade em que os jovens vivem, às escolas cabe o processo de apresentar, todos os caminhos disponíveis, desconsiderando as essências de uma sociedade capitalista, que como dito anteriormente, obstrui oportunidade de trabalho aos jovens, principalmente em contextos de crises intensas do capital.

Não foi incomum ouvir os entrevistados sinalizarem que os jovens tinham todas as oportunidades, tudo disponível, ou lamentações sobre, como na minha época não “tinham as oportunidades de hoje”, “eles não aproveitam” então se questiona, quais oportunidades são estas que tanto os entrevistados lamentam? Para quais jovens e sobre qual aspecto social e cultural? Posicionamentos assim, desconsideram o fato de o Mundo do Trabalho restringe “cada vez mais o número de postos, enquanto cria, ou recria, na informalidade, um sem-número de ocupações precárias que, embora ainda sirvam à sobrevivência, longe estão de permitir um mínimo de dignidade e cidadania.” (KUENZER, 2000, p. 27)

Ao ser questionado sobre o CIC Mundo do Trabalho, citou que não desenvolvia atividades neste campo, explicando que manteve o foco, mesmo com o CIC sendo obrigatório, nas outras atividades já desenvolvidas na escola. As ações relacionadas ao Mundo do Trabalho eram as vinculadas diretamente à disciplina de empreendedorismo, onde destacou que:

A gente não colocou este campo, porque os professores decidiram que a gente iria continuar com o campo desenvolvido, porque assim, como a gente já tem o material aí, e o material que vem e o dinheiro não tão grande, a gente preferiu manter na mesma linha, embora esse seja bem interessante, então a gente desenvolveu dentro da disciplina projeto de vida e empreendedorismo, então o que o professor fez, então agora em agosto ou início de setembro, a gente fez uma feira de profissões aqui, a primeira feira de profissões que a gente fez aqui. A gente envolveu alunos do primeiro e de segundo ano, os alunos do segundo encabeçaram a questão da pesquisa de campo eles foram atrás das universidades e pesquisaram, os cursos e os segundos só fizeram a pesquisa, mas não fizeram o trabalho em si, porque o primeiro ano ainda está verdinho, ainda não tem aquela vivência dos cursos que podem escolher [...] Pronto, a gente trabalha dentro de empreendedorismo. *(Trecho entrevista Coordenador escola C)*.

A questão da orientação profissional e de estratégias para a escolha de profissões, estará presente em todas escolas visitadas, inclusive, é uma das prerrogativas do ProEMI (2016/2017) no campo Mundo do Trabalho como forma de oportunizar um maior protagonismo em suas escolhas, no entanto, o que chamou atenção, tanto nesta visita, quanto as demais realizadas, foi a relação direta do Mundo do Trabalho com a questão do empreendedorismo, resultado, tanto das parcerias da SEE-PE com instituições público-privada como o Sebrae ou exclusivamente privadas como a Junior Achievement, além da disciplina no currículo empreendedorismo na escola integral e semi-integral.

O empreendedorismo então, por estar presente no plano pedagógico-curricular, passa a ser referencial. Assim, são válidas as reflexões de Apple (1990):

Tal deve-se ao facto de não estarmos, apenas, perante uma propriedade econômica, mas também perante uma propriedade simbólica – o capital cultural – que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a adquirir uma compreensão mais completa sobre o modo como as instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência, que permitem a manutenção do contrato social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos explícitos de dominação. (APPLE, 1990, p.24).

Como já apresentando no capítulo sobre o Mundo do Trabalho e suas cadeias de flexibilidade, o discurso dominante, dar-se na precarização e no aumento do desemprego, na desregulamentação dos direitos trabalhistas, a saturação sobre o papel do jovem em busca de novas alternativas de forma constante. Utilizando Bourdieu (2007) que também é um dos referenciais de Apple, “a escola tende a ocupar um lugar cada vez mais importante

na medida em que o aparelho econômico se desenvolve e ganha uma complexidade cada vez maior.” (BOURDIEU, 2007, p.146) nesse contexto a constante saturação de que o

empreendedorismo é uma das melhores formas de trabalho e fonte de geração de emprego, passa a ter espaço institucionalizado nas escolas. Por isso, a saturação:

É fundamental, pois implica um trabalho cotidiano dos grupos hegemônicos para que a consciência seja saturada, fazendo, assim, com que a forma como se vê e se interage com o mundo educacional, econômico e social, bem como as interpretações que se faz através do senso comum, tornem-se a única maneira possível de compreender o mundo. (GANDIN; LIMA 2016, p,658).

Assim, a coordenadora da escola destacou os projetos realizados pela *Junior Achievement* Brasil e suas ações sobre empreendedorismo. Essa organização será detalhada neste momento, tendo em vista que na outra escola de fato pesquisada, a empresa também é citada como desenvolvedora de atividades de educação empreendedora com os alunos, algo que ficou muito marcado em todo trabalho na relação Mundo do Trabalho do ProEMI e empreendedorismo.

No site da empresa, está descrita como uma das maiores organizações sociais incentivadoras de jovens do mundo, fundada no Brasil em 1983, com a colaboração de mais de 150 mil voluntários e atendendo em 26 estados brasileiros. Tem como objetivo, estimular e desenvolver estudantes para o mercado de trabalho através do método "Aprender- fazendo", que preparam os jovens para que estejam prontos para os desafios e carreiras da nova economia e está baseado em três pilares de atuação: Preparação Para o Mercado de Trabalho, Empreendedorismo e Educação Financeira.

Além da Junior Achievement, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) também será visto como instituição que desenvolve projetos de empreendedorismo nas escolas, mais especificamente na escola “B” através do programa Despertar, onde o site do Sebrae destaca que o “Despertar é um curso para estudante do ensino médio, “que procura ter mais oportunidades, que sabe o que quer, que tem visão de futuro e, para isso, busca uma formação que possibilite a construção de um projeto de vida.¹⁸” Para a continuação do programa nas escolas, os professores passam por uma capacitação de 32 horas, o que em perspectiva crítica significa que o professor da educação básica são factualmente entendidos como intelectuais orgânicos de projetos de sociabilidade, já que “eles podem contribuir para consolidar a hegemonia de um projeto político conservador ou mesmo colaborar na construção de uma outra direção moral e intelectual em um determinado momento histórico.” (NEVES, 2011, p. 236). É importante destacar, como sinaliza Frigotto (2013) que:

O primeiro mecanismo chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há que serem estabelecidas parcerias entre o público e o privado, mesmo mediante disfarce, quando o privado permanece encoberto pelo eufemismo que engloba organizações sociais ou o chamado terceiro setor. A esses institutos privados cabe selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação e controle dos alunos e dos professores. (FRIGOTTO, 2013, p.396).

Esta saturação se dar através do Estado, esse, como apreendido anteriormente como sociedade civil e sociedade política, sedo a escola parte da sociedade civil. O currículo com disciplinas como empreendedorismo faz justamente o papel de saturação do trabalho informal e coopta a subjetividade das pessoas já no ensino médio, tendo em vista que “imprimindo a sua marca na via educativa tende a produzir no espaço da totalidade social, os saberes adequados e as ideologias-fetiches necessárias para o consenso exigido ao capital na produção de subjetividades.” (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009, p. 49).

Quando o empreendedorismo passa a ser parte do currículo oficial e referencial sobre o Mundo o Trabalho em escolas públicas, mostra o caminho que é apresentado aos jovens filhos da classe trabalhadora. A saturação que já induz ao mercado de trabalho precoce e legitimado a desregulação e garantia do mesmo, desconsiderando todas as contradições, como já visto no capítulo sobre o Mundo do Trabalho. Neste caso, há concordância com as palavras de que a precarização do trabalho, forma que tende a ser dominante “inviabiliza o acesso à educação e aos demais direitos mínimos de cidadania, desaparecendo as condições para a ‘banalização das competências’, no sentido da sua desmonopolização, que continua a ser prerrogativa de uma classe social.” (KUENZER, 2000, p. 34).

Os documentos orientadores do programa sempre destacam a importância da participação dos jovens sobre o programa, no entanto, como será visto tanto nesta escola em questão, como as demais, as participações são esporádicas, sendo a maioria das decisões realizada entre os professores. Como destaca a coordenadora da escola C entrevistada “as reuniões são feitas com os professores, no período de adesão. Sem a participação dos alunos.” (Coordenador escola C), uma contradição ao que é denominado, protagonismo juvenil, ficando a interpretação implícita de protagonismo como disponibilidade de informações para escolhas de caminhos, cada uma suas representações, desconsiderando a realidade e possibilidades através de uma decisão coletiva. Uma realidade diversa, que não leva em consideração o fato de:

Dadas as características do sistema educacional hoje, em particular do ensino médio, com a concentração de jovens das camadas populares do ensino médio, com a

concentração de jovens das camadas populares nas escolas públicas, cabe, portanto, uma profunda reflexão sobre o papel e as necessárias mudanças nessas escolas. Para tanto, torna-se necessário compreender como vivem, pensam e se expressam os jovens brasileiros. (LIMA, 2004, p.95).

Assim, em um primeiro momento particular de campo na escola C, que não será objeto aprofundado de estudo, esse, entendido como a não leitura dos documentos internos, limitando-se apenas à entrevista, já neste primeiro momento inicial, o fato da escola não ter um dos campos obrigatórios em seu planejamento para o ProEMI, mostra que tudo indica que o monitoramento e a avaliação do programa nas e das escolas, não aconteceram, sendo as atividades adaptadas ao que já era desenvolvido, uma apreensão do empreendedorismo relacionado ao Mundo do Trabalho e a participação dos jovens nulas ou limitadas na escolha de ações a serem implantadas pelo ProEMI.

6.2 A pesquisa de campo nas escolas selecionadas

A pesquisa oficialmente foi realizada em duas escolas, uma semi-integral e outra regular, ambas da GRE Norte. A escola regular (A) está localizada em Recife no bairro de Boa Vista, foi fundada em 1836 e possui como modalidade de ensino, fundamental anos finais e o ensino médio. Conforme o seu Projeto Político Pedagógico, tem como objetivo:

Formar cidadãos comprometidos, solidários, competentes e que atendam as demandas do mercado de trabalho. Articula-se ao plano de Governo do Estado de Pernambuco através da secretária de educação do Estado, com a visão de tornar-se referência nacional em educação de qualidade até 2030, focando em resultados que garantam o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania. (Trecho PPP escola A, 2018, p.1).

Além da SEE-PE, a escola possui outra entidade mantenedora, que é uma universidade particular tradicional do estado, tendo assim, como aspecto particular, um constante intercâmbio entre estudantes da instituição com projetos desenvolvidos na escola, o que por si, já é um diferencial geográfico, tendo em vista que este, não foi possível de se observar em outras escolas pesquisadas ou na escola B, localizada em uma área sem nenhuma instituição de ensino superior próxima, praticamente em subúrbio, distante do centro, questão esta, que dificulta a diversidade de ações pedagógicas, ao contrário da escola A que destaca o fato de que o “ ensino e a aprendizagem estão centrados na ideia de escola como instituição que favorece diversas opções aos seus alunos quanto à produção do conhecimento, baseado na diversidade cultural.” (Trecho PPP escola A, p.1).

A universidade mantenedora é responsável pela contratação e acompanhamento da diretora (01), Vice-diretora (01); Secretário (01); Psicólogo (01); Coordenador de biblioteca (01); Supervisor pedagógico (01); Porteiros (02); Auxiliares administrativos (04); Vigilantes (04). Já a SEE-PE é responsável por: Analista de Gestão (01); Educadores de apoio (02); Apoio técnico-pedagógico (01); Assistente administrativo educacional (01); Merendeiras (04); Auxiliares de serviços gerais (04); Professores efetivos (22) e os Professores contratados (05). A vice-diretora é justamente a coordenadora do ProEMI na escola, sendo a mesma formada em Letras com Mestrado em Linguística, tendo sido docente da rede estadual de ensino anteriormente. Entre os objetivos do ensino médio descrito para a escola, está o de:

Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; oferecer a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; aprimorar a educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; favorecer a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular; orientar para a Educação Tecnológica Básica e para a compreensão da ciência, das letras e das artes, no processo histórico de transformação de comunicação e acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. *(Trecho PPP escola A, 2018, p.3).*

A escola, em seu projeto pedagógico, já apresenta eixos temáticos a serem trabalhados em sala de aula, estes: Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE nº 1/2012); Valorização do idoso (Lei nº 10.741/03); Direitos e deveres da criança e do adolescente (Estatuto da criança e do adolescente); Drogas e perímetro de segurança escolar (Lei Estadual nº 10.454/90 e instrução normativa 01/2002 SEE/PE, publicada no DOE de 04/04/2002); Estudo da história e cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei 11.645/08) e combate ao Bullying (Lei Estadual 13.995/09); Educação ambiental (CNE nº 2/2012); Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06); Questões de Gênero (Resolução nº 12/2015), onde segundo documento são temas trabalhados em vários projetos realizados ao longo do ano letivo. Até 2017 o currículo da escola estava organizado da seguinte forma:

Imagem 3: Matriz curricular escola regular

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO 2011 - DIURNO

ESCOLA: _____
ENDEREÇO: _____
CADASTRO ESCOLAR: _____

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	50 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2011
MÓDULO	40	TURNO	DIURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL POR ANO	1.000	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3.000

BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	Anos			CH	
			1º	2º	3º		
LEI FEDERAL Nº 9394/96 - PARÂMETROS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 14/2010	LÍNGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	5	5	600	
		Arte	1	1	-	60	
		Educação Física	1	1	1	120	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	4	4	480	
		Química	2	2	2	240	
		Física	2	2	2	240	
		Biologia	2	2	3	280	
		História	2	2	2	240	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Geografia	2	2	2	240	
		Filosofia	1	1	1	120	
		Sociologia	1	1	1	120	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			23	23	23	2760
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Espanhol/Inglês/Francês		2	2	2	240
	TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			2	2	2	240
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			25	25	25	3.000	

* Hora-aula de 50 minutos.

Fonte: PPP escola A regular

Conforme descrito no documento da escola, a mesma passou a ter a carga horária ampliada e inserção de novas disciplinas eletivas, mudanças que iniciaram em fevereiro de 2018, começando pelo o 1º ano. Os alunos passaram a ter seis aulas por dia, aumentando a carga horária de 800 para 1.200 hora/aula por ano, estas, distribuídas em no mínimo 200 dias. Como obrigatórias ficaram Língua Portuguesa, Matemática, Projeto de Empreendedorismo e outras eletivas, como educação financeira, técnicas em áudio visual, matemática básica e espanhol, mudanças estas sobre as prerrogativas do Novo Ensino Médio, já debatido anteriormente.

Além do ProEMI, outro projeto com bastante destaque presente na escola, foi o Programa Ganhe o Mundo, este, criado em 2011 na gestão de Eduardo Campos, uma política pública de Pernambuco, que é importante destacar, um objeto de estudo relevante, mas que não foi encontrado estudos concretos, o que seria interessante tendo em vista que proporciona aos jovens capital cultural que podem ser um diferencial como legitimação da desigualdade interna das escolas públicas do estado e como processo de seleção seletiva.

Além disso, tendo nas escolas outros programas como esse, que podem garantir a permanência e diminuir a evasão dos mesmos, não é possível creditar ao ProEMI exclusivamente redução de desistências ou evasão, entendimento com Isleb (2016) ao afirmar que “no cotidiano escolar coexistem e estão integrados um conjunto de ações, de diretrizes, de programas, de políticas educacionais, juntamente com o ProEMI, que convergem para buscar

o aumento da qualidade da Educação Básica e a diminuição dos índices de abandono e de reprovação escolar.” (ISLEB, 2016, p.64).

Como sinalizado, às escolas, é importante a organização dos seus planos individuais para a implementação do ProEMI, embora contraditoriamente, uma premissa dos documentos orientadores, mas não uma obrigatoriedade no PAG de 2017 produzido pela SEE-PE. Na escola A, é possível destacar a gestão dos documentos, através de portfólios, que se apresentaram excelentes e atualizados, o que facilitou a pesquisa, uma gestão documental não totalizante em outras escolas. Como destacou a coordenadora da escola A, essa, aderiu ao ProEMI em 2017, o que é possível inferir que o mesmo já foi implantado na escola tendo a transição o Novo Ensino Médio como contexto. Ao ser questionada como a escola integrava o currículo da escola à proposta do programa destacou as dificuldades de manter os alunos mais tempo na escola, mas também sinalizou já neste ponto a importância do financiamento do programa:

O ProEMI veio somar também financeiramente, na verdade o que a gente coloca na programação do ProEMI, agente já fazia aqui na escola a prática, o que ficou mais conveniente é que hoje a gente tem o financiamento, então aí teve uma melhoria. Por exemplo, a nossa feira de ciências que é sempre uma mega feira, com o dinheiro ela ficou ainda melhor, mais sofisticada, com mais recursos, né. Jogos internos que é o carro chefe da escola, que a gente tem há um bom tempo, a gente integra com matemática, faz parte do ProEMI. A nossa escola tem uma temática anual, esse ano é leitura, textos e contextos então vai ser focado na leitura, vários eventos a gente faz relacionado a este tema, e outros eventos da escola. Com o ProEMI na verdade veio o financiamento para melhorar estes eventos. Se a gente tem um seminário sobre discriminação, aí com o financiamento eles se tornam um pouco melhor. É uma prática que a gente já tinha, projetos extracurriculares que com o ProEMI se tornou mais viáveis né, financeiro, materiais, que a escola já vem. (Trecho entrevista Coordenador escola A, grifo nosso).

Portanto, como já visto em outras escolas, o programa melhorou as propostas já realizadas através do financiamento. A integração dar-se-ia através das atividades como oficinas, palestras e outras. Os portfólios das atividades desenvolvidas na escola A apresentam nas suas páginas iniciais, informações com os indicadores do IDEP da escola, deixando claro que, o programa também tem como referencial o aumento dos mesmos.

Outra estatística presente no documento, é o quantitativo de alunos aprovados, reprovados, transferidos e desistentes da escola, com destaque para o aumento do número de alunos transferidos da escola a partir de 2014, o que requer maiores estudos sobre a relação aumento de escolas integrais e semi-integrais no estado e o quantitativo de transferências das escolas regulares no período. Após apresentação de dados mais quantitativos, a escola disponibiliza as ações realizadas, tendo como Campos de Integração Curricular:

Acompanhamento pedagógico; Iniciação científica e pesquisa; Mundo do Trabalho, Protagonismo Juvenil e Produção e fruição das artes. O documento destaca que:

Dentro de cada campo, foram planejadas ações com o objetivo de desenvolver propostas curriculares inovadoras, as quais vários projetos interdisciplinares foram trabalhados na forma de oficinas, seminários, palestras, debates, pesquisas, visitas, a museus e outras instituições, produção feiras, exposições, entre outros. Com aulas mais atrativas e com o suporte de recursos tecnológicos mais modernos, o ProEMI resultou em inúmeros benefícios desde que foi iniciado. O programa permitiu uma maior integração entre alunos e professores, e entre alunos e seus pares, possibilitando a realização de trabalhos em equipes, aperfeiçoamento de habilidades e melhor desempenho de avaliações qualitativas. (*Relatório registro atividades Proemi escola A, 2017*).

A integração na proposta da escola dar-se na relação professor-aluno e na possibilidade de ampliação e diversidade de atividades como oficinas e visitas em outros espaços. Como está presente no documento orientador de 2016 a integração é entendida como “a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares.” (BRASIL, 2016, p.8). No entanto, a coordenadora relata as dificuldades de organizar as ações na escola, tendo em vista as contradições entre o espaço-tempo do documento orientador e a realidade de uma escola regular, assim, sinaliza que:

A gente é uma escola regular de um turno só né, as atividades do ProEMI são no contra turno. Não tem muita aceitabilidade com os alunos não. Eu faço uma ginástica. Ano passado teve bastante, mas este ano tou fazendo uma ginástica, às vezes coloco oficina de meio-dia, porque...o que acontece com os primeiros anos principalmente. Os primeiros anos este ano entrou no novo ensino médio da legislação, então eles tem uma carga horária estendida, então eles tem cinco horas a mais, o que significa uma hora a mais por dia. Então eles começam as 13h e ficam até 18h20, então fica cansativos para eles, concordo. Então querem fazer as oficinas meio-dia, então palestra alguma coisa, coloco no horário de algum professor que faltou [...] se colocar pela manhã eles podem reclamar, os primeiros anos tem uma particularidade, já que pegam uma hora a mais. Segundo e terceiro a gente ainda consegue [...]. (Trecho entrevista Coordenador escola A).

A dificuldade de ampliação do tempo proposto pelo programa, pode ser apreendido na fala de Algebaile (2009, p. 125) quando destaca que a “expansão desordenada é orgânica ao baixo alcance dos projetos inovadores [...], pois seu alcance não dependia da vontade de quem produzia os projetos, mas das relações que formavam a base real de sua implementação.” Assim, diante a complexidade das ações do ProEMI em uma escola regular, a coordenadora destaca que:

É uma dificuldades para adequar na escola regular, porque eu tenho 530 alunos eu não tenho espaço para que todos os alunos frequentem os dois horários, não só nós, mas todas as escolas regulares contempladas pelo programa, por isso vem sendo uma

ginástica por causa disso, aí vem sendo uma adesão, os alunos aderem m ou não às oficinas, as atividades...como ele também deu esta roupagem de que ProEMI não é somente contra turno, é também atividades extracurriculares da escola, foi o próprio horário, agente conseguiu adequar algumas atividades [...] Tem a orientação vocacional, no caso palestras. Não todos os professores, é porque assim, todos participam, todos tem projeto inovador em sala de aula. Eles não participam extra horário porque eles não recebem a mais. O ônibus para participar feiras externas são do ProEMI. (Trecho entrevista Coordenador escola A).

Um ponto que chamou atenção é justamente o fato dos professores dos programas, além de não terem uma formação constante para que possam desenvolver atividades interdisciplinares, não receberem para ficarem mais tempo na escola, como é a proposta de ampliação do tempo escolar do programa, o que resulta na realização de atividades dentro do currículo comum, como as oficinas e outras, o que ainda não caracteriza como atividade curricular.

Como já descrito anteriormente, o programa tem como objetivo o financiamento de custeio, que é para cobrir despesas relacionadas aquisição de material de consumo, e de capital, para aquisição de materiais permanentes, como eletrodomésticos. No entanto, qualquer proposta que envolva mudanças na escola, como sinaliza Jakimiu (2016) mais do que o apelo à criatividade dos professores, “é preciso garantir condições reais (estruturais, humanas e organizativas) antes de responsabilizar a escola e seus professores a promoverem um currículo inovador.” (JAKIMIU, 2016, p.85). Assim, o que foi percebido na escola A, foi uma ProEMI, organizado fora da proposta regular do currículo, mais focado nas ações extraclasse, sendo o planejamento realizado com as atividades já realizadas pelos docentes.

A estratégia de oficinas nas aulas e atividades temáticas, também é uma realidade na escola B, a mudança é na forma que propostas são ofertadas nas escolas, não acontece a questão da ampliação do tempo escolar:

Na estrutura das aplicações de aplicação das aulas que a gente fez com relação a módulos, que a gente faz para poder implementar o ProEMI, para não sair do quadro de horários, porque a gente é integral, aí não tem condições. As aulas ficam dentro das disciplinas, pega projetos, as que tenham aqueles CIC né, CIC. (Trecho entrevista Coordenador escola B).

O Ensino Médio Inovador é uma estratégia e, também, um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio. (BRASIL, 2016, p. 3, grifo nosso).

Sobre a escola B, a mesma é semi-integral localizada no bairro de Casa-Amarela. Em 2011, passou a ser escola de ensino médio semi-integral, atendendo 10 turmas de EM com um total de 350 alunos. Em 2017, já atendia 12 turmas semi-integrais com um total de 552 alunos e no noturno 9 turmas do Projeto Travessia. A faixa etária de alunos atendidos pela escola descrito em seu documento pedagógico, é de 14 aos 19 anos, sendo estes, oriundos de bairros vizinhos como Nova Descoberta, Vasco da Gama e Casa Forte, conforme Projeto Político Pedagógico da escola atualizado em 2017.

Em pesquisa realizada em 2018, estavam presentes oficialmente no quadro da escola 40 professores, uma pessoa na coordenação, esta também responsável pelo ProEMI e uma gestora. A escola apresenta como missão em seu plano pedagógico:

Promover um ensino de qualidade, focando os aspectos que, no decorrer do processo, apresentam maior fragilidade, objetivando o desenvolvimento integral do estudante, com perspectiva de futuro, investindo-se em seu senso crítico, ético e moral, com vistas do exercício de cidadania e ao preparo para o ingresso na universidade e no mundo do trabalho. (*Trecho PPP escola B, 2008, p.7*).

Um dos pontos interessantes, e que a diferencia muito da outra escola (talvez pela particularidade de ser totalmente mantida pelo estado) é como a gestão por resultados e a tecnologia empresarial estão presentes em seus documentos principais de forma saturante, como fim para todo processo de ensino e aprendizado, é importante ter esse ponto em mente, tendo em vista que, conforme Libâneo (2003) o modo como os professores realizam seu trabalho, organizam e selecionam o conteúdo, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícitos e implícitos presentes na escola, mais diretamente, “se tanto a escola quanto a sala de aula são comunidade de aprendizagem, pode-se deduzir que valores e práticas compartilhados no âmbito da organização escolar exercem efeitos diretos na sala de aula.” (LIBÂNEO, 2005, p.429).

Este ponto é reafirmado ao observar como uma das poucas referências teóricas para a construção do plano de ação da escola é o livro Tecnologia empresarial aplicada à educação (2009) de Ivaneide Lima.

Imagem 4 : Matriz curricular escola semi-integral

MATRIZ CURRICULAR DE REFERÊNCIA DO ENSINO MÉDIO SEMI-Integral - 2011

ESCOLA:
ENDEREÇO:
CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	50 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2011
MÓDULO	40	TURNOS	DIURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL	4.200		

BASE LEGAL		ÁREAS DE CONHECIMENTOS	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			CH
				1º.	2º.	3º.	
LEI FEDERAL Nº 9394/96; PARECER CNE/CCEB Nº 15/98; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/98; Resolução CNE/CEB nº 4/2010	BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS , CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720
			Educação Física	2	2	2	240
			Arte	2	1	1	160
		CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática (1)	6	6	6	720
			Química (1)	3	3	3	360
			Física (1)	3	4	4	440
			Biologia (1)	3	3	3	360
		CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	240
			Geografia	2	2	2	240
			Filosofia	1	1	1	120
			Sociologia	1	1	1	120
		TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			31	31	31
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Espanhol / Inglês/Francês		2	2	2	240
		Projeto de Empreendedorismo		2	2	2	240
	TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	4	480
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			35	35	35	4.200

Fonte: PPP escola B

Como é possível observar, a língua estrangeira até o Novo Ensino médio não era exclusiva, tinha a possibilidade de outras na parte diversificada, diferente da imposição do inglês como obrigatória com a Lei 13.415/17, empreendedorismo como projeto na escola, já apresenta a saturação anterior o que garante a relação com o Mundo do Trabalho implantado no ProEMI como será visto posteriormente.

Entre os objetivos da escola, está o de Protagonismo Juvenil, esta, uma demanda também do ProEMI, onde se destaca a formação de jovens autônomos, prontos para tomarem decisões e buscarem soluções, a formação continuada de educadores, proporcionando para estes o domínio de novas tecnologias da informação e comunicação e a corresponsabilidade, ou seja, de participação de todos.

Até este momento, um ponto interessante na produção de documentos pelas escolas e já sinalizado anteriormente, é que mesmo que o PAG (Plano de Atendimento Global) de Pernambuco em 2017 tenha sinalizado que o Projeto Político Pedagógico deve ser a política

norteadora de cada Unidade Escolar, não sendo necessária a elaboração de projetos específicos para serem desenvolvidos por meio do PROEMI, gerando uma sobrecarga de trabalho e de projetos na escola. (PERNAMBUCO, 2019), foi possível observar nas escolas o inverso (pelo menos nas duas em estudo) de forma separada, havia registros das ações previstas e realizadas do ProEMI, não sendo a PPP alinhada com esse, ao contrário, não havia nenhuma menção mesmo sendo documentos descritos como atualizados pela escola. Tudo indica, por uma não capacidade da escola de integrar o programa ao seu contexto e a descontinuidade do mesmo, tornando mais prático produzir um documento adaptado e separado. Por ser uma escola semi- integral, a escola adota a estratégia de organiza as aulas por módulos para inserir as demandas do programa no seu currículo, além das atividades extracurriculares:

Mudanças permanentes? Sim, na estrutura da aplicação das aulas que a gente fez com relação a módulos, que a gente faz para poder implementar o ProEMI, para não sair do quadro de horários, porque a gente é integral, aí não tem condições. As aulas ficam dentro das disciplinas, pega projetos, as que tenham aqueles CIC né, CIC. (Trecho entrevista coordenadora escola B).

Foi realizada a leitura da proposta de redesenho curricular da escola para entender como o CIC Mundo do Trabalho era planejado, o que levou também, à leitura dos demais campos. O foco se deu sobre os campos obrigatórios, como será visto adiante:

Quadro 5: Análise eixo temático Acompanhamento Pedagógico documento oficial e propostas redesenho curricular escolas A e B

O R I E N T A D O R 2 0 1 7 / 2 0 1 8	Eixo temático Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática Documento orientador oficial MEC 2017/2018)		Eixo temático Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática Proposta de redesenho curricular Escola A)		Eixo temático Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática Proposta de redesenho curricular Escola B)	
	Atividades focadas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática (p.8)	Práticas para aprofundamento português e matemática	Orientar de forma estimulante o poder matemático do aluno, testando a sua capacidade de usar informações para raciocinar, pensar criativamente e resolver problemas de forma lúdica (PRC, 2018, escola A)	Práticas para aprofundamento português e matemática		
	Aprofundar conhecimentos específicos da Língua Portuguesa e Matemática. (p.8)		Estimular nos alunos o uso dos elementos constitutivos da linguagem formal e informal de forma reflexiva e funcional (PRC, 2018, escola A)			
	Atividades que garantam o domínio da leitura, da interpretação da escrita e do raciocínio lógico (p.8)		Elevar o rendimento dos alunos do Ensino Médio nas avaliações internas e externas (PRC, 2018, escola A)	Avaliações internas e externas	Reforçar os descritores no ENEM nas diversas áreas do conhecimento. (PRC, 2018, escola B)	Avaliações internas e externas
	Articulação dos conhecimentos linguísticos e matemáticos com as situações do cotidiano dos estudantes. (p.8)	Ações de integração	Oportunizar espaços de diálogos reflexivos e de discussão sobre formas de abordagem inclusivas para temáticas que ainda suscitam grandes polêmicas como racismo, machismo, intolerância religiosa e ensino inclusivo. (PRC, 2018, escola A)	Ações de integração		
	Criação de espaços/clubes de escritores e leitores, atividades com foco nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e Matemática. (p.8)		Integrar a teoria com a prática na vivência dos componentes curriculares nos laboratórios e salas temáticas proporcionando um aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem dos nossos estudantes (PRC, 2018, escola A)			
	Articulação com outros CIC (p.8)		Criar um espaço de atenção psicossocial aos professores da escola (PRC, 2018, escola A)	Atenção docente		

Fonte: o autor

Como é possível observar a escola A, tem como o eixo Acompanhamento Pedagógico organizado em categorias como: práticas para aprofundamento das disciplinas de português e matemática; avaliação interna e externa; ações de integração e atenção docente. Ou seja, uma diversidade maior de ações, diferente da escola B, cujo foco passa a ser as avaliações internas e externas. Uma contradição, quando se fala de um currículo flexível, tendo em vista que:

Nesse sentido, verifica-se que o ENEM vem sendo apresentado como forma de reestruturar o Ensino Médio e “forçar” os docentes a trabalhar de forma mais alinhada e focada nos resultados, não oferecendo a atenção devida às consequências e transformações promovidas, nesse processo, para a prática da atividade docente, incluindo, dentre elas, um possível “engessando” do trabalho docente no Ensino Médio. (CARNEIRO, 2011, p. 10).

O foco em Português e Matemática como visto na parte do trabalho sobre documentos orientadores em movimento, pode ser apreendido também, pela Reforma do Ensino Médio, tendo em vista que, essa, passa a ser um dos referenciais do programa em 2016 e como já citado anteriormente, tornando o ProEMI, meio e não mais fim de uma proposta curricular.

Quadro 6 : Análise eixo temático Iniciação Científica e Pesquisa documento oficial e propostas redesenho curricular escolas A

O R I E N T A D O R 2 0 1 7 / 2 0 1 8	Eixo temático Iniciação Científica e Pesquisa (Documento orientador oficial MEC 2017/2018)		Eixo temático Iniciação Científica e Pesquisa (Proposta de redesenho curricular Escola A)		Eixo temático Iniciação Científica e Pesquisa (Proposta de redesenho curricular Escola B)		
	Aproximação dos estudantes com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada, possibilitando vivências práticas de produção de sentido, desenvolvimento de experiências em diferentes formatos, de produção de conhecimento e abordagem de questões de ordem ética, próprias do campo científico. (p.9)	Diversidade conhecimentos	P R C E S C O L A A	Estimular nos estudantes o senso crítico sobre a política nacional e mundial a fim de fortalecer a sua intelectualidade e contribuir na construção de sua cidadania de forma efetiva e atraente (PRC, 2018, escola A)	Diversidade conhecimentos	Explorar os vários aspectos das relações entre ciências da natureza e humanas, linguagem e matemática com apropriações dos dados científicos através da formulação de hipóteses interpretação de dados, confrontamento de resultados obtidos e esperados. (PRC, 2018, escola B)	Integração áreas de conhecimento e pesquisa
	Integração entre teoria e prática e articuladas com as dimensões da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento de procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa nas quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. (p.9)	Integração áreas de conhecimento e pesquisa		Promover discussões sobre esteriótipos de comportamento, sejam eles de gênero, raciais, sexuais ou de classe. (PRC, 2018, escola A)			
	As atividades devem buscar a interface com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, com o meio ambiente, com a cultura e com outras temáticas presentes no contexto dos estudantes e, sempre que possível, deverão se articular com outras ações interdisciplinares, potencializando os processos educativos e impactando de forma positiva nos resultados da aprendizagem. (p.9)			Estimular a investigação e o interesse pela pesquisa confrontando a teoria com a prática e promovendo o intercâmbio cultural e científico entre os membros de nossa comunidade escolar (PRC, 2018, escola A)	Integração áreas de conhecimento e pesquisa		
	Atividades de Iniciação Científica e Pesquisa poderão se desenvolver nos mais variados espaços do contexto escolar, priorizando projetos de estudo e pesquisas de campo, envolvendo conteúdos de uma ou mais áreas do conhecimento, visando o aprofundamento e a investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos. (p.9)	Diversidade de espaços		Explorar museus, praças, exposições, centros e imóveis históricos, monumentos do centro da cidade de Recife objetivando a valorização patrimonial do entorno da escola (PRC, 2018, escola A)	Diversidade de espaços		

Fonte: o autor

Quadro 7: Análise eixo temático Protagonismo Juvenil documento oficial e propostas redesenho curricular escolas A e B

T A D O R 2 0 1 7 / 2 0 1 8	Eixo temático Protagonismo Juvenil (Documento orientador oficial MEC 2017/2018)		P	Eixo temático Protagonismo Juvenil (Proposta de redesenho curricular Escola A)		P	Eixo temático Protagonismo Juvenil (Proposta de redesenho curricular Escola B)	
	Ações de incentivo aos projetos de vida dos estudantes e a atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. (p.13)	Projeto de vida	K C E S	Fomentar o gosto pela escrita, leitura, senso crítico, autoestima dos estudantes estimulando também o protagonismo juvenil e a criação de um projeto de vida (PRC, 2018, escola A)	Projeto de vida	K C E S	Estimular a aplicabilidade da condição social dentro do seu projeto de vida através de cuidados com os espaços físicos despertando a visão acolhendo e valorizando as ações em projetos. (PRC, 2018, escola B)	Projeto de vida
	Metodologias que possibilitem o fortalecimento da autonomia, a ampliação das condições e assegurem a pluralidade e a liberdade de manifestações dos jovens estudantes, a representando a alternativas estruturadas de organização, representação e participação estudantil no contexto escolar e social (grêmios estudantis, comissões de meio ambiente e qualidade de vida, Agenda 21, dentre outros). (p.13)	Participação social e política	C O L A	Resgatar valores morais e sociais a fim de melhorar a atitude cidadão dos estudantes em relação ao respeito da necessidade do outro. (PRC, 2018, escola A)	Participação social e política	C O L A		
			A	Contribuir na construção de uma consciência ambiental de forma sustentável. (PRC, 2018, escola A)		B		

Fonte: o autor

Como visto anteriormente e novamente o será, há contradições quando se relaciona protagonismo juvenil e ProEMI, tendo em vista que, a participação dos jovens na escola na definição das ações a serem desenvolvidas através do programa, é quase inexistente. Outro ponto, é que o documento orientador de 2016 focou muito em sua última edição no conceito projeto de vida, passando este tema a ser referencial para o debate no CIC protagonismo juvenil, esse, como destaca Viana (2012, p. 6), “uma intencionalidade ou querer que revela uma reflexão e a consciência sobre o que quer realizar ou fazê-lo que se busca concretizar, no sentido mais amplo em relação à sua vida como um todo.” No entanto, não se apreende o protagonismo juvenil sem as condições e contextos reais que os jovens estão inseridos, o que tentou ser abarcado minimamente no campo educacional e político. Como destaca Nascimento (2003):

O grande desafio da nação em face de seus jovens é o de lhes propiciar as condições para criar um projeto de vida socialmente integrado, que contemple a consolidação do regime democrático, a abolição da exclusão social, o respeito pelo meio ambiente e a integração com o mundo, além de sua realização pessoal. Esse projeto irá garantir a melhora constante na qualidade de vida de todos os brasileiros. Sem ele, os jovens são prisioneiros da ética do imediato: ter todas as coisas na medida de seu desejo e no tempo mais breve possível. (NASCIMENTO, 2003, p.129).

É possível concluir que se aos jovens não é possível participar da construção de um currículo inovador, que abarque a totalidade das relações em suas reais condições de vida, o protagonismo juvenil acaba por ganhar na escola as suas primeiras posições secundárias.

Como visto em todos os CIC, comparado com as propostas dos documentos orientadores, um elemento relevante para inovação através da integração e presente na leitura das propostas das escolas, está nas experiências a serem apreendidas, a constante do aprender a aprender, onde fica ainda mais relacionada com a filosofia pragmatista de John Dewey (2010). Sendo uma política educacional um campo de disputa, mesmo que se encontre elementos da inovação próxima à concepções progressistas, ou seja, de caráter transformador, tendo o trabalho como princípio educativo, como visto nos documentos orientadores de forma relacional, em essência, sob influência de organismos internacionais, instituições privadas, a realidade é que a concepção humanista moderna se faz mais presente como base filosófica para a inovação nas ações planejadas pelas escolas.

6.3 O Mundo do Trabalho como CIC nas escolas pesquisadas

Como dito anteriormente, na escola C, que foi uma das primeiras visitas realizadas para exploração de campo, mesmo o CIC Mundo do Trabalho, junto com Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), Iniciação Científica e Pesquisa e Protagonismo Juvenil, serem obrigatórios, o primeiro não foi inserido no conjunto de ações na escola C, permanecendo as atividades já realizadas anteriormente.

É importante novamente destacar que o trabalho sempre esteve como princípio educativo no programa, tendo em vista os próprios indicativos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que destaca “a preparação básica para o trabalho, tomando este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 2013, p.39). Como já visto anteriormente, o trabalho como princípio educativo:

Então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, **mas um princípio ético-político**. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.61, grifo nosso).

Como princípio ético-político, o trabalho dar-se como “ação concreta do homem que, pelas suas necessidades históricas, atua e transforma a realidade.” (GRAMSCI, 1968, p. 98). Todavia, como visto demasiadamente anteriormente, as mudanças que ocorreram no Mundo do Trabalho, “desencadearam um novo emaranhado ideológico que buscou na instância sócio reprodutiva da educação uma forma de responder às demandas do capital. A estratégia esteve centrada na educação, ou seja, no processo de formação dos trabalhadores adequados ao perfil flexível.” (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009, p. 48).

Para apreender como as escolas desenvolveram as ações sobre o CIC Mundo do Trabalho no ano de 2017-2018, as principais fontes foram as Propostas de Redesenho Curricular (PRC), documento com as ações planejadas pelas escolas, que são produzidos e inseridos no PDDE interativo, esse, que é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação como forma de integrar as informações para que as escolas possam receber o financiamento de programas federais e os relatórios de execução de

ações que as escolas desenvolvem também para acompanhamento. Sobre como os relatórios devem ser produzidos, o próprio documento orientador sinaliza que:

Neste contexto, compreende-se que, para a construção da proposta de redesenho curricular, é essencial a participação de todos os professores e coordenadores pedagógicos da escola e da comunidade escolar na discussão sobre quais são os conhecimentos e as práticas relevantes no currículo a fim de organizar e definir conteúdos, metodologias e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades nos diferentes Campos de Integração Curricular (CIC). (BRASIL, 2016, p.3).

É importante destacar que o documento sinaliza a importância da participação dos professores, quanto da comunidade escolar na definição das ações a atividades a serem desenvolvidas nas escolas. A posição da participação no documento orientador, leva ao entendimento na forma de gestão democrático-participativa defendida pelo programa, entendida com Libâneo (2003) na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe que “acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos.” (LIBÂNEO, 2003, p.447). No entanto, no questionamento sobre como as ações do programa são planejadas e quem participa, as respostas das coordenadoras entrevistadas foram:

A gente, primeiro houve uma escuta ano passado, mas ficou tão enrolado trabalho este ano, porque é assim, a princípio ele foi dividido em duas partes em 2017, então agente planejou tudo direitinho para um ano, com aquele pessoal que tinha ali, com os meus alunos, que primeiro foi escutado estes alunos, foi passado um questionário, com o que eles achavam, o que queriam, o que já funcionava, o que eles queriam que continuasse, depois foi a articulação dos professores, quem interesse de participar, porque não tem remuneração, né, a questão da carga horária. Mas a minha realidade naquele momento era uma, hoje é outra. Algumas coisas não mudam, como jogos internos, feira de ciências, mas algumas oficinas específicas, eu teria outra realidade. Primeiro foi com aluno, depois adesão dos professores, quem quisesse aderir, quem não, teria que trabalhar no horário de aulas deles [...] Como funcionar na escola regular? Foi muito....a gente que vai errando ali, acerta aqui. Falta instrução, sobre como fazer isso em uma escola regular, como fazer isso na escola regular. Tenho carga horária estendida, alunos que sustentam a casa com estágio...eu tenho uma realidade diferente. (Trecho entrevista Coordenador escola A).

Todos, todos...todos os professores trabalham em prol de fazer uma ação interdisciplinar que foque no ciclo da gente. No começo de ano tem a definição geral, e toda quarta-feira tem as reuniões pedagógicas. A gente sempre vai, sempre aprimorando. Agora, bimestralmente a gente faz uma reunião com os professores. (Trecho entrevista Coordenador escola B).

A coordenadora da escola A relata que de fato houve a participação, mas em seguida esclarece as dificuldades em fazer este processo, tendo em vista os problemas com a carga horária da escola regular e como a mesma tem uma carga diferente da integral ou semi-

integral, além do não interesse dos professores em participar, tendo em vista o não acréscimo pecuniário no salário, ou seja, novamente o ProEMI é um programa que financia custo e capital, mas não salário o minimamente gratificação docente, e como dito em todo o trabalho, não ofereceu em sua execução uma agenda de formação articulada com as suas demandas, nem à nível nacional, nem local.

A coordenadora da escola B enfatizou a participação docente, excluindo a comunidade escolar, o que envolve os alunos. É confirmado este ponto, ao ser questionada se os alunos participavam, a mesma sinaliza que “Não, a gente não abre porque é escolhido, quando a gente escolhe...não tem horário de aula, então não tem como.” (Trecho entrevista Coordenador escola B). Novamente a questão da organização tempo escolar, é uma dificuldade central seja ela para planejamento das ações, seja para implementação das práticas inovadoras levando em consideração as contradições locais.

Como destaca Cavaliere (2002) do ponto de vista político as definições do tempo escolar “podem sempre ser relacionadas a expectativas ou projetos de governo e de sociedade. Em geral, a motivação para as mudanças do tempo de escola embute questões políticas ou ideológicas, ainda que algumas vezes encobertas por demandas de caráter imediatista.” (CAVALIERE, 2002, p. 5).

Um ponto que ficou muito claro nas entrevistas realizadas e que indica que as escolas não apresentam grandes mudanças porque investem na continuidade das ações já realizadas antes da implantação do programa, é a questão da leitura dos documentos orientadores. A compreensão se limitava aos valores do financiamento (custo e capital) a carga horária necessária e aos relatórios necessários para receber o financiamento. Este ponto pode ser confirmado ao serem questionadas sobre a leitura do CIC Mundo do Trabalho, onde sinalizam que:

Tenho que ler de novo...eu li bastante para montar tem que ler. Eu li bastante, porque para montar os planos a gente tem que ler. Para engajar o aluno no mundo do trabalho, os alunos não sabem o que tem que fazer, orientá-los para isso. O mundo do trabalho vem para integrá-los sobre as tendências. (Trecho entrevista Coordenador escola A).

Sim...eu percebo, percebo na questão da integração do estudante na sociedade, e eu trabalho feiras na escola empreendedoras e a feira de profissões, os alunos vão buscar informações das profissões que eles querem, inclusive vai ser a mostra da gente do ProEMI deste ano, vai ser o Mundo do Trabalho em relação a todas as profissões. (Trecho entrevista Coordenador escola B).

A coordenadora da escola A foi mais direta em sua resposta, já a da escola B respondeu conforme uma preposição mais geral do programa que é o da integração,

redirecionando sua resposta para uma generalização e realização de atividades já realizada na escola. No entanto, mesmo sem destacar os demais elementos presentes no CIC, o próprio documento orientador destaca que uma das particularidades do mesmo é a questão da orientação para a escolha profissional, algo que esteve muito presente em ambas as escolas, como resposta de atividades sobre o Mundo do Trabalho realizado anteriormente ao programa, sendo na escola A o foco na Orientação Vocacional e na B a feira de profissões. Como presente nos documentos:

As atividades propostas no CIC - Mundo do Trabalho poderão contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos que articulem com a dimensão do trabalho. É importante estimular o debate e o pensamento crítico, sem perder de vista o interesse e as expectativas das juventudes, trazendo informações que contribuam para que as escolhas para formação e atuação profissional se realizem de forma madura e consciente. (BRASIL, 2016, p. 10).

Como descrito anteriormente a escola B estava muito alinhada com os pressupostos da tecnologia empresarial. No contexto do Mundo do Trabalho a coordenadora da escola semi-integral, ao ser questionada se as ações desenvolvidas na escola, possibilitavam aos jovens decidirem sobre sua entrada no Mundo do Trabalho e de qual forma, a mesma respondeu de forma positiva, “ *porque muitos não sabiam se quer era necessária uma pontuação adequada para entrar na universidade, para fazer a prova do ENEM e também para as nossas provas, as provas internas né, as provas da escola, as provas que a secretária de educação envia, SAEB Brasil e SAEP aqui em Pernambuco.*” (Trecho entrevista Coordenador escola B). A mesma observação é possível verificar na escola A, mesmo que de forma menos incisiva, quando a coordenadora destaca que:

Ajuda bastante, a oficina de orientação vocacional. Sempre bati nesta tecla, a questão da orientação, porque é muito caro você fazer um teste vocacional, você pagar um psicólogo. Às vezes eles chegam no terceiro ano e não sabem o que vão botar no Enem..... As oficinas veio para cá para ajudar, contribuir com esta orientação, não adiante ir para um campo [...] alinhar a questão financeira com a orientação. (Trecho entrevista Coordenador escola A).

Novamente, advém a contradição de ter um currículo flexível, no entanto, estar em um contexto de saturação constante para desempenhos em avaliações nacionais, mostrando que:

É evidente que esse objetivo, ainda que “oculto”, desempenha um papel fundamental na consolidação dessa forma de avaliação, pois a competitividade é apresentada como uma sadia variável que estimula e “emula” as crianças e os jovens a se dedicarem às atividades escolares. Sair-se bem nas provas nacionais deve ser,

portanto, o desejo e o objetivo de todos. Como tal, pais, professores e dirigentes escolares devem considerá-las como um saudável sistema de avaliação externa, objetivo e adequado às “diferentes realidades nacionais”, e adotar os seus conteúdos como referencial indispensável nas propostas pedagógicas. (ARELARO, 2007, p. 911)

O ponto central do trabalho foi saber como as escolas integram o CIC Mundo do Trabalho ao currículo da escola. Sobre o assunto, a coordenadora da escola A, respondeu da seguinte forma:

Trabalhamos como oficina, né. Mas os professores que trabalham mais a subjetividade né, filosofia, até mesmo a professora de português que trabalha a temática, história, professor de história também. Meu professor de filosofia, também ensina geografia, então ele está sempre trazendo estas temáticas, é mais para estas disciplinas específicas, né. (Trecho entrevista Coordenador escola A).

Neste ponto, a professora fala de uma integração dentro das disciplinas, mais próximas com o que Ramos (2011, p. 780) afirma da [...] a integração devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação”. Outra questão, vai ao encontro do fato da integração tanto no programa, quanto a entendida ter como objetivo a formação do homem em suas diversas dimensões, de forma interdisciplinar. Quando se restringe as disciplinas que podem trabalhar determinado CIC mostra a apreensão de interdisciplinaridade e o dialogo entre as áreas , que não existem.

A preposição de oficinas, está no próprio relatório de ações produzido pela escola, onde destaca que “dentro de cada campo, foram planejadas ações com o objetivo de desenvolver propostas curriculares inovadoras, as quais vários projetos interdisciplinares foram trabalhados na forma de oficinas, seminários, palestras, debates, pesquisas, visitas a museus e outras instituições, produções, feiras e exposições. (Relatório de ações, 2017, escola A).

Quadro 9: Ações Mundo do Trabalho escola A

Ação prevista	Ação realizada
Oferecer espaço de escuta, atenção, informação e orientação profissional aos nossos estudantes, para dar suporte emocional e direcionar as suas futuras escolhas profissionais após o Ensino Médio.	Execução do projeto Na trilha das escolhas, oficinas psicodinâmicas que oferecem um espaço lúdico de escuta e atenção, dando-lhes suporte emocional nas demandas que a escolha profissional comporta, sob a orientação da psicóloga da escola [...] e apoio de estagiários [instituição mantenedora].
Estimular a autoestima dos estudantes, incentivando também o protagonismo juvenil e a criação de um projeto de vida.	Organização de palestras Os segredos Mágicos do sucesso! Com Roberto Montanha, em parceria com a Sala do empreendedor da Prefeitura do Recife, em comemoração a Semana Global de Empreendedorismo. A palestra foi realizada com uma metodologia altamente eficaz que utiliza a educação para transmitir o conteúdo Projeto de Vida e estimular o desenvolvimento de habilidades e competências nos jovens, através de vivências e mágicas inovadoras.

Fonte: Relatório de ações escola A (2017)

Como possível apreender a escola desenvolve ações em dois eixos principais, que é a orientação profissional, com foco na escolha dos alunos sobre o mercado de trabalho e um segundo com no estímulo à autoestima através de organização de palestras e mesmo não tendo no currículo a disciplina empreendedorismo no ano de 2017, as ações e parcerias com o Estado sobre o assunto. Ambas as ações parecem confluir com o imediatismo do mercado do trabalho e com o vínculo imediato com o trabalho produtivo, através de mágica.

No entanto, “a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média) e articular-se, portanto, a ela e às mudanças científicas- técnicas do processo produtivo imediato.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.77), somente ações do tipo nas escolas não garantem o protagonismo juvenil. A questão é que ações como essas, garante em uma primeira vista como escola tipo “louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.” (GRAMSCI, 1985, p.136).

O que acontece em ações como essas é uma proposta mais próxima de uma pedagogia liberal que sustenta a ideia de que a escola tem a função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais, como destaca Libâneo (2003) “os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. Embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.” (LIBÂNEO, 2003, p. 22). A mágica do sucesso então, pode ser apreendido como parte do

discurso do imediatismo que não existe, é o contrário de uma pedagogia progressista que “parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. O autor destaca que ela não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista.” (LIBÂNEO, 2003, p. 32). Na escola B (semi-integral) a coordenadora do programa ao ser questionado como integrava o CIC ao currículo, respondeu que:

O objetivo é desenvolver no aluno, a percepção para mercado de trabalho. Então ele precisa se sentir cidadão, né isso e enxergar a necessidade do mercado de trabalho. Por quê. Porque está permeando um curso integral, né. Que faz é, é os pilares da educação né. Os pilares é, é, viver, aprender, aprender a ser então eles se espelham dentro dessas seis que são agregadas dentro do conteúdo do ProEMI ele vai ter despertar uma habilidade né? E despertando esta habilidade, ele saberá o seu lugar no mundo. (Trecho entrevista Coordenador escola B).

Quadro 8: Ações Mundo do Trabalho escola B

Ano	Ação prevista	Ação realizada
2018	Desenvolver e despertar aos estudantes em todas as áreas de ensino as atribuições necessárias ao trabalho de mercado, bem como analisar as circunstâncias laborais e relações humanas, sociais e tecnológicas para êxito pessoal e social	Realização de atividades empreendedoras e sociais para ampliar e possibilitar o conhecimento dos estudantes acerca do futuro profissional, proporcionando informações esclarecedoras desde a escolha profissional, bem como, vivência laboral profissional atrelada as condições reais de trabalho no país.
	Conhecer a relação do mercado de trabalho com a construção histórica do sujeito	Participação de projetos da secretaria de educação como o Semear, bem como a elaboração da feira de profissões da escola. [...] visita a uma usina em Timbi, conhecendo a trajetória de um dos mais antigos funcionários da empresa.
	Possibilitar conhecimento e reflexão sobre a escolha profissional, cursos novos e oportunidades de entrada no mercado profissional	Visitas às universidades, faculdades e cursos técnicos disponíveis, bem como, pesquisas sobre os cursos pretendidos e como, e onde cursá-los; palestras com profissionais das áreas e feira para a apresentação dos trabalhos.
2017	Desenvolver e despertar aos estudantes em todas as áreas de ensino as atribuições necessárias ao trabalho de mercado, bem como, analisar as circunstâncias laborais e relações humanas, sociais e tecnológicas para êxito pessoal e social	Realização de atividades de empreendedoras e sociais para ampliar a possibilidade os conhecimentos dos estudantes acerca do futuro profissional, proporcionando informações esclarecedoras desde a escolha profissional, bem como, vivência laboral profissional atrelada as condições reais de trabalho no país.
	Conhecer a relação do mercado de trabalho com a construção histórica do sujeito	Participação de projetos da secretaria de educação como o Semear, bem como a elaboração da feira de profissões da escola. [...] visita a uma usina em Timbi, conhecendo a trajetória de um dos mais antigos funcionários da empresa.

Fonte: Relatório de ações escola B 2017 e 2018

As ações realizadas na escola B estão registradas nos dois anos (2017-2018), sendo o último praticamente a repetência do ano anterior sendo o único elemento novo “possibilitar conhecimento e reflexão sobre a escolha profissional, cursos novos e oportunidades de

entrada no mercado profissional.” (RELATÓRIO AÇÕES ESCOLA B, 2018). Tópico justificado pela

inserção de ações que “insiram a temática ‘mundo do trabalho’, contribuindo para que os estudantes ampliem suas compreensões acerca do tema e possam realizar escolhas de forma consciente no que se refere à dimensão profissional de suas vidas.” (BRASIL, 2016, p. 5), que passou a estar muito presente com o debate sobre protagonismo juvenil nas escolas. Ao ser questionada sobre outros projetos que trabalham o mundo do trabalho na escola B, a mesma sinalizou o projeto do Sebrae e da *Junior Achievement*, também citado anteriormente:

Tinha esse Despertar do Sebrae por exemplo, também tinha participação do Junior Achievement, não veio este ano, mas vinha. Universidades vinham para falar de profissões, entrada em concursos. (Trecho entrevista Coordenador escola B).

A feira de empreendedorismo é uma das experiências consideradas mais inovadoras pela coordenadora do programa da escola B, *“no caso a feira que..que, que sinto muito sucesso. O ano passado a professora colocou como feira de empreendedorismo...teve uma turma que trouxe brigadeiro com banana, e eles...a formação cidadã, se não tiver consciência não vai formar família.” (Trecho entrevista Coordenador escola B).* O contrário da escola A, onde a ação considerada inovadora foi “orientação para poder e a escuta...” (Trecho entrevista Coordenador escola A).

Diante a leitura de todos os documentos das escolas e diálogos com as coordenadoras do programa das mesmas, foi possível perceber como os resultados de pesquisas anteriores apresentam semelhanças com esta, no sentido da não mudança. O CIC Mundo do Trabalho, apresenta duas possibilidades como visto nas escolas pesquisadas, a de orientação vocacional, a apresentação de feiras de profissionais (ação escola A e B) e o empreendedorismo como relacionado diretamente ao Mundo do Trabalho, sem basicamente as escolas não apresentarem nenhuma proposta de integração com as diversas áreas de conhecimento, isolado nestas ações.

Também foi possível perceber que embora orientação e informações sejam propostas do CIC, os demais elementos não estão presentes, o que mostra desconhecimento das pessoas envolvidas na organização da proposta.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o levantamento da produção na área e a leitura de trabalhos anteriores, havia um breve pessimismo quanto aos resultados que seriam localizados na pesquisa de campo. Como um projeto de pesquisa, ao investigador, que busca e se frustra, há toda vontade em obter respostas sobre a problemática levantada. Diante da leitura dos trabalhos existentes produzidos e a pesquisa exploratória de campo, parecia que os questionamentos levantados já tinham respostas, antes mesmo de ir ao processo do real, que não haveria algo a dizer, que o novo, seria encontrar o mesmo no que era a novidade (CIC Mundo do Trabalho) o que mostra quanto o processo de amadurecimento do pesquisador é longo quando se fala em educação, a complexidade nunca é algo acabado, principalmente quando se vai dos documentos ao empírico.

De forma geral, o Mundo do Trabalho nos documentos orientadores do ProEMI entre (2009-2016) esteve relacionado aos pressupostos dos governos que perpassou e aos seus documentos referenciais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998). No primeiro documento orientador a relação com o Mundo do Trabalho estava materializada ao estágio, sendo uma clara ligação com a pedagogia das competências, debate realizado com autores como Ramos (2011). Nos anos seguintes não houve apreensão mais direta nos documentos orientadores sobre o tema, o trabalho como princípio aparece como elemento geral, devido às atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio conforme a Resolução nº 2 de 30 DE Janeiro 2012, porém, sem maiores esclarecimentos ou perspectiva epistemológicas que deveriam ser apreendido pelas escolas, os macrocampos apresentavam o assunto de forma transversal.

O Mundo do Trabalho como campo específico, se apresentou mais detalhadamente no último documento orientador do ProEMI (2016), todavia, mais alinhado com os pressupostos de projeto de vida, onde o objetivo maior era o de oportunizar maiores informações para que os jovens pudessem optar por suas inserções no Mundo do Trabalho, delimitando assim, as ações sobre o não mais Macrocampos, mas Campo de Integração Curricular, este, com a justificativa de maior integração, mas contraditoriamente, alinhado aos pressupostos o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), lei que trouxe mais fragmentações ao currículo do ensino médio, por advogar áreas de conhecimentos e a proposta de formações diferenciadas para o filho da classe trabalhadora.

No campo de estudo nas escolas selecionadas, as ações consideradas inovadoras observadas nas escolas a partir do CIC Mundo do Trabalho, estavam alinhadas em três eixos: orientação vocacional, feira de profissões e empreendedorismo, atividades essas já realizadas pelas escolas, sendo o empreendedorismo referencial basilar sobre o Mundo do Trabalho por causa da disciplina já existente com este nome, no currículo comum da escola semi-integral (B) e as parcerias com instituições privadas da sociedade política atuando na sociedade civil em ambas instituições (escolas A e B), o que demonstra a organicidade do Estado neste sentido e o primeiro indicativo da saturação da temática em diversas instâncias.

Assim, de forma mais geral o objetivo geral desta pesquisa teve como pressuposto a investigação de como as escolas integravam o CIC Mundo do Trabalho aos seus currículos. O referencial foram entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras do programa nas escolas e a leitura dos documentos produzidos por essas. As respostas encontradas indicaram a relação do CIC com o empreendedorismo, esse, como fora apreendido de forma relacional, por ser uma realidade saturante através da sociedade civil. Além, da orientação vocacional e feiras de profissões, que já constavam como ações realizadas anteriormente, não havendo assim mudanças com a inserção do mesmo no contexto das escolas pesquisadas. As investigações de campo indicam que a integração curricular como previsto no programa não acontecia, apenas ocorriam atividade extraclasse, uma contradição do próprio documento orientador que ao mesmo tempo em que relaciona a integração através de ações deste tipo, advogava a interdisciplinaridade como pressuposto epistemológico.

Em uma retrospectiva filosófica conforme Saviani (1980) quando fala de inovação, o ProEMI, se apresenta mais alinhado com uma concepção humanista moderna, mais próximo do escolanovismo de Dewey (1859-1952), através do pressuposto da diversidade de experiências, sem considerar as diversas formas de desigualdades vigentes. Embora o ProEMI tenha sido gestado em uma perspectiva progressista, tendo o trabalho como princípio educativo, de fato, isso só poderia acontecer através de uma mudança estrutural revolucionária, ou seja, a inovação em uma concepção dialética, o que só seria viável através de uma política pública de Estado, não de governo, que advogasse o currículo em uma perspectiva integrada e permanente. Sobre este ponto, há concordância com Ciavatta (2005) com o fato de que o trabalho como princípio educativo supera a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, o que só aconteceria através de uma formação integral, não fragmentada como é a proposta do programa em estudo. Como visto sobre os documentos orientadores, tudo indica que o ProEMI é um programa de múltiplas determinações, conciliatório, tal qual o governo no qual foi gestado.

Um programa que se afirma como inovador, se faz necessário apreender em sua totalidade, contradições e nexos, principalmente quando se fala em ensino médio, porque se faz necessário apreender como afirma Ramos (2017) o quanto é difícil garantir aos jovens possibilidades de um projeto de vida que seja integrado ao processo de sociedade existente, em uma etapa da educação, que é extremamente disputada, pela sua dificuldade de definições sobre suas finalidades e expectativas, além do fato das problemáticas históricas, políticas e sociais que vem sendo construída diante o caráter dual da formação dos filhos da classe trabalhadora. Diante este pressuposto que o trabalho foi organizado e articulado.

Após as observações realizadas, se faz necessário apresentar o percurso até as mesmas. No primeiro capítulo, foi apresentado ao leitor as ações metodológicas e epistemológicas que conduziram a dissertação, tendo como referencial o materialismo histórico-dialético, sendo as categorias basilares totalidade, contradição e hegemonia, a última com base em Apple (2006) e William (1979). No segundo capítulo, foi trabalhado a questão do Estado, este ancorado pelo pensamento de Gramsci (1984; 2004) em sua concepção ampliada e orgânica entre a sociedade civil e política. Do autor, foi possível apreender a relação orgânica entre estrutura e superestrutura, seus nexos e contradições e como as mesmas são apreendidas através da sociedade civil por meio de um processo hegemônico, como no exemplo deste trabalho, através da escola.

Para apreender como se deu o ensino médio em seu percurso histórico, político, econômico e social o quarto capítulo trabalhou os diversos movimentos do mesmo até o ProEMI. Do período do programa, foi realizado um trabalho com base nos seus documentos orientadores e governos no qual perpassou como política pública. No quinto capítulo, fora realizada reflexões ao que remete ao Mundo do Trabalho, com o objetivo de refletir sobre suas contradições e precarizações, com a especificidade da defesa constante em diversos espaços da sociedade civil com o trabalho informal e como o mesmo é legitimado pela sociedade política. Nos demais, o trabalho seguiu sua análise através do contexto de Pernambuco e apresentou as especificidades das políticas públicas locais como o Programa de educação Integral (PEI).

Após a realização desse percurso, fato, que em uma conclusão geral, é possível destacar que um Campo de Integração Curricular (CIC) de um programa, de forma isolada, não garante as possibilidades para um projeto de vida na sociedade capitalista em que o jovem está inserido, além do mais, projeto de vida, envolve como apreendido, permitir aos jovens

escolher, conforme suas necessidades, demandas, experiências, mas ainda fica o questionamento, como escolher em uma sociedade desigual como a nossa?

Além, quando se fala em CIC Mundo do Trabalho, ele já apresenta uma contradição em si, e não só ele, mas todos os demais campos, ao fato que o programa defende o trabalho como princípio educativo, e sendo princípio, como foi visto, o trabalho em sua relação ontológica e ontocriativa com o homem e processo ético e político, como práxis humana e como práxis produtiva, precisa estar presente em toda proposta curricular, não sendo apenas separado, através de oficinas, palestras e demais. Contraditoriamente, o que acontece é a fragmentação, entre o que acontece nas aulas, com as disciplinas, e o que são atividades do ProEMI. Sendo trabalho, tecnologia, ciência e cultura elementos centrais de integração, ter macrocampos ou campos de integração curricular já é uma clara contradição geral do programa em si. Outro ponto, mas central, é o fato do programa abarcar parte das escolas da rede estadual, uma inovação que não se dar em sua totalidade, mas em um perceptual de escolas. A contradição de uma inovação fragmentada, apenas acentua as históricas desigualdades do ensino médio.

Outro ponto, mesmo que a proposta seja a integração, e como a integração aparece como diversidade de atividades e não de forma mais clara nos documentos, mesmo que seja a interdisciplinaridade um dos objetivos (este ponto, também não claro nos documentos orientadores do programa) o que acontece no campo do real, é a separação entre atividades do ProEMI e as do currículo. O ProEMI é de fato a parte diversificada (flexível) e o currículo escolar permanece em sua não flexibilidade, o ProEMI são todas as atividades diferenciadas das escolas, já desenvolvidas anteriormente e executadas pelos professores, o que havia de mais interessante no planejamento escolar, mas ao currículo oficial não houve mudanças, tanto, que os documentos da escola e do programa, são produzidos de forma separadas, e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas pesquisadas, em nenhum momento foram atualizados.

O que pode se concluir é: sozinho, o ProEMI não pode inferir diretamente nos indicadores que sempre se propôs a diminuir, como os de evasão, abandono e outros. Se as contradições já estão presentes em suas concepções, esteve em suas práticas. Nada meio termo pode funcionar para a educação, no ensino médio muito menos. Quanto ao CIC Mundo do Trabalho (2016), as escolas apenas realizavam o que já estava na rotina. O que chamou atenção foi que, em conjunto com estas atividades, que são mais alinhadas com o ProEMI, a questão do empreendedorismo teve destaque, porque também já fazia parte de ações da SEE-PE e também do currículo da escola, como o foi o caso da escola B, o que demandou as já

citadas, reflexões com teóricos como Michael Apple (2000;2008) que sempre destacou em seus trabalhos que não há neutralidade quando se fala em currículo e autores como Gramsci (2004) e Raymond Williams (1979), que através de conceitos como hegemonia, permitiu verificar como o processo de saturação em todas áreas da sociedade civil acontece, e como as mesmas se tornam concepção de mundo, o empreendedorismo foi o ponto em destaque mais percebido, a saturação que se torna referencial.

Diante as contradições sociais e nexos com o modelo de sociedade vigente e reflexões sobre o programa, se faz necessário mudanças centrais e reais quando se fala em ensino médio, ele precisa, como afirma Kuenzer (2000) possibilitar preparar o jovem para o Mundo do Trabalho, mas também para a participação social. A preparação para o Mundo do Trabalho, não se dar através de disponibilidade de informações sobre este, diante da sociedade capitalista que se vive, diante da diversidade social das juventudes e suas demais necessidades, se far-se-á necessário aos jovens permitir conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes para transformar as relações sócias que estão inseridos.

Assim, para simplificar, como foi visto na primeira etapa do trabalho, com o estado da arte, há concordância com os que concluíram que em linhas gerais, o programa não apresenta mudanças no currículo da escola, o que aconteceu foi a possibilidade do financiamento para melhorar ou inserir ações já implementadas na escola. A integração, por não estar clara e estar presente de forma contraditória conforme as mudanças nos documentos orientadores (2009, 2011, 2013, 2016) e concepções de governo, não era uma realidade da escola, dar-se-iam apenas como ações separadas.

Quanto ao movimento histórico, como foi visto, o debate sobre a diversificação e a flexibilidade do currículo não é algo novo, políticas educacionais foram desenvolvidas e implementadas neste sentido, em nexos com o contexto social e a demanda de um trabalhador de novo tipo Alves (2010). Como foi possível observar, várias foram as causas da não continuidade desses programas, entre eles, a formação do professor, o foco unicamente no currículo, sem levar em consideração as estruturas locais, outras políticas vigentes, as formas de gestão e principalmente, a descontinuidade, uma herança que o ProEMI manteve em sua operacionalização.

Novamente, categorias de Gramsci (2004) permitiram apreender o papel do Estado e sua relação orgânica com a sociedade civil e como esta se dar através da estrutura e da superestrutura. A figura do intelectual orgânico também possibilitou apreender o papel desses atores políticos, como os envolvidos através dos Todos Pela Educação (TPE) e suas relações com o PDE e como eles estavam presentes na gênese do programa.

Desenvolver o atual debate sobre o Mundo do Trabalho com autores como Alves (2000; 2008; 2009; 2011), Antunes (2002; 2003; 2008; 2013; 2018), em nexos com os ditames históricos segundo Ramos (2011), o pressuposto do aprender-a-aprender de organizações internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial e sua saturação em diversos documentos, apenas mostrou como a totalidade se faz importante como categoria de análise e como o pensamento relacional de Apple (2000), permitiu apreender as relações entre ProEMI, organismos internacionais e como estes influenciaram através de seus documentos bases na organização do programa, alinhados com a formação de trabalhadores de novo tipo, mais flexíveis, através de filosofias empresarias de aprender-a-aprender.

O estado de Pernambuco, como foi possível perceber, ainda tem um campo de possibilidade para se pesquisar sobre o programa. Como visto outrora, informações mais detalhadas precisam ser revista sobre o financiamento, há muitas lacunas de pesquisas como estes valores foram investidos, o impacto na escola, além da relação com indicadores de avaliações internas e externas, como o IDEP e IDEB. Outro ponto interessante de investigação em comunidades indígenas e quilombolas, onde nada se sabe sobre a operacionalização e financiamento dessas através do programa.

Ao que encerra, o ProEMI, mesmo em sua continuidade, apresenta diversas lacunas, essas, que só poderão ser respondidas em outro momento. Diante das conclusões basilares, é preferível destacar que o ProEMI foi um programa que durou de 2009 até 2017, e se encerrou diante do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) ou seja, por oito anos houve um incremento pecuniário considerável para o ensino médio em Pernambuco através de um programa do Governo Federal, mesmo que de forma irregular.

Portanto, ao término do trabalho, ao que foi definido como objetivos, apreender as ações e compreensões dos coordenadores do programa nas escolas sobre as ações inovadoras a serem realizadas a partir do CIC Mundo do Trabalho; identificar as atividades sobre o CIC Mundo do Trabalho nas Propostas de Redesenho Curricular (PRC) e nos Projetos Político-Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas, conclui-se, os três eixos já apresentados como referencial para o programa foram: feira de profissões, orientação vocacional e empreendedorismo, sendo a contradição, perceber a limitação que o Mundo do Trabalho é apreendido nas escolas, contradição essa, presente no próprio programa, quando define as diretrizes sobre Mundo do Trabalho, no período que foi executado.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N.C. O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

ARELARO, L. R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação e Sociedade, Campinas**, vol. 28, n. 100 - especial, p. 899-919, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1328100.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2018.

ANDERSON, P. O Brasil de Lula. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza e Bruno Costa. **Revista Novos Estudos**. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n91/a02n91.pdf>. Acesso em: 08 de julho de 2018.

ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2010.

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A; SILVA, T. T (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. Política cultural e educação. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 22, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2017.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**. Agosto, vol.22, nº 75, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em: 24 de outubro de 2017.

ARROYO, M. **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ALVES, G. A. P. A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v.11, nº 2, p.223- 239,2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v11n2/a07v11n2.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2018.

_____;MOREIRA, J; PUZIOL, J. Educação profissional e ideologia das competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. **Revista Educere et Educare**. Paraná, vol. 4 nº 8, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2281>. Acesso em: 14 de dezembro de 2017.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, M. do S. V. **O ensino médio em Pernambuco: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE. Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15777>. Acesso em: 15 de dezembro de 2018.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8º ed. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____. Perenidade (e superfluidade) do trabalho: alguns equívocos sobre a desconstrução do trabalho. In: SILVA, J. F. S.; SANT'ANA, R. S.; LOURENÇO, E.A. **Sociabilidade burguesa e Serviço Social**. Rio de Janeiro: Lumes Juris, 2013.

_____. O Caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1 nº 2, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n2/04.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2018.

AZEVEDO, J. L de A. **A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. 3ª edição. Campinas, SP: Autores associados(Coleção polêmicas do nosso tempo, 2004.

BALL, S; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, J.M. **educação integral dos territórios educativos do programa Mais educação em Caruaru-PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas**. Dissertação (Dissertação em Educação) – UFPE. Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17231>. Acesso em 15 de maio de 2019.

BIANCHI, Á. **O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. São Paulo: Alameda, 2008.

BIROLI, F. **Divisão Sexual do Trabalho e Democracia**. Rio de Janeiro, vol.59, no 3, 2016, pp. 719 a 681. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v59n3/0011-5258-dados-59-3-0719.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2018.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade; por uma teoria geral da política**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOCK, S. D. A inserção do Jovem no mercado de trabalho. In: ABRAMO, M. V de F; SPÓSITO, M. P. (Orgs). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Os usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Unesp, 2003.

BRAGA, R. **Nossa herança (info)taylorista: Aspectos da degradação do trabalho e da relação de serviço em Centrais de Tele-Atividades.**In: XXV Congresso da ALAS – Associação Latino-Americana de Sociologia, Porto Alegre, 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 16 de julho de 2018.

_____. Decreto nº 72.495, de 19 de julho de 1973. Estabelece normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72495-19-julho-1973-421414-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 de julho de 2018.

_____. 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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

_____. Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Leis Orgânicas do Ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 20 de julho de 2018.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 20 de julho de 2018.

_____. Decreto nº 35.069, de 11 de junho de 1959. Dispõe sobre instalação e funcionamento de classes experimentais em estabelecimentos oficiais de ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1959/decreto-35069-11.06.1959.html>. Acesso em: 18 de março de 2017.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 30 de julho de 2018.

_____. 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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, 24 jan. 2012.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, 1 jun. 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, 31 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Apreciação da proposta de experiência curricular inovadora no ensino médio. Diário Oficial da União, 25 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Ensino médio inovador. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso: 14 mai de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Ensino médio inovador: documento orientador. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso: 21 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa ensino médio inovador: documento orientador. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9607&Itemid>. Acesso em: 19 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa ensino médio inovador: documento orientador: versão final. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 01 abr 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa ensino médio inovador: documento orientador: versão preliminar. Brasília, DF, 2013b.. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=16000>. Acesso em: 30 dez 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____.CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. RBPAE, v.26, nº 3, p. 535-550, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19797>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

_____.CARNEIRO, V.L. Políticas públicas educacionais e gestão do ensino médio no Brasil: o exame nacional de ensino médio - Enem e suas implicações para o trabalho docente. In: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0538.pdf>. Acesso em 13 de junho de 2018.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. São Paulo, Papirus, 2011.

CIAVATTA, M. A formação integrada; a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In; FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (orgs.) **Ensino médio integrado; concepções e contradições**. São Paulo; Cortez, 2005.

RAMOS, M. Ensino médio integrado. In: CALDART, R. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COAN, M. **Educação para o empreendedorismo: implicações epistemológicas, políticas e práticas**. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**. 2º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CRUZ, M. S. R. da S. **Programa ensino médio inovador (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariasimone.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2018.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em: 14 de novembro de 2017.

_____. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 de novembro de 2017.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez (Autores Associados), 1987.

CZERNISZ, E. C. da S. Plano Nacional da Educação: os desafios para o ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 519-532, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/457/588>. Acesso em: 26 de outubro de 2018.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista. Categorias e Leis da Dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

DALE, R; GANDIN, L. A. Estado, globalização, justiça social e educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, nº 2, 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2articles/dale-gandin.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2018.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 1999.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes (Coleção de Textos Fundantes de Educação), 2010.

DIAS, C. M. **O trabalho como princípio educativo : uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Sorocaba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8735/DissCMD.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 14 de julho de 2018.

DRUCK, G. A precarização social do trabalho no Brasil: alguns indicadores. In: ANTUNES, R (org.). **Riqueza e miséria do trabalho II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

DOURADO, L.F. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 39, nº. 143, p.477-498, abr.-jun, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-39-143-477.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2019.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. São Paulo: Alínea, 2012.

FERRETI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: Garcia, W. E(org) Inovação Educacional no Brasil. Problemas e perspectivas. Campinas (Autores Associados), 1980.

FILGUEIRAS, L; REINALDO, G. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3 ° ed. Brasília: Líber Livro, 2008. FREITAG, B. Escola, Estado e Sociedade. 7° ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, nº 116, p. 619-638, 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M; RAMOS (orgs.) **Ensino médio integrado; concepções e contradições**. São Paulo; Cortez, 2005.

_____. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 389-404, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2013v31n2p389/pdf>_ Acesso em: 17 de janeiro de 2019.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R; VANNUCHI, P. (Org). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento Revista de educação**. nº 5 (2016). Disponível: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/326/327>. Acesso em: 01 de dezembro de 2017.

_____. Políticas Públicas de Educação, Emprego e Renda para Jovens Trabalhadores e a Promessa Ilusória de Inclusão e de “Empregabilidade”. In: "FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento**. Anais. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/26568/2/LIVROS%20EPSJV%20001202.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

FURNIVAL, A. C. **Os fundamentos da lógica aplicada à recuperação da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudanças e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FONTES, V. **Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho**. Marx e o Marxismo v.5, n.8, jan/jun 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220/177>. Acesso em: 20 de março de 2018.

GADOTTI, M. **Economia Solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GANDIN, L. A; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-42-3-0651.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2019.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Editora Ideias & Letras, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ° ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, S da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 de maio de 2019.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.** Cadernos do cárcere. V. 3 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 5º ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, editora brasileira, 1985.

GOLDBERG, M. A. Inovação educacional: a saga de uma definição. In: Garcia, W. E (org) **Inovação Educacional no Brasil.** Problemas e perspectivas. Campinas (Autores Associados), 1980.

HERNÁNDEZ, F et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Tradução: Adail Ubirajara; Maria Stela Gonçalves. 24º ed. Edições Loyola, São Paulo, 2013.

HOBSBAWM, E. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre História operária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFLING, E de M. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cad. CEDES. 2001, vol.21, nº 55, pp. 30-41, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 12 de Outubro de 2017.

HOWKINS, J. **Economia Criativa: como ganhar dinheiro com ideias criativas.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2013.

IANNI, O. **A construção da categoria.** Aula ministrada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. São Paulo: PUC-SP, 1985. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/82/39>. Acesso em 20 de março de 2017.

ISLEB, V. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar.** 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36153>. Acesso em 15 de abril de 2017

_____. Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. In: SILVA, M. R da. **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador.** Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016.

_____; SILVA, M. R da. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, M. R da. **O Ensino Médio : suas políticas, suas práticas : estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador.** Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016.

JAKIMIU, V. C de L. **Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do programa ensino médio inovador**. 2014a. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

_____. O Programa Ensino Médio Inovador como indutor ao redesenho curricular: pontos e contrapontos. In: **O Ensino Médio : suas políticas, suas práticas : estudos a partir do Programa Ensino Medio Inovador**. Curitiba : UFPR/ Setor de Educação, 2016.

JUNIOR, G.N. **O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo a formação de trabalhadores de novo tipo?** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_0009c6f7db695e6b53fc7682887651ca. Acesso em: 14 de agosto de 2018.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KUENZER, A.Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, jul-set. 2010 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 mai. 2014.

LANCASTER, F. W. **Indexação e resumos: teoria e prática**. 2º ed. rev. atual. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2005.

_____. Democratização da escola pública a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19º ed. Coleção Educar. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LIMA, N. T. Juventude e ensino médio: de costas para o futuro In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M(orgs.) **Ensino médio. Ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SETEC, 2004.

LOPES, A.C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 7, n. 39, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2018.

LOPES, I. L. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 60-71, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n2/12909.pdf>. 17 de julho de 2017.

LEÃO, G; DAYRELL, J.T; REIS, J.B dos. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2018.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHI, L de. Analysis of the Secretariat of the Creative Economy Plan and the transformations in the relation of State and culture in Brazil. Intercom . RBCC, São Paulo, v.37, n.1, p. 193-215, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/interc/v37n1/a10v37n1.pdf>. Acesso em 24 de janeiro de 2018.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI : o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em 16 de julho de 2018.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, v.1 São Paulo: Difel, 1982

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ° ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9º ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec: 2006.

_____. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 14º ed. São Paulo: Vozes, 2006.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 16 de dezembro de 2018.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo e programas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

_____; SILVA, T. T da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, T. T (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOTA, V. C da M; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº.

139, p.355-372, abr.-jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>

MULLER, P; SUREL, I. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT,2002.

NASCIMENTO, E. P do. Juventude: novo alvo da exclusão social. In: BURSZTYN, M. **No meio da rua: nômades, excluídos e viradores**. 2º ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L.M.W. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NORONHA, D.P; FERREIRA, S.M.SP. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S; CENDÓN, B. V; KREMER, J. M. (Orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

NOSELLA, P. A escola de Gramsci: vinte e dois anos depois. **Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8618>. Acesso em: 25 de dezembro de 2018.

_____. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 de março de 2018.

_____. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf>. Acesso em 14 de março de 2018.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>. 30 de outubro de 2018.

OLIVEIRA, L.F.B. **O Impacto de ações do Programa Dinheiro Direto na Escola em indicadores educacionais**. 2017. Tese (Doutorado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FACE, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, R de. O Ensino Médio e a precocidade do trabalho juvenil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 177-197, jan./fev. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n67/0104-4060-er-34-67-177.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2018.

_____. ensino médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v16n1/1678-1007-tes-16-01-0079.pdf>. Acesso em: 01 de setembro de 2018.

PACHECO, J. **Escritos curriculares**. Porto: Porto Editora, 2005.

PINHEIRO, M. I da S; CARVALHO, A de L; SILVA, E. R. Pena da; Silva, S. M. Da. Informação virtual no processo da formação profissional. **Revista Interamericana de Bibliotecología**. Medellín, vol. 31, nº 1 janeiro-junho de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v31n1/v31n1a06.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2017.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução: Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul/set, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2017.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (orgs.). **Ensino médio. Ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SETEC, 2004.

RICCI, M. C. K. **Uma proposta educacional em movimento um olhar sobre os documentos orientadores do Ensino Médio Inovador**. 2018. Dissertação -(Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC, Florianópolis, 2018.

RICO, E. **Avaliação de políticas sociais : uma questão em debate**. 5. ed. - São Paulo : Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2007.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 19º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ROSA, S.S.. Entrevista com Stephen J. Ball. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n.53, p.457-466, abr.-jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/12.pdf>. Acesso em: 12 de março de 2018.

SALLES, A. B. T. **Capitalismo no Brasil: o ambiente institucional para o empreendedorismo no início do Século XXI**. 2008. 257 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Instituições, Mercado e Regulação). Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

SANTOS,F.A. Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 443-460, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 16 de novembro de 2018.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANDRI, S. **A Relação do Público-Privado no Contexto do Ensino Médio Brasileiro: em Disputa a Formação dos Jovens e a Gestão da Escola Pública**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Nível de Doutorado/PPGE. Cascavel, PR, 2016.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C, et. al. (Orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. São Paulo: Autores associados, 2009.

_____. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010 769. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2019.

_____. A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W.E. (Org.) **Inovação educacional no Brasil**. S. Paulo: Cortez, 1980.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____;MORAES, M. C. C; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SILVA, A. G. A. da. **Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18378>. Acesso em 14 de setembro de 2017.

SIMIONATTO, I. O social e o político no pensamento de Gramsci. In: AGGIO, A (Org.) **Gramsci : a vitalidade de um pensamento**. São Paulo : Fundação Editora da UNESP, 1998.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 13 de novembro de 2018.

SINGER, P. **O capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica**. São Paulo: Moderna, 1987.

SODRÉ, N. W. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. 4º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, nº 16, jul/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em: 14 de dezembro de 2018.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Creative economy: report 2008. Nova York: United Nation, 2008. Disponível em: http://unctad.org/en/docs/ditc20082cer_en.pdf. Acesso em: 15 de março de 2018.

WEREBE, M.I.G. Alcance e limitações da inovação educacional. In GARCIA, W.E. **Inovação Educacional no Brasil – problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1994.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WOOD, E. M. O que é a agenda pós-moderna. In: WOOD, E. M; FOSTER, J (orgs.) Em defesa da história. **Marxismo e pós-modernismo**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 de março de 2019.

ANEXO 1: RELAÇÕES ESCOLAS PROEMI PERNAMBUCO

RECIFE NORTE				
Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Recife Norte	Recife	Caio Pereira	regular
2	Recife Norte	Recife	Dona Maria Teresa Corrêa	regular
3	Recife Norte	Recife	Dr Francisco Pessoa de Queiroz	regular
4	Recife Norte	Recife	Erundina Negreiros	regular
5	Recife Norte	Recife	Gilberto Freyre	regular
6	Recife Norte	Recife	Governador Barbosa de Lima	regular
7	Recife Norte	Recife	Governador Carlos de Lima	regular
8	Recife Norte	Recife	Lions de Parnamirim	regular
9	Recife Norte	Recife	Luiz Delgado	regular
10	Recife Norte	Recife	Maria Amália	regular
11	Recife Norte	Recife	Nossa Senhora de Fátima	regular
12	Recife Norte	Recife	Pedro Celso	regular
13	Recife Norte	Recife	Poeta Manuel Bandeira	regular
14	Recife Norte	Recife	Professor Motta e Albuquerque	regular
15	Recife Norte	Recife	Regueira Costa	regular
16	Recife Norte	Recife	Rosa de Magalhães	regular
17	Recife Norte	Recife	Rotary de Nova Descoberta	regular
18	Recife Norte	Recife	Rotary do Alto do Páscoal	regular
19	Recife Norte	Recife	São Judas Tadeu	regular
20	Recife Norte	Recife	São Miguel	regular
21	Recife Norte	Recife	Sylvio Rabello	regular
22	Recife Norte	Recife	Tomé Gibson	regular
23	Recife Norte	Recife	Liceu de Artes e Ofícios	regular
24	Recife Norte	Recife	EREM Ageu Magalhães	integral

25	Recife Norte	Recife	EREM Ginásio Pernambucano- Aurora	integral
26	Recife Norte	Recife	EREM Silva Jardim	integral
27	Recife Norte	Recife	EREM Arquipélago Fernando de Noronha	integral
28	Recife Norte	Recife	EREM Clóvis Beviláquia	integral
29	Recife Norte	Recife	EREM de Beberibe	integral
30	Recife Norte	Recife	EREM Padre Nércio Rodrigues	integral
31	Recife Norte	Recife	EREM Prof.Alfredo Freyre	integral
32	Recife Norte	Recife	EREM Prof. Candido Duarte	integral
33	Recife Norte	Recife	EREM Santa Paula Frassinetti	integral
34	Recife Norte	Recife	EREM Nóbrega	integral
35	Recife Norte	Recife	EREM Professor Mardônio de A Lima Coelho	semi-integral
36	Recife Norte	Recife	EREM Sizenando Silveira	semi-integral
37	Recife Norte	Recife	EREM Ginásio Pernambucano-Cabugá	semi-integral
38	Recife Norte	Recife	EREM Álvaro Lins	semi-integral
39	Recife Norte	Recife	EREM Oliveira Lima	semi-integral
40	Recife Norte	Recife	EREM Clotilde de Oliveira	semi-integral
41	Recife Norte	Recife	EREM Aníbal Fernandes	semi-integral
42	Recife Norte	Recife	EREM Jarbas Pernambucano	semi-integral
43	Recife Norte	Recife	EREM Padre Machado	semi-integral
44	Recife Norte	Recife	EREM José Vilela	semi-Integral
45	Recife Norte	Recife	EREM Dom Vital	Semi-integral

RECIFE SUL

Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Recife Sul	Recife	Alberto Torres	regular
2	Recife Sul	Recife	Assis Chateaubriand	regular
3	Recife Sul	Recife	Senador Novaes Filho	regular
4	Recife Sul	Recife	Joaquim Xavier de Brito	regular
5	Recife Sul	Recife	José Mariano	regular
6	Recife Sul	Recife	Leal de Barros	regular
7	Recife Sul	Recife	Vidal de Negreiros	regular

8	Recife Sul	Recife	Monte Verde	regular
9	Recife Sul	Recife	Gercino Pontes	regular
10	Recife Sul	Recife	Eleanor Roosevelt	regular
11	Recife Sul	Recife	Pintor Lauro Villares	regular
12	Recife Sul	Recife	Inalda Spinelli	regular
13	Recife Sul	Recife	Presidente Humberto Castello Branco	regular
14	Recife Sul	Recife	São Francisco de Assis-RS	regular
15	Recife Sul	Recife	EREM Porto Digital	integral
16	Recife Sul	Recife	EREM João Bezerra	integral
17	Recife Sul	Recife	EREM Martins Júnior	integral
18	Recife Sul	Recife	EREM Olinto Victor	integral
19	Recife Sul	Recife	EREM Santos Dumont	integral
20	Recife Sul	Recife	EREM Senador Paulo Pessoa Guerra	integral
21	Recife Sul	Recife	Escola Técnica Cícero Dias	integral/técnica
22	Recife Sul	Recife	Técnica Professor Lucilo Ávila	integral/técnica
23	Recife Sul	Recife	EREM Professor Jordão Emerenciano	semi-integral
24	Recife Sul	Recife	EREM Jornalista Trajano Chacon	semi-integral
25	Recife Sul	Recife	EREM Dom Sebastião Leme	semi-integral
26	Recife Sul	Recife	EREM Engenheiro Lauro Diniz	semi-integral
27	Recife Sul	Recife	EREM Aníbal Falcão	semi-integral
28	Recife Sul	Recife	EREM Apolônio Sales	semi-integral
29	Recife Sul	Recife	EREM Amaury de Medeiros	semi-integral
30	Recife Sul	Recife	EREM Joaquim Nabuco	semi-integral
31	Recife Sul	Recife	EREM Diário de Pernambuco	semi-integral
32	Recife Sul	Recife	EREM Mariano Teixeira	semi-Integral
33	Recife Sul	Recife	EREM Joaquim Távora	semi-Integral
34	Recife Sul	Recife	EREM Maria Rita da Silva Lessa	semi-Integral
35	Recife Sul	Recife	EREM Helena Pugó	Semi-integral

METROPOLITANA NORTE				
Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Metropolitana Norte	Olinda	Tabajara	regular
2	Metropolitana Norte	Olinda	Guedes alcoforado	regular
3	Metropolitana Norte	Paulista	Dr. Luiz Cabral de Melo	regular
4	Metropolitana Norte	Paulista	Custódio Pessoa	regular
5	Metropolitana Norte	Paulista	Dantas Barreto	regular
6	Metropolitana Norte	Abreu e Lima	Polivalente de Abreu e Lima	regular
7	Metropolitana Norte	Olinda	Clídio de Lima Nigro	regular
8	Metropolitana Norte	Abreu e Lima	EREM Maria Vieira Muliterno	integral
9	Metropolitana Norte	Itamaracá	EREM Alberto Augusto de Moraes Pradines	integral
10	Metropolitana Norte	Itapissuma	EREM Eurídice Cadaval	integral
11	Metropolitana Norte	Olinda	EREM Prof.Ernesto Silva	integral
12	Metropolitana Norte	Olinda	EREM Santa Ana	integral
13	Metropolitana Norte	Paulista	Técnica Estadual José Alencar Gomes	integral/técnica
14	Metropolitana Norte	Igarassu	EREM Brasilino José de Carvalho	Nova semi
15	Metropolitana Norte	Paulista	EREM Estadual de Paulista	Nova semi
16	Metropolitana Norte	Paulista	EREM Professor Arnaldo Carneiro Leão	semi-integral
17	Metropolitana Norte	Paulista	EREM Padre Osmar Novaes	semi-integral
18	Metropolitana Norte	Araçoiaba	EREM Maria Gayão Pessoa Guerra	semi-integral
19	Metropolitana Norte	Igarassu	EREM Eurico Pfisterer	semi-integral
20	Metropolitana Norte	Paulista	EREM Maestro Nelson Ferreira	semi-integral
21	Metropolitana Norte	Olinda	EREM Padre Francisco Carneiro	semi-integral
22	Metropolitana Norte	Paulista	EREM José Manuel de Queiroz	semi-integral
23	Metropolitana Norte	Paulista	EREM Professora Maria do Carmo Pinto Ribeiro	semi-integral
24	Metropolitana Norte	Olinda	EREM Costa Azevedo	semi-integral
25	Metropolitana Norte	Abreu e Lima	EREM Luiz Rodolfo de Araujo Júnior	semi-Integral
26	Metropolitana Norte	Olinda	EREM de Olinda	semi-Integral
27	Metropolitana Norte	Igarassu	EREM João Pessoa Guerra	Semi-integral
28	Metropolitana Norte	Olinda	EREM Capitão Luiz Reis	Semi-integral

METROPOLITANA SUL				
Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Metropolitana Sul	Cabo de Santo Agostinho	Emídio Cavalcanti de Albuquerque	regular
2	Metropolitana Sul	Cabo de Santo Agostinho	Desembargador Antônio da Silva Guimarães	regular
3	Metropolitana Sul	Camaragibe	Francisco de Paula Corrêa de Araujo	regular
4	Metropolitana Sul	Camaragibe	Ministro Jarbas Passarinho	regular
5	Metropolitana Sul	Cabo de Santo Agostinho	EREM de Cabo de Santo Agostinho	integral
6	Metropolitana Sul	Ipojuca	EREM de Ipojuca	integral
7	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	EREM Augusto Severo	integral
8	Metropolitana Sul	São Lourenço da Mata	EREM Conde Correa de Araújo	integral
9	Metropolitana Sul	Camaragibe	EREM Tito Pereira de Oliveira	integral
10	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	EREM Vila Rica	integral
11	Metropolitana Sul	Moreno	EREM Cardeal Dom Jaime Câmara	integral
12	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	EREM Filipe Camarão	Integral
13	Metropolitana Sul	Cabo de Santo Agostinho	Técnica Epitácio Pessoa	técnica/integral
14	Metropolitana Sul	Camaragibe	Técnica Alcides de Nascimento Lins	integral/técnica
15	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	Técnica Maximiliano Accioly Campos	integral/técnica
16	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	EREM Poeta Mauro Mota	semi-integral
17	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	EREM Simon Bolivar	semi-integral
18	Metropolitana Sul	Moreno	EREM Sofrônio Portela	semi-integral
19	Metropolitana Sul	São Lourenço da Mata	EREM Conde Pereira Carneiro	semi-integral
20	Metropolitana Sul	Cabo de Santo Agostinho	EREM Pastor José Florêncio Rodrigues	semi-integral
21	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	EREM Edson Moury Fernandes	semi-integral
22	Metropolitana Sul	Camaragibe	EREM Professor Carlos Frederico do Rego Maciel	semi-integral
23	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	EREM Rodolfo Aureliano	semi-integral
24	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	EREM Professor Moacyr de Albuquerque	semi-integral
25	Metropolitana Sul	Ipojuca	EREM Frei Otto	semi-integral
26	Metropolitana Sul	Cabo de Santo Agostinho	EREM Zumbi dos Palmares	semi-Integral

27	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	EREM Adelaide Pessoa Camara	semi-Integral
28	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	EREM Professor Eptácio Andre Dias	semi-Integral
29	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	EREM Humberto Lins Barradas	semi-Integral
30	Metropolitana Sul	Camaragibe	EREM Deputado Oscar Carneiro	Semi-integral
31	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	EREM Senador Aderbal Jurema	Semi-integral
32	Metropolitana Sul	Cabo de Santo Agostinho	EREM Senador Francisco Pessoa de Queiroz	Semi-integral
33	Metropolitana Sul	Jaboatão dos Guararapes	EREM Desportista Rubem Rodrigues Moreira	Semi-integral
MATA NORTE- NAZARÉ				
Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Mata Norte-Nazaré da Mata	Vicência	Joaquim Correia	regular
2	Mata Norte-Nazaré da Mata	Macaparana	Creusa de Freitas	regular
3	Mata Norte-Nazaré da Mata	Itambé	Arruda Câmara	regular
4	Mata Norte-Nazaré da Mata	Carpina	São José	regular
5	Mata Norte-Nazaré da Mata	São Vicente Ferrer	Prof. João Barbosa de Almeida	regular
6	Mata Norte-Nazaré da Mata	Aliança	Dom Bosco	regular
7	Mata Norte-Nazaré da Mata	Carpina	Aluizio Germano	regular
8	Mata Norte-Nazaré da Mata	Goiana	Dr. João Alfredo	regular
9	Mata Norte-Nazaré da Mata	Nazaré da Mata	Aplicação Professor Chaves	regular
10	Mata Norte-Nazaré da Mata	Timbaúba	Elisabeth Lyra	regular
11	Mata Norte - Nazaré da Mata	Timbaúba	EREM De Timbaúba	integral
12	Mata Norte - Nazaré da Mata	Aliança	EREM Joaquina Lira	integral
13	Mata Norte - Nazaré da Mata	Goiana	EREM Augusto Gondim	integral
14	Mata Norte - Nazaré da Mata	Macaparana	EREM Prof. Benedita de Moraes Guerra	integral
15	Mata Norte - Nazaré da Mata	Carpina	EREM Joaquim Olavo	integral
16	Mata Norte - Nazaré da Mata	Condado	EREM Antônio Correia de Oliveira Andrade	integral
17	Mata Norte - Nazaré da Mata	Itambé	EREM Frei Orlando	integral
18	Mata Norte - Nazaré da Mata	Nazaré da Mata	EREM Don Vieira	integral
19	Mata Norte - Nazaré da Mata	Paudalho	EREM Confederação do Equador	integral
20	Mata Norte - Nazaré da Mata	Tracunhaém	EREM Dr. Walfredo Luiz Pessoa de Melo	integral

21	Mata Norte-Nazaré da Mata	Itaquitinga	EREM Prof. Denival José Rodrigues de Melo	integral
22	Mata Norte-Nazaré da Mata	Goiana	Técnica Aderico Alvez de Vasconcelos	integral/técnica
23	Mata Norte-Nazaré da Mata	Timbaúba	Técnica Miguel Arraes de Alencar	integral/técnica
24	Mata Norte-Nazaré da Mata	Paudalho	EREM Herculano Bandeira	Nova semi
25	Mata Norte - Nazaré da Mata	Paudalho	EREM Monsenhor Landelino Barreto Lins	semi-integral
26	Mata Norte - Nazaré da Mata	São Vicente Ferrer	EREM Coronel João Francisco	semi-integral
27	Mata Norte - Nazaré da Mata	Goiana	EREM Frei Campo Mayor	semi-integral
28	Mata Norte - Nazaré da Mata	Camutanga	EREM Pedro Tavares	semi-Integral
29	Mata Norte - Nazaré da Mata	Carpina	EREM Joao Cavalcanti Petribu	semi-Integral
30	Mata Norte - Nazaré da Mata	Buenos Aires	EREM Jaime Coelho	Semi-integral
31	Mata Norte - Nazaré da Mata	Lagoa do carro	EREM Doutor Francisco Siqueira C da Cunha	Semi-integral
32	Mata Norte - Nazaré da Mata	Ferreiros	EREM Emiliano Pereira Borges	Semi-integral

MATA SUL- PALMARES

Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Mata Sul-Palmares	Catende	Sofia Feijó Sampaio	regular
2	Mata Sul-Palmares	Palmares	Dr. Pedro Afonso de Medeiros	regular
3	Mata Sul-Palmares	Palmares	Prof. Eliseu Pereira de Melo	regular
4	Mata Sul-Palmares	Ribeirão	Pe. Américo de Novais	regular
5	Mata Sul-Palmares	Água Preta	João Vicente de Queiroz	regular
6	Mata Sul-Palmares	Amaraji	Dom Luiz de Brito	regular
7	Mata Sul-Palmares	Barreiros	Cristiano Barbosa e Silva	regular
8	Mata Sul-Palmares	Barreiros	Hélio Santiago Ramos	regular
9	Mata Sul-Palmares	Catende	Athayde Accioly Lins	regular
10	Mata Sul-Palmares	Catende	Costa Azevedo	regular
11	Mata Sul-Palmares	Catende	Tobias Barreto	regular
12	Mata Sul-Palmares	Gameleira	Nossa Senhora da Penha	regular
13	Mata Sul-Palmares	Palmares	Galtemir Lins	regular
14	Mata Sul-Palmares	Ribeirão	Joaquim Nabuco	regular
15	Mata Sul-Palmares	Rio Formoso	Dr Caetano Monteiro	regular

16	Mata Sul-Palmares	Rio Formoso	Joaquim Silvério Pimentel	regular
17	Mata Sul-Palmares	São José da Coroa Grande	São Francisco de Assis	regular
18	Mata Sul-Palmares	Sirinhaém	Teotônio Correia da Siva	regular
19	Mata Sul-Palmares	Sirinhaém	Maximiano Accioly Campos	regular
20	Mata Sul-Palmares	Xéxeu	Mirandolina Pessoa de Queiroz	regular
21	Mata Sul-Palmares	Barreiros	Joaquim Augusto Noronha Filho	regular
22	Mata Sul - Palmares	Palmares	EREM Dos Palmares	integral
23	Mata Sul - Palmares	Lagoa dos Gatos	EREM Prof. Manoel Edmundo	integral
24	Mata Sul - Palmares	Rio Formoso	EREM Wilson de Andrade Barreto	integral
25	Mata Sul - Palmares	São José da Coroa Grande	EREM Prof.Carlos José dias da Silva	integral
26	Mata Sul - Palmares	Sirinhaém	EREM Dr.Eurico Chaves	integral
27	Mata Sul - Palmares	Palmares	Escola Técnica Estadual De Palmares	integral/técnica
28	Mata Sul - Palmares	Tamandaré	EREM De Tamandaré	semi-integral
29	Mata Sul - Palmares	Gameleira	EREM Doutor Jaime Monteiro	Semi-integral
30	Mata Sul - Palmares	Palmares	EREM Monsenhor Abílio Américo Galvão	semi-integral
31	Mata Sul - Palmares	Ribeirão	EREM João Lopes de Siqueira Santos	semi-integral
32	Mata Sul - Palmares	Catende	EREM Mendo Sampaio	semi-integral
33	Mata Sul - Palmares	Água Preta	EREM João Vicente de Queiroz	semi-integral
34	Mata Sul - Palmares	Amaraji	EREM Antônio Alves de Araújo	semi-integral
35	Mata Sul - Palmares	Belém de Maria	EREM Presidente Tancredo Neves	semi-integral
36	Mata Sul - Palmares	Quipapá	EREM Dr. Fernando Pessoa de Melo	semi-integral
37	Mata Sul - Palmares	Cortês	EREM Professora Abigail Guerra	semi-integral
38	Mata Sul - Palmares	Jaqueira	EREM Miguel Pellegrino	semi-Integral
39	Mata Sul - Palmares	Primavera	EREM Elisa Marques De Assis	semi-Integral
40	Mata Sul - Palmares	Maraial	EREM Fábio da Silveira Barros	Semi-integral
41	Mata Sul - Palmares	São Benedito Sul	EREM Eloy Malta de Alencar	Semi-integral
42	Mata Sul - Palmares	Joaquim Nabuco	EREM Governador Eduardo Campos	Semi-integral
43	Mata Sul - Palmares	Xexeu	EREM João Pereira Sobrinho	Semi-integral
MATA CENTRO- VITÓRIA DE SANTO ANTÃO				

Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Mata Centro -Vitória de Santo Antão	Bonito	Padre José de Augusto	regular
2	Mata Centro -Vitória de Santo Antão	Escada	Vigário Pedrosa	regular
3	Mata Centro -Vitória de Santo Antão	Glória do Goitá	Paroquial de Menores	regular
4	Mata Centro -Vitória de Santo Antão	Gravatá	Aarão Lins de Andrade	regular
5	Mata Centro -Vitória de Santo Antão	Vitória de Santo Antão	Madre Lucila Magalhães	regular
6	Mata Centro -Vitória de Santo Antão	Bezerros	Eurico de Queiroz	regular
7	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Bezerros	EREM De Bezerros	integral
8	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Bonito	EREM Dr. Alexandrino da Rocha	integral
9	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Glória do Goitá	EREM Prof.Barros Guimarães	integral
10	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Vitória de Santo Antão	EREM José Joaquim da Silva Filho	integral
11	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Vitória de Santo Antão	EREM Senador João Cleofas de Oliveira	integral
12	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Sairé	EREM João Pessoa Souto Maior	integral
13	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Cha grande	EREM João Batista de Vasconcelos	Integral
14	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Escada	Técnica Luiz Dias Lins	integral/técnica
15	Mata Centro -Vitória de Santo Antão	Gravatá	Técnica Professor José Luiz de Mendonça	integral/Técnica
16	Mata Centro -Vitória de Santo Antão	Bonito	Técnica Célia de Souza Leão Arraes e Alencar	integral/técnica
17	Mata Centro -Vitória de Santo Antão	Bezerros	Técnica Maria José Vasconcelos	integral/técnica
18	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Barra de Guabiraba	EREM Leobaldo Soares da Silva	semi-Integral
19	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Gravatá	EREM Devaldo Borges	semi-Integral
20	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Pombos	EREM Capitaio Manoel Gomes D Assunção	semi-Integral
21	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	São Joaquim do Monte	EREM Frei Epifanio	Semi-integral
22	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Camocim de São Felix	EREM Quintino Bocauiva	Semi-integral
23	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Cha de Alegria	EREM Presidente Costa e Silva	Semi-integral
24	Mata Centro - Vitória de Santo Antão	Escada	EREM Professor Eraldo Campos	Semi-integral
VALE DO CAPIBARIBE- LIMOEIRO				
Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Vale do Capibaribe-Limoeiro	Limoeiro	Ginásio de Limoeiro Arthur Correia de Oliveira	regular
2	Vale do Capibaribe-Limoeiro	Limoeiro	Seráfico Ricardo	regular

3	Vale do Capibaribe-Limoeiro	Passira	Estadual Professora Mariza José Barbosa	regular
4	Vale do Capibaribe-Limoeiro	Passira	Cônego Fernando Passos	regular
5	Vale do Capibaribe-Limoeiro	Surubim	Maria Cecília Barbosa Leal	regular
6	Vale do Capibaribe-Limoeiro	Frei Miguelinho	Teófilo Severino de Arruda	regular
7	Vale do Capibaribe-Limoeiro	Bom Jardim	Raimundo Honório	regular
8	Vale do Capibaribe-Limoeiro	Feira Nova	Estadual Antonio Inacio	regular
9	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Limoeiro	Ana Faustina	regular
10	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Limoeiro	Professora Jandira de Andrade de Lima	regular
11	Vale do Capibaribe - Limoeiro	João Alfredo	Nossa Senhora Auxiliadora	regular
12	Vale do Capibaribe-Limoeiro	Orobó	Professor Antonio Pedro de Aguiar	regular
13	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Passira	EREM Manoel Guilherme da Silva	integral
14	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Vertente do Lero	EREM Justa Barbosa de Sales	integral
15	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Casinhas	EREM João XXIII	integral
16	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Feira Nova	EREM Professora Marilene Chaves de Santana	integral
17	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Bom Jardim	EREM Dr. Mota Silveira	integral
18	Vale do Capibaribe - Limoeiro	João Alfredo	EREM Jarina Maia	integral
19	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Orobó	EREM Abílio de Souza Barbosa	integral
20	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Surubim	EREM Natalícia Maria Figueirôa da Silva	integral
21	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Limoeiro	EREM Dr. Sebastião de Vasconcelos Galvão	integral
22	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Vertentes	EREM Gil Rodrigues	integral
23	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Salgadinho	EREM Carlos Soares da Silva	Integral
24	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Limoeiro	Escola Técnica José Humberto de Moura Cavalcanti	integral/técnica
25	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Surubim	Escola Técnica Antonio Arruda de Farias	integral/técnica
26	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Limoeiro	EREM Austro Costa	semi-integral
27	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Surubim	EREM Severino Farias	semi-integral
28	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Bom Jardim	EREM Justulino Ferreira Gomes	semi-integral
29	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Santa Mari do Cambucá	EREM João David de Souza	semi-integral
30	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Cumaru	EREM Manoel Gonçalves de Lima	semi-integral
31	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Frei Miguelinho	EREM São José	semi-integral

32	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Machados	EREM Severino de Andrade Guerra	semi-Integral
33	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Lagoa do Itaenga	EREM Tristão Ferreira Bessa	Semi-integral
34	Vale do Capibaribe - Limoeiro	Orobó	EREM Professora Rita Maria da Conceição	Semi-integral
AGRESTE CENTRO NORTE- CARUARU				
Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Agreste Centro Norte - Caruaru	Altinho	José Lins de Figueiredo	regular
2	Agreste Centro Norte - Caruaru	Belo Jardim	Professora Maria Galvão	regular
3	Agreste Centro Norte - Caruaru	Caruaru	Antonia Cavalcanti	regular
4	Agreste Centro Norte - Caruaru	Caruaru	Dom Vital	regular
5	Agreste Centro Norte - Caruaru	Caruaru	Professor Mario Sette	regular
6	Agreste Centro Norte - Caruaru	Caruaru	Professor Vicente Monteiro	regular
7	Agreste Centro Norte - Caruaru	Caruaru	Prof. Elisete Lopes de Lima Pires	regular
8	Agreste Centro Norte - Caruaru	Caruaru	Prof. Jesuína Pereira Rego	regular
9	Agreste Centro Norte - Caruaru	Panelas	Gregório de Panelas	regular
10	Agreste Centro Norte - Caruaru	Santa Cruz do Capibaribe	Padre Zuzinha	regular
11	Agreste Centro Norte - Caruaru	Santa Cruz do Capibaribe	Dr. Adilson Bezerra de Souza	regular
12	Agreste Centro Norte - Caruaru	Santa Cruz do Capibaribe	EREM Luiz Alves da Silva	integral
13	Agreste Centro Norte - Caruaru	São Caetano	EREM Agamenon Magalhães	integral
14	Agreste Centro Norte - Caruaru	Altinho	EREM Prof. Francisco Joaquim de Barros Correia	integral
15	Agreste Centro Norte - Caruaru	Belo Jardim	EREM de Belo Jardim	integral
16	Agreste Centro Norte - Caruaru	Caruaru	EREM Arnaldo Assunção	integral
17	Agreste Centro Norte - Caruaru	Caruaru	EREM Dom Miguel de Lima Valverde	integral
18	Agreste Centro Norte - Caruaru	Panelas	EREM Panelas	integral
19	Agreste Centro Norte - Caruaru	Cupira	EREM Profª Maria de Lourdes Temporal	integral
20	Agreste Centro Norte - Caruaru	Jatuba	EREM José Lopes de Siqueira	integral
21	Agreste Centro Norte - Caruaru	Tacaimbo	EREM José Leite Barros	integral
22	Agreste Centro Norte - Caruaru	Taquaritinga do Norte	EREM Severino Cordeiro de Arruda	semi-integral
23	Agreste Centro Norte - Caruaru	Brejo da Madre de Deus	EREM André Cordeiro	semi-integral
24	Agreste Centro Norte - Caruaru	Cachoeirinha	EREM Corsina Braga	semi-integral

25	Agreste Centro Norte - Caruaru	Caruaru	EREM De Caruaru Nelson Barbalho	semi-integral
26	Agreste Centro Norte - Caruaru	Riacho da Almas	EREM Manoel Bacelar	semi-integral
27	Agreste Centro Norte - Caruaru	Agrestina	EREM Professor Jose Constantino	semi-Integral
28	Agreste Centro Norte - Caruaru	Caruaru	EREM Maria Auxiliadora Liberato	semi-Integral
29	Agreste Centro Norte - Caruaru	Caruaru	EREM Professor Lisboa	semi-Integral
30	Agreste Centro Norte - Caruaru	Caruaru	EREM Padre Zacarias Tavares	semi-Integral
31	Agreste Centro Norte - Caruaru	Belo Jardim	EREM João Monteiro de Melo	Semi-integral
32	Agreste Centro Norte - Caruaru	Ibirajuba	EREM Manoel Moreira da Costa	Semi-integral
33	Agreste Centro Norte - Caruaru	Toritama	EREM Protázio Soares de Souza	Semi-integral
AGRESTE MERDIONAL- GARANHUNS				
Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Agreste Meridional- Garanhuns	Garanhuns	Henrique Dias	regular
2	Agreste Meridional- Garanhuns	Garanhuns	Senador Aderbal Jurema	regular
3	Agreste Meridional- Garanhuns	Garanhuns	Instituto Presbiteriano de Heliópolis	regular
4	Agreste Meridional- Garanhuns	Garanhuns	Prof. Euvira Viana	regular
5	Agreste Meridional- Garanhuns	Garanhuns	São Cristóvão	regular
6	Agreste Meridional - Garanhuns	Garanhuns	EREM De Garanhuns	integral
7	Agreste Meridional - Garanhuns	Águas Belas	EREM Cel.Nicolau Siqueira	integral
8	Agreste Meridional - Garanhuns	Canhotinho	EREM Jerônimo Gueiros	integral
9	Agreste Meridional - Garanhuns	Correntes	EREM Augusto Lúcio da Silva	integral
10	Agreste Meridional - Garanhuns	Garanhuns	EREM Prof. Jerônimo Gueiros	integral
11	Agreste Meridional - Garanhuns	Lajedo	EREM Deolinda Amaral	integral
12	Agreste Meridional - Garanhuns	Saloa	EREM Monsenhor João Marques	integral
13	Agreste Meridional - Garanhuns	São Bento do Uma	EREM José do Patrocínio Mota	integral
14	Agreste Meridional - Garanhuns	Garanhuns	EREM Virgem do Socorro	integral
15	Agreste Meridional - Garanhuns	Jucati	EREM Henrique Justino de Melo	integral
16	Agreste Meridional - Garanhuns	Bom Conselho	EREM Frei Caetano de Messina	integral
17	Agreste Meridional - Garanhuns	Paratana	EREM Narciso Correia	Integral
18	Agreste Meridional- Garanhuns	Lajedo	Técnica Antônio Dourado Cavalcanti	integral/técnica

19	Agreste Meridional - Garanhuns	Capoeiras	EREM Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	semi-integral
20	Agreste Meridional - Garanhuns	Garanhuns	EREM Francisco Madeiros	semi-integral
21	Agreste Meridional - Garanhuns	Brejão	EREM Professora Ismenia Lemos Wanderley	semi-integral
22	Agreste Meridional - Garanhuns	Caetés	EREM Luiz Pereira Júnior	semi-integral
23	Agreste Meridional - Garanhuns	Jurema	EREM Padre Antônio Barbosa Júnior	semi-integral
24	Agreste Meridional - Garanhuns	Garanhuns	EREM Dom João da Mata Amaral	semi-integral
25	Agreste Meridional - Garanhuns	São João	EREM João Fernandes da Silva	semi-integral
26	Agreste Meridional - Garanhuns	Iati	EREM Francisco Pereira da Costa	semi-integral
27	Agreste Meridional - Garanhuns	Jupi	EREM SebastiãoTiago de Oliveira	semi-integral
28	Agreste Meridional - Garanhuns	Angelim	EREM Azarias Salgado	semi-Integral
29	Agreste Meridional - Garanhuns	Calçado	EREM Augusta Cordeiro De Melo	semi-Integral
30	Agreste Meridional - Garanhuns	Lagoa do Ouro	EREM Abilio Monteiro	semi-Integral
31	Agreste Meridional - Garanhuns	Palmerina	EREM Regina Pacis	Semi-integral
32	Agreste Meridional - Garanhuns	São Bento do Uma	EREM Rodolfo Paiva	Semi-integral
33	Agreste Meridional - Garanhuns	Terezinha	EREM Monsenhor Alfredo Dâmaso	semi-integral
SERTÃO CENTRAL- SALGUEIRO				
Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Sertão Central -Salgueiro	Parnamirim	Raimundo Batista Angelim	regular
2	Sertão Central -Salgueiro	Salgueiro	Quilombola Professora Rosa Doralina Mendes	regular
3	Sertão Central -Salgueiro	São José do Belmonte	Napoleão Araújo	regular
4	Sertão Central -Salgueiro	São José do Belmonte	Professor Manoel de Queiroz	regular
5	Sertão Central -Salgueiro	Salgueiro	EREM Aura Sampaio Parente Muniz	integral
6	Sertão Central -Salgueiro	Salgueiro	EREM De Salgueiro	integral
7	Sertão Central -Salgueiro	São José do Belmonte	EREM Dr. Walmy Campos Bezerra	integral
8	Sertão Central -Salgueiro	Terra Nova	EREM Gumercendo Cabral	integral
9	Sertão Central -Salgueiro	Parnamirim	EREM Odorico Melo	integral
10	Sertão Central -Salgueiro	Mirandiba	EREM Francisco Pires	semi-integral
11	Sertão Central -Salgueiro	Cedro	EREM Professor Manoel Joaquim Leite	semi-integral
12	Sertão Central -Salgueiro	Serrita	EREM Desembargador João Paes	semi-integral

13	Sertão Central -Salgueiro	Salgueiro	EREM Professor Urbano Gomes de Sá	semi-integral
14	Sertão Central -Salgueiro	Verdejante	EREM Anísio Veras	semi-Integral
SERTÃO DO ALTO PAJEÚ - AFOGADOS DA INGAZEIRA				
Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Carnaíba	João Gomes dos Reis	regular
2	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Flores	Dário Gomes de Lima	regular
3	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Quixaba	Tomé Francisco da Silva	regular
4	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	São José do Egito	Prof. Sebastião F. Rabelo	regular
5	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	São José do Egito	Máxima Vieira	regular
6	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Santa Cruz da Baixa Verde	Santa Cruz	regular
7	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Serra Talhada	Methódio de Godoy Lima	regular
8	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Serra Talhada	Solidônio Leite	regular
9	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Tabira	Arnaldo Alves Cavalcanti	regular
10	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Triunfo	Mons. Luiz Sampaio	regular
11	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Tuparetama	Ernesto de Souza Leite	regular
12	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	São José do Egito	EREM Edson Simões	integral
13	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Afogados da Ingazeira	EREM Monsenhor Antônio de Pádua Santos	integral
14	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Carnaíba	EREM Joaquim Mendes da Silva	integral
15	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	São José do Egito	EREM Oliveira Lima	integral
16	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Triunfo	EREM Alfredo de Carvalho	integral
17	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Itapetim	EREM Teresa Torres	integral
18	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Serra Talhada	EREM Prof. Adauto Carvalho	integral
19	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Tabira	EREM Carlota Breckenfeld	integral
20	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Carnaíba	Técnica Prof. Paulo Freire	integral/técnica
21	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	São José do Egito	Técnica Prof. Célia Siqueira	integral/técnica
22	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Serra Talhada	Escola Técnica Clóvis Nogueira Alves	integral/técnica
23	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Igaraci	EREM Professora Rosete Bezerra de Souza	semi-integral
24	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Quixaba	EREM Solidônio Pereira de Carvalho	semi-integral
25	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Santa Cruz da Baía Vrde	EREM Regina Pacis	semi-integral

26	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Serra Talhada	EREM Cornélio Soares	semi-integral
27	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Flores	EREM Aires Gama	semi-integral
28	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Calumbi	EREM Antonio Gomes de Lima	semi-Integral
29	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Ingazeira	EREM Aristaque Jose de Veras	semi-Integral
30	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Santa Terezinha	EREM Santa Terezinha	semi-Integral
31	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Brejinho	José Severino Bezerra de Araújo	Semi-integral
32	Sertão do Alto Pajeú - Afogados da Ingazeira	Solidão	Nossa Senhora de Lourdes	Semi-integral
SERTÃO DO ARARIPE- ARARIPINA				
Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Sertão do Araripe- Araripina	Araripina	Anizio Rodrigues Coelho	regular
2	Sertão do Araripe- Araripina	Ipubi	Joaquim Eugênio Silva	regular
3	Sertão do Araripe- Araripina	Ouricuri	Professor Telesforo Siqueira	regular
4	Sertão do Araripe - Araripina	Araripina	Prof. Manoel Bonifácio Costa	regular
5	Sertão do Araripe - Araripina	Araripina	EREM Josias Inojosa de Oliveira	integral
6	Sertão do Araripe - Araripina	Ipubi	EREM Arão Peixoto de Alencar	integral
7	Sertão do Araripe - Araripina	Ouricuri	EREM Fernando Bezerra	integral
8	Sertão do Araripe - Araripina	Granito	EREM Governador Miguel Arraes de Alencar	integral
9	Sertão do Araripe- Araripina	Araripina	Técnica Pedro Muniz Falcão	integral/técnica
10	Sertão do Araripe - Araripina	Exu	EREM Barão de Exu	semi-integral
11	Sertão do Araripe - Araripina	Trindade	EREM Gov. Muniz Falcão	semi-integral
12	Sertão do Araripe - Araripina	Bodocó	EREM Artur Barros Cavalcanti	semi-integral
13	Sertão do Araripe - Araripina	Santa Cruz	EREM Elvira Granja de Souza	semi-integral
14	Sertão do Araripe - Araripina	Araripina	EREM Luiz Gonzaga Duarte	semi-Integral
15	Sertão do Araripe - Araripina	Ouricuri	EREM São Sebastião	semi-Integral
16	Sertão do Araripe - Araripina	Morelandia	EREM Presidente medici	semi-integral
17	Sertão do Araripe - Araripina	Santa Filomena	EREM Raimundo de Castro Ferreira	Semi-integral
SERTÃO DO MÉDIO SÃO FRANCISCO- PETROLINA				
Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	Fernando Idalino	regular

2	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Santa Maria da Boa Vista	Pe. Maurilo Sampaio	regular
3	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Cabrobó	Senador Paulo Guerra	regular
4	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	Marechal Antônio Alves Filho	regular
5	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Santa Maria da Boa Vista	Estadual Pau Brasil	regular
6	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Orocó	Bem-Te-Vi	regular
7	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Afrânio	Antônio Cavalcanti Filho	regular
8	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	Dom Avelar Brandão Vilela	regular
9	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	Aplicação Professora Vande de Souza	regular
10	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	Monteiro Lobato	regular
11	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	Professor Humberto Soares	regular
12	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	Poeta Carlos Drumond de Andrade	regular
13	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	Pe. Luiz Cassiano	regular
14	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	Malaquias Mendes da Silva	regular
15	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	Adelina Almeida	regular
16	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	Dom Antônio Campelo	regular
17	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Cabrobó	Indigena Militão Primo dos Santos	regular/indígena
18	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Cabrobó	Indigena Capitão Dena	regular/indígena
19	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Cabrobó	EREM José Caldas Cavalcanti	integral
20	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Lagoa Grande	EREM Dom Helder Câmara	integral
21	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	EREM Profª Osa Santana de Carvalho	integral
22	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Santa Maria da Boa Vista	EREM Profª Edite Matos	integral
23	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Afrânio	EREM Profª Irene Maria Ramos Coelho	integral
24	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	EREM Clementino Coelho	integral
25	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Dormentes	EREM Senador Nilo Coelho	integral
26	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Orocó	EREM Jacob Antonio de Oliveira	integral
27	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	EREM Dr. Pacifico da Luz	semi-integral
28	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	EREM Otacílio Nunes de Souza	semi-integral
29	Sertão do Médio São Francisco - Petrolina	Petrolina	EREM Jornalista J. F. Gomes	semi-integral

SERTÃO DO MOXOTÓ IPANEMA-ARCOVERDE

Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Arcoverde	Mons. Jose Kehrlle	regular
2	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Arcoverde	EREM De Arcoverde	integral
3	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Ibimirim	EREM Pedro Bezerra de Melo	integral
4	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Sertânia	EREM Olavo Bilac	integral
5	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Arcoverde	EREM Senador Vitorino Freire	integral
6	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Custódia	EREM José Pereira Burgos	integral
7	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Pesqueira	EREM José de Almeida Maciel	integral
8	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Itaiba	EREM Pedro de Alcântara Ramos	integral
9	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Sertânia	Escola Técnica Arlindo Ferreira dos Santos	integral/técnica
10	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Venturosa	EREM Quitéria Wanderley Simões	semi-integral
11	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Sanharó	EREM Nossa Senhora de Fátima	semi-integral
12	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Tupanatinga	EREM José Emílio de Melo	semi-integral
13	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Pedra	EREM Professor Brasiliano Donino da Costa Lima	semi-integral
14	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Arcoverde	EREM Carlos Rios	semi-Integral
15	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Betânia	EREM Osmar de Souza Ferraz	semi-Integral
16	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Inajá	EREM Antonio Guilherme Dias Lima	semi-Integral
17	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Poção	EREM Comendador Manoel Caetano De Brito	semi-Integral
18	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Buíque	EREM São Félix Cantalice	Semi-integral
19	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Algoinha	EREM Gonçalo Antunes Bezerra	Semi-integral
20	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Manari	EREM Coronel Manoel de Souza Neto	Semi-integral
21	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Pesqueira	EREM Professora Margarida de Lima Falcão	Semi-integral
22	Sertão do Moxotó Ipanema - Arcoverde	Custódia	EREM Quilombola Alzira Tenório do Amaral	Semi-integral
SERTÃO DO SUBMÉDIO SÃO FRANCISCO- FLORESTA				
Nº	GRE	MUNICIPIO	ESCOLA	JORNADA
1	Sertão do Submédio São Francisco- Floresta	Belém de São Francisco	Dr. Alípio Lustosa	regular
2	Sertão do Submédio São Francisco- Floresta	Belém de São Francisco	Monsenhor João Pires	regular
3	Sertão do Submédio São Francisco- Floresta	Floresta	Três Marias	regular
4	Sertão do Submédio São Francisco- Floresta	Tacaratu	Júlia Gomes	regular
5	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Floresta	EREM Capitão Nestor Valgueiro de Carvalho	integral

6	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Itacuruba	Prof. Maria de Menezes Guimarães	integral
7	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Petrolândia	EREM Maria Cavalcanti Nunes	integral
8	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Tacaratu	EREM João Batista de Vasconcelos	integral
9	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Belém de São Francisco	EREM Tercina Roriz	integral
10	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Jatobá	EREM De Itaparica	semi-integral
11	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	EREM Professor Aureliano Gonçalves Dos Santos	semi-Integral

APÊNDICE 1- TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA ESCOLA A

I. COORDENADOR DO PROEMI (GERAL)

1. **Quando a escola aderiu ao ProEMI?** Foi em 2017.
2. **Ocorreram mudanças permanentes na escola após a implementação do ProEMI na escola, se sim, quais?** Sim, agente teve um...um, agente na verdade já fazia as oficinas de orientação vocacional né, a nossa psicóloga fazia, mas era específica para o terceiro ano, que era mais emergente. E com o ProEMI a gente conseguiu estender, hoje, a gente funciona primeiro, segundo e terceiros anos essa oficina, passou a integrar todo o ensino médio.
3. **Você conhece os documentos orientadores do programa?** Sim, sim. A própria gerência né. A própria gerência da secretária da educação fez uma reunião para apresentar, né.
4. **O que você entende como um currículo inovador?** É um currículo que acompanha né, um currículo que acompanha as tendências do mercado na verdade, do momento, todo mercado de trabalho, como outras áreas também. Na questão da educação mesmo, da tecnologia da educação, isso tudo faz parte de inovação não é. Eu participei de um congresso recentemente e a questão das tecnologias da educação está anos luzes da escola pública, a escola particular está mais perto. Mas...um currículo inovador é isso, é acompanhar o seu tempo, tá antenado.
5. **Como vocês integram os campos de integração curricular com o currículo da escola?** O ProEMI veio somar também financeiramente, na verdade o que a gente coloca na programação do ProEMI, agente já fazia aqui na escola a prática, o que ficou mais conveniente é que hoje a gente tem o financiamento, então aí teve uma melhoria. Por exemplo, a nossa feira de ciências que é sempre uma mega feira, com o dinheiro ela ficou ainda melhor, mais sofisticada, com mais recursos, né. Jogos internos que é o carro chefe da escola, que a gente tem há um bom tempo, a gente integra com matemática, faz parte do ProEMI. A nossa escola tem uma temática anual, esse ano é leitura, textos e contextos então vai ser focado na leitura, vários eventos a gente faz relacionado a este tema, e outros eventos da escola. Com o ProEMI na verdade veio o financiamento para melhorar estes eventos. Se a gente tem um seminário sobre discriminação, aí com o financiamento eles se tornam um pouco melhor. É uma prática que a gente já tinha, projetos extracurriculares que com o ProEMI se tornou mais viáveis né, financeiro, materiais, que a escola já vem. Aperfeiçoou na verdade [...] A gente é uma escola regular de um turno só né, as atividades do ProEMI são no contra turno. Não tem muita aceitabilidade com os alunos não. Eu faço uma ginástica. Ano

passado teve bastante, mas este ano tou fazendo uma ginástica, às vezes coloco oficina de meio-dia, porque...o que acontece com os primeiros anos principalmente. Os primeiros anos este ano entrou no novo ensino médio da legislação, então eles tem uma carga horária estendida, então eles tem cinco horas a mais, o que significa uma hora a mais por dia. Então eles começam as 13h e ficam até 18h20, então fica cansativos para eles, concordo. Então querem fazer as oficinas meio-dia, então palestra alguma coisa, coloco no horário de algum professor que faltou [...] se colocar pela manhã eles podem reclamar, os primeiros anos tem uma particularidade, já que pegam uma hora a mais.

6. Relate ao menos uma experiência protagonizada pela escola através do ProEMI que você considerou inovadora. Tem um jornal aqui né “A Coluna” que a gente apresentou na feira do ProEMI, que é interdisciplinar. Tem história, português, filosofia, são temas históricos [...] Então os alunos produzem, junto com o professor de história e filosofia que coordenam e a professora de português que corrige. Então isso é bem inovador, os alunos curtem bastante. Além das oficinas de orientação vocacional né, porque além das oficinas de orientação tem as escutas com a psicóloga, porque elas abrem o espaço não é, às vezes os alunos estão no terceiro ano, naquele estresse. Aí ela abre o espaço de escuta para os alunos [...] Como tem material específico, aí o ProEMI auxiliou neste ponto [...] O ProEMI entrou em 2017 para a escola regulares, em 2017 ele mudou para adequar às escolas regulares, e é uma dificuldades para adequar na escola regular, porque eu tenho 530 alunos eu não tenho espaço para que todos os alunos frequentem os dois horários, não só nós, mas todas as escolas regulares contempladas pelo programa, por isso vem sendo uma ginástica por causa disso, aí vem sendo uma adesão, os alunos aderem m ou não às oficinas, as atividades...como ele também deu esta roupagem de que ProEMI não é somente contra turno, é também atividades extracurriculares da escola, foi o próprio horário, agente conseguiu adequar algumas atividades [...] Tem a orientação vocacional, no caso palestras. Não todos os professores, é porque assim, todos participam, todos tem projeto inovador em sala de aula. Eles não participam extra horário porque eles não recebem a mais. O ônibus para participar feiras externas são do ProEMI. Ela reclama sempre que faz várias atividades na escola, além do financeiro. Trazer instituições para falar nas escolas. Havia preparações anteriores com palestras, informações sobre o curso técnico, daí que partiu o projeto Mundo do Trabalho, com informações sobre o que fazer. Destaca o fato de aluno filho de cacique passar em medicina em instituições públicas.

II. ENTREVISTO COORDENADOR (A) DO PROEMI SOBRE CIC MUNDO DO TRABALHO

1. Você já leu o CIC Mundo do Trabalho? Como você percebe a proposta deste campo?

Tenho que ler de novo...eu li bastante para montar tem que ler. Eu li bastante, porque para montar os planos a gente tem que ler. Para engajar o aluno no mundo do trabalho, os alunos não sabem o que tem que fazer, orientá-los para isso. O mundo do trabalho vem para integrá-los sobre as tendências.

2. Antes do campo de integração curricular Mundo do Trabalho ter sido inserido no ProEMI, vocês desenvolviam alguma atividade relacionada ao tema na escola? Se sim, quais?

Os da orientação vocacional.

3. Há outros projetos da escola ou de outros programas que trabalham a questão do Mundo do Trabalho? Se sim, quais?

No mundo do trabalho temos não, nós mesmos.

4. Caso a pergunta anterior seja positiva, como as escolas desenvolvem as atividades, através de um processo de integração dos programas ou de forma separada?

5. No contexto do ProEMI, quais ações são desenvolvidas para integrar o Mundo do Trabalho ao currículo da escola? Trabalhamos como oficina, né. Mas os professores que trabalham mais a subjetividade né, filosofia, até mesmo a professora de português que trabalha a temática, história, professor de história também. Meu professor de filosofia, também ensina geografia, então ele está sempre trazendo estas temáticas, é mais para estas disciplinas específicas, né.

6. Como as ações são planejadas? Quem participa? A gente, primeiro houve uma escuta ano passado, mas ficou tão enrolado trabalho este ano, porque é assim, a principio ele foi dividido em duas partes em 2017, então agente planejou tudo direitinho para um ano, com aquele pessoal que tinha ali, com os meus alunos, que primeiro foi escutado estes alunos, foi passado um questionário, com o que eles achavam, o que queriam, o que já funcionava, o que eles queriam que continuasse, depois foi a articulação dos professores, quem interesse de participar, porque não tem remuneração, né, a questão da carga horária. Mas a minha realidade naquele momento era uma, hoje é outra. Algumas coisas não mudam, como jogos internos, feira de ciências, mas algumas oficinas específicas, eu teria outra realidade. Primeiro foi com aluno, depois adesão dos professores, quem quisesse aderir, quem não, teria que trabalhar no horário de aulas deles [...] Como funcionar na escola regular? Foi muito....a gente que vai errando ali, acerta aqui. Falta instrução, sobre como fazer isso em uma escola regular,

como fazer isso na escola regular. Tenho carga horária estendida, alunos que sustentam a casa com estágio...eu tenho uma realidade diferente.

7. Os alunos da escola também participam das decisões sobre quais atividades serão desenvolvidas? Se sim, como? Participaram ano passado, na escuta.

8. Você acredita que estas ações possibilitam aos jovens decidirem sobre sua entrada no Mundo do Trabalho? Se sim, como? Ajuda bastante, a oficina de orientação vocacional. Sempre bati nesta tecla, a questão da orientação, porque é muito caro você fazer um teste vocacional, você pagar um psicólogo. Às vezes eles chegam no terceiro ano e não sabem o que vão botar no Enem..... As oficinas veio para cá para ajudar, contribuir com esta orientação, não adiante ir para um campo [...] alinhar a questão financeira com a orientação.

9. Relate ao menos uma experiência protagonizada pela escola através do CIC Mundo do Trabalho que você considera inovadora. Neste campo, o foco é este mesmo a orientação vocacional. Orientação para poder e a escuta...porque as vezes você pega tem que chamar pai ou mãe.

APÊNDICE 2- TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA ESCOLA B

I. COORDENADOR DO PROEMI (GERAL)

1. Quando a escola aderiu ao ProEMI? Foi em 2016
2. **Ocorreram mudanças permanentes na escola após a implementação do ProEMI na escola, se sim, quais?** Mudanças permanentes? Sim, na estrutura da aplicação das aulas que a gente fez com relação a módulos, que a gente faz para poder implementar o ProEMI, para não sair do quadro de horários, porque a gente é integral, aí não tem condições. As aulas ficam dentro das disciplinas, pega projetos, as que tenham aqueles CIC né, CIC.
3. **Você conhece os documentos orientadores do programa?** Sim
4. **O que você entende como um currículo inovador?** Ah, um currículo inovador é isto, esta implementação do protagonismo, das ações dos estudantes em relação às vivências.
5. **Como vocês integram os campos de integração curricular com o currículo da escola?** Como eu disse, são a partir de módulos, os projetos, não amplia a carga horária...é a mesma carga horária, só trabalha com módulos.
6. **Relate ao menos uma experiência protagonizada pela escola através do ProEMI que você considerou inovadora.** Nós participamos do projeto despertar junto, que foi junto com o Sebrae e os meninos construíram um Pallet..de...de... de horta suspensa, que eles conseguiram produzir, vender, foi bem empreendedor para eles, foi bem legal.

II. ENTREVISTO COORDENADOR (A) DO PROEMI SOBRE CIC MUNDO DO TRABALHO

1. **Você já leu o CIC Mundo do Trabalho? Como você percebe a proposta deste campo?** Sim...eu percebo, percebo na questão da integração do estudante na sociedade, e eu trabalho feiras na escola empreendedoras e a feira de profissões, os alunos vão buscar informações das profissões que eles querem, inclusive vai ser a mostra da gente do ProEMI deste ano, vai ser o Mundo do Trabalho em relação a todas as profissões

2. **Antes do campo de integração curricular Mundo do Trabalho ter sido inserido no ProEMI, vocês desenvolviam alguma atividade relacionada ao tema na escola? Se sim, quais?** Sim, sim...a feira de profissões.
3. **Há outros projetos da escola ou de outros programas que trabalham a questão do Mundo do Trabalho?** Se sim, quais? Tinha esse Despertar do Sebrae por exemplo, também tinha participação do Junior Achievement, não veio este ano, mas vinha. Universidades vinham para falar de profissões, entrada em concursos.
4. **Caso a pergunta anterior seja positiva, como as escolas desenvolvem as atividades, através de um processo de integração dos programas ou de forma separada?** Não, não, era separado. O Despertar mesmo, por exemplo, era separado, era outra coisa, outro dia, dia extra no cronograma. No período do despertar os alunos ficavam nas quartas-feiras.
5. **No contexto do ProEMI, quais ações são desenvolvidas para integrar o Mundo do Trabalho ao currículo da escola?** O objetivo é desenvolver no aluno, a percepção para mercado de trabalho. Então ele precisa se sentir cidadão, né isso e enxergar a necessidade do mercado de trabalho. Por quê. Porque está permeando um curso integral, né. Que faz é, é os pilares da educação né. Os pilares é, é, viver, aprender, aprender a ser então eles se espelham dentro dessas seis que são agregadas dentro do conteúdo do ProEMI ele vai ter despertar uma habilidade né? E despertando esta habilidade, ele saberá o seu lugar no mundo.
6. **Como as ações são planejadas? Quem participa?** Todos, todos...todos os professores trabalham em prol de fazer uma ação interdisciplinar que foque no ciclo da gente. No começo de ano tem a definição geral, e toda quarta-feira tem as reuniões pedagógicas. A gente sempre vai, sempre aprimorando. Agora, bimestralmente a gente faz uma reunião com os professores.
7. **Os alunos da escola também participam das decisões sobre quais atividades serão desenvolvidas? Se sim, como?** Não, a gente não abre porque é escolhido, quando a gente escolhe...não tem horário de aula, então não tem como .
8. **Você acredita que estas ações possibilitam aos jovens decidirem sobre sua entrada no Mundo do Trabalho? Se sim, como?** Sim, porque muitos não sabiam se quer era necessária uma pontuação adequada para entrar na universidade, para fazer a prova do ENEM e também para as nossas provas, as provas internas né, as provas da escola, as provas que a secretária de educação envia, SAEB Brasil e SAEP aqui em Pernambuco.

9. **Relate ao menos uma experiência protagonizada pela escola através do CIC Mundo do Trabalho que você considera inovadora.** No caso a feira que..que, que sinto muito sucesso. O ano passado a professora colocou como feira de empreendedorismo...teve uma turma que trouxe brigadeiro com banana, e eles...a formação cidadã, se não tiver consciência não vai formar família.

APÊNDICE 3- TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA ESCOLA C

I. COORDENADOR DO PROEMI (GERAL)

1. **Quando a escola aderiu ao ProEMI?** Foi em 2012, foi quando ela passou a ser escola de referência.

2. **Ocorreram mudanças permanentes na escola após a implementação do ProEMI na escola, se sim, quais?** Bom... no início como falei com você sobre na nossa conversa informal, a gente trabalhava com o ProEMI fora do horário, então assim, para o professor, ele ficava com uma...a regência dele e para o aluno também. Em relação aos projetos foi bom porque houve financiamento, foi bom assim, houve uma melhoria em relação a isso, porque antes era o professor fazia o projeto, ele trabalhava projeto e a gente não tinha como trabalhar este projeto, dependendo do projeto não tem como bancar tudo, mas a gente banca boa parte.

3. **Você conhece os documentos orientadores do programa?** Sim, conheço.

4. **O que você entende como um currículo inovador?** É aquele que traz algo mais concreto dentro da realidade do aluno, aquilo que vai estimular além dos conteúdos vistos em sala de aula, a escola de referencia já trabalha um pouco isso. Ela tem a questão dos pilares, um dos pilares delas é...a gente trabalha, além do aprender a aprender, aprender a conhecer, a gente trabalha muito a questão aluno em si, embora, embora não seja muito fácil, porque a gente trabalha com quarenta alunos em sala, mas a escola em referencia em si, como o aluno passa o dia todo então existe...é mais integração, então ela.. [...] É mais integração, é esta integração que dar mais qualidade, quando o professor faz um trabalho diferenciado porque o ProEMI traz este trabalhado diferenciado todo mundo ganha, principalmente quando é um trabalho que ele mesmo cria. Porque o professor, tem na pratica de não dar pronto para o aluno...as vezes, os professores até se surpreendem [...] é interessante por isso, estimula aluno em ficar na escola, não é nota, alunos pedem ficar no intervalo tocando.

5. **Como vocês integram os campos de integração curricular com o currículo da escola?** É fácil isso, a fruição das artes, a professora de educação já fazia isso. Tem o outro...a cultura corporal que trabalha muito a questão da dança, tem fruição das artes, que vai para a questão das artes, a professora de português sempre faz isso. São coisas que o aluno gosta de fazer, não é difícil, é fácil, dentro do próprio programa do professor, existia....o que existia era dificuldade do aluno ficar na escola, é só pegar e agregar ao que os professores já fazem, é super fácil.

6. Relate ao menos uma experiência protagonizada pela escola através do ProEMI que você considerou inovadora. Foram vários. Esse ano uma professora fez um trabalho com o laboratório, e a culminância. Ano passado a agente fez uma peça aqui de Clarice, A hora da Estrela, foi bem interessante [...] teve também que fomos convidados para o Cais do Sertão [...] O que posso dizer para você, a banda marcial, eu tenho o coral, tenho o grupo de teatro, então assim, não posso dizer que tenho um projeto específico, mas há tanto projeto, não posso dizer para você um projeto. Mas todos eles vão dando uma bagagem para o aluno, de integração de humanidade.

II. E COORDENADORES DO PROEMI (MUNDO DO TRABALHO)

1. **Você já leu o CIC Mundo do Trabalho? Como você percebe a proposta deste campo?**
Olha veja, a gente não desenvolve este aí. Inclusive ele é do ProEMI novo. A gente fez com os outros, que foram: fruição, coral, tem o...letramento que a gente trabalha também, reforço de português e matemática, este especificamente trabalhei não.
2. **Antes do campo de integração curricular Mundo do Trabalho ter sido inserido no ProEMI, vocês desenvolviam alguma atividade relacionada ao tema na escola? Se sim, quais?**
A gente tem uma disciplina o empreendedorismo... projeto de vida e empreendedorismo, dentro deste campo a gente trabalha, o professor...inclusive teve uma feira de profissões aqui...a gente não desenvolveu, porque quando a gente fez a adesão em 2017, a gente não colocou este campo, porque os professores decidiram que a gente iria continuar com o campo desenvolvido, porque assim, como a gente já tem o material aí, e o material que vem e o dinheiro não tão grande, a gente preferiu manter na mesma linha, embora esse seja bem interessante, então a gente desenvolveu dentro da disciplina projeto de vida e empreendedorismo, então o que o professor fez, então agora em agosto ou início de setembro, a gente fez uma feira de profissões aqui, a primeira feira de profissões que a gente fez aqui. A gente envolveu alunos do primeiro e de segundo ano, os alunos do segundo encabeçaram a questão da pesquisa de campo eles foram atrás das universidades e pesquisaram, os cursos e os segundos só fizeram a pesquisa, mas não fizeram o trabalho em si, porque o primeiro ano ainda está verdinho, ainda não tem aquela vivencia dos cursos que podem escolher [...] Pronto, a gente trabalha dentro de empreendedorismo.

3. **Há outros projetos da escola ou de outros programas que trabalham a questão do Mundo do Trabalho? Se sim, quais?** Junior achievement. Ensinam mesmo como se cria uma empresa e é bem interessante.
4. **Caso a pergunta anterior seja positiva, como as escolas desenvolvem as atividades, através de um processo de integração dos programas ou de forma separada?** Sem resposta.
5. **No contexto do ProEMI, quais ações são desenvolvidas para integrar o Mundo do Trabalho ao currículo da escola?**
6. **Como as ações são planejadas? Quem participa?** As reuniões são feitas com os professores, no período de adesão. Sem a participação dos alunos.
7. **Os alunos da escola também participam das decisões sobre quais atividades serão desenvolvidas? Se sim, como?**
8. **Você acredita que estas ações possibilitam aos jovens decidirem sobre sua entrada no Mundo do Trabalho? Se sim, como?** Especificamente a feira de profissões, mas não recebemos ajuda do ProEMI.