



**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OS SENTIDOS DE JUVENTUDE NOS DISCURSOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS  
CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO - MEC E SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA**

ELIENE DE JESUS FIGUEIREDO SOUTO MEYER

PROFESSORA DOUTORA RAQUEL ALS VENERA

ORIENTADORA

Joinville - SC

2014

ELIENE DE JESUS FIGUEIREDO SOUTO MEYER

**OS SENTIDOS DE JUVENTUDE NOS DISCURSOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS  
CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO - MEC E SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Sob orientação da Professora Doutora Raquel ALS Venera

Joinville - SC

2014

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Meyer, Eliene de Jesus Figueiredo Souto

M612s Os sentidos de juventude nos discursos das políticas públicas curriculares para o ensino médio – MEC e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina / Eliene de Jesus Figueiredo Souto Meyer ; orientadora Dra Raquel A.L.S. Venera – Joinville: UNIVILLE, 2014.

79 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Ensino médio – Currículo escolar. 2. Planejamento político - Educação. 3. Análise do discurso. 4. Educação – Santa Catarina. 5. Ministério da Educação. I. Venera, Raquel A. L. S. (orient.). II. Título.

CDD 373.19

## Termo de Aprovação

**“Os Sentidos de Juventude nos Discursos das Políticas Públicas Curriculares para o Ensino Médio – MEC e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina”**

por

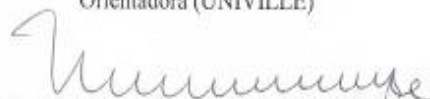
Eliene de Jesus Figueiredo Souto Meyer

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera

Orientadora (UNIVILLE)



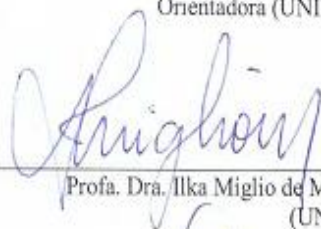
Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação


### Banca Examinadora:



Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera  
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita  
(UNIT-SE)



Profa. Dra. Elizabete Tamanini  
(UNIVILLE)

Joinville, 05 de maio de 2014

**Dedicatória**

Aos jovens protagonistas.

## **Agradecimentos**

Primeiramente agradeço ao meu filho Vinícius por saber esperar... Agradeço a orientadora desta pesquisa, Professora Raquel por me ensinar muito mais que 'conteúdos'.

Aos meus colegas de curso, pois juntos compartilhamos momentos de grandes desafios. A todos, meus mais sinceros agradecimentos.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- *Me ajuda a olhar!*

(GALEANO, 2003, p. 15)

## RESUMO

A presente dissertação apresenta como objetivo principal a análise dos sentidos de juventude contidos nos discursos, em particular de textos curriculares para o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI proposto pelo Ministério da Educação - MEC e implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. O ProEMI propõe um novo currículo para esta etapa de escolarização - “um novo Ensino Médio”. O MEC por meio dessa política incentiva as secretarias estaduais de educação a criar iniciativas diferenciadas para o Ensino Médio, estimulando estas secretarias a pensarem novas soluções, transformando os currículos com atividades integradoras. A pesquisa se fundamenta epistemologicamente nos Estudos Culturais, por entender esse campo em sua potencialidade de reflexão sobre a construção de sentidos em demandas de análises contemporâneas. Destacando as categorias de análises Juventudes e Currículo, tem se atentado para os sentidos de juventudes já produzidos em pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, especialmente em pesquisas latino-americanas, fundamentadas nos Estudos Culturais. Quanto à segunda categoria, também fundamentada nos Estudos Culturais, destaca-se o currículo produzido pelos discursos, em relações de poder e tensões constantes. A partir dessas referências epistemológicas escolheu-se trabalhar as análises dos textos do ProEMI e Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina com as ferramentas oferecidas pela Análise do Discurso, AD, da corrente francesa. Por esse caminho as análises mostraram sentidos relacionados ao jovem como alguém na mídia e que precisa ser emancipado, introduzido no mundo adulto, sujeito versátil, plugado que precisa ser capturado pela sedução tecnológica ou ainda como alguém que precisa ser interpretado.

**Palavras-chave:** Educação; Políticas Curriculares; Juventude; Ensino Médio; Análise do Discurso.



## ABSTRACT

This dissertation presents as its main goal the analysis of the meanings given to young people presented on the discourses of the curricular documents for Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI (Innovative Secondary School Program) proposed by Ministério da Educação – MEC (Brazilian Ministry of Education ) and implemented by Secretária de Estado de Santa Catarina ( Department of Education of Santa Catarina State.) MEC proposes a new curriculum for this schooling level - “a new Secondary School. The ProEMI encourages the department of education of Brazilian states to promote new initiative projects for the Secondary School. These departments are stimulated to think about different solutions for transforming the current curriculum into integrated activities. This research has an epistemological base on the theoretical framework of Cultural Studies because this field promotes a reflective potential about the construction of the meanings given to young people in the contemporary analyses. Emphasizing the categories of analyses of Young People and Curriculum, this study has observed the meanings given to young people produced in researches of different knowledge fields, especially in those Latin American researches based on the theoretical framework of Cultural Studies. As regards to the second category, also based on the theoretical framework of Cultural Studies, the curriculum produced by the discourses in constant relations among power and tensions are emphasized. Supported by these epistemological references, this study aims at working with the analyses of the texts of ProEMI and Secretaria de Estado de Santa Catarina, and also using the techniques offered by the Discourse Analysis, DA, of French concepts. These analyses has shown meanings related to young people as someone who needs to be emancipated, introduced to the world of the adults, a versatile conscious being, connected and captured by the technology or as someone who needs to be considered as a youth.

Keywords: Education; Curriculum Policies; Young People; Secondary School; Discourse Analyses

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO: TEXTO, DISCURSO E DOCUMENTO</b>	31
<b>2 OS SENTIDOS DE JUVENTUDE NOS CURRÍCULOS: PROEMI E ENSINO MÉDIO INOVADOR INTEGRAL</b> .....	48
2.1 Documento Orientador do ProEMI: quais sentidos de juventude?.....	52
2.2 Ensino Médio Inovador Integral: currículo para juventude? .....	65
<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	72
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	75
Anexo A .....	80
Anexo B .....	110

## INTRODUÇÃO

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. À análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

(FREIRE, 2009, p. 104)

Interessa, nesta pesquisa, o estudo sobre juventudes, categoria que nesta pesquisa será aprofundado mais adiante. Percebi em minha atuação profissional – como mediadora em programas do governo do estado de Santa Catarina (APOIA - Aviso por Infrequência de Aluno e APOMT - Aviso por Maus-tratos Contra Crianças ou Adolescentes) voltado para crianças e adolescentes da Rede Municipal de Educação em Joinville, fragilidades com relação às políticas endereçadas a esta categoria – principalmente aquelas relacionadas à educação. A educação é um direito básico, universal e inalienável de todos os cidadãos. É dever de o Estado implementar políticas públicas capazes de garantir sua qualidade social, bem como o acesso e a permanência de todos na escola. Políticas são criadas, mas são eficazes? Essa foi uma inquietação inicial que me levou ao Mestrado em Educação, embora não seja efetivamente o mote desse trabalho.

Os programas nos quais trabalho – APOIA e APOMT – foram lócus potencial para essas inquietações, sendo que o primeiro apresenta como objetivo direto garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes, de 06 a 18 anos de idade, para que concluam o ensino fundamental. E indiretamente promover o regresso à escola de crianças e adolescentes que abandonaram sem concluir o ensino fundamental. A Constituição Federal (art. 208, I) determina a obrigatoriedade do ensino fundamental, que hoje é de nove anos. Em Santa Catarina ainda existe, a cada ano, pelo menos 5% das crianças e principalmente de adolescentes que abandonam a escola, pelas mais variadas razões. A cada 100 crianças que iniciam a escola, em média, segundo dados do Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude (CAIJ), somente 57 completam o ensino fundamental. Os motivos para a evasão escolar são tanto intrínsecos quanto extrínsecos à escola. O Programa APOIA desencadeia uma profunda reflexão da comunidade escolar. Principalmente sobre os primeiros, sendo que os motivos extrínsecos serão enfrentados principalmente pelo Conselho Tutelar, Promotor e pelo Juiz da Vara da Infância e

Juventude, cujas iniciativas deveriam ser respaldadas pelos programas municipais de execução das medidas aplicadas aos pais, art. 129 da Lei n. 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ou às crianças e adolescentes (art. 101 do ECA) .

Já o programa APOMT<sup>1</sup> consiste em um Sistema Unificado de Aviso Compulsório de Maus-tratos contra crianças e adolescentes em todo o Estado de Santa Catarina, por meio do uso de um formulário padronizado de notificação expedido pela Rede de Ensino, composta pelas escolas públicas e particulares, desde a educação infantil até o Ensino Médio; pela Área da Saúde; pela Área da Assistência Social; pelo Sistema de Segurança Pública (Delegacias de Polícia e Polícias Militares); e pelos Conselhos Tutelares, que tem a função de garantir o atendimento e encaminhamento da vítima às políticas de proteção, conforme preconiza a Lei n. 8069/90. Em 2001, o Ministério Público, por meio do CIJ, juntamente com a Associação Catarinense de Conselheiros Tutelares, traçaram o diagnóstico estadual da política municipal de atendimento a infância e a adolescência em Santa Catarina. Foram solicitados aos Conselheiros Tutelares que informassem o número de atendimentos realizados, durante um ano, de violações aos direitos de crianças e adolescentes. Surgindo em primeiro lugar os casos de maus-tratos e violência física, com 2756 registros. A partir desta constatação foi desenvolvido o APOMT, com o compromisso de propiciar um atendimento às vítimas e oferecer subsídios para a adoção de políticas públicas de prevenção e proteção.

Atuando diretamente com estes programas, percebi que para as crianças ainda existe, com as creches e Centros de Educação Infantil, a possibilidade de permanecer na escola em tempo integral, sendo que para a maioria dos adolescentes não existe opção de atividades no contra turno. Para estes jovens restam apenas às atividades da escola e a rua? E no ócio e sem adultos responsáveis por perto eles ficam a mercê da violência? A partir destes questionamentos veio a intenção de investigar políticas de cultura e educação destinada aos jovens. Inicialmente, a intenção desta pesquisa de mestrado seria entender como os adolescentes - jovens há menos tempo - percebem a sua

---

<sup>1</sup> Programa APOMT. Ministério Público do Estado de Santa Catarina, Procuradoria-Geral de Justiça. Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude – CIJ.

realidade e necessidades, considerando seu contexto sociocultural e como uma política educacional voltada ao protagonismo juvenil, pode ser constituída a partir da realidade e necessidades desses jovens.

Além disso, no Brasil segundo Costa e Vieira, (2006) “só recentemente começou a se notar a formulação de políticas voltadas para os jovens, mesmo assim de forma lenta e com pouca participação dos próprios atores juvenis”. Essa inquietação, trazida da minha experiência profissional achou no Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas as leituras e discussões sobre as temáticas Juventudes e Políticas Educacionais, e, desse encontro, decidimos então pela investigação dos sentidos de juventude presentes nos discursos de textos curriculares voltados ao Ensino Médio. Neste sentido, a presente pesquisa apresenta a linguagem como local significativo de discussão, a partir da qual, buscaremos compreender os sentidos de juventude presentes nos discursos das políticas públicas curriculares para o Ensino Médio.

Importante ressaltar que no ano de 2012 participei como bolsista na pesquisa coordenada pela orientadora desta dissertação. Neste período percorremos 11 escolas da Rede Pública Estadual e Municipal da cidade de Joinville ouvindo os jovens sobre educação, violência e dentre outras questões da atualidade<sup>2</sup>. Nestas escutas alguns jovens das escolas estaduais apontaram suas opiniões sobre o Ensino Médio Integral. Algumas destas vozes eram de descrédito com relação ao funcionamento desde programa, mostraram descontentamento em permanecer na escola por longos períodos sem algo “interessante para fazer”. O que nos faz pensar em um paradoxo, pois a proposta do Documento Orientador do ProEMI aponta para os aspectos fundamentais de reestruturação do Ensino Médio, onde as escolas possam redesenhar seus currículos levando em consideração os sujeitos e as juventudes que frequentam esta etapa da educação básica no Brasil. Aqui caberia uma sugestão para outra investigação<sup>3</sup>.

Quando iniciei nesse grupo de pesquisa, a equipe estava estudando o conceito de juventudes em produções na América Latina. Isso também nos levou a pensar na possibilidade de investigar os sentidos de juventude nas políticas públicas

---

<sup>2</sup> Projeto de Pesquisa "Os jovens e o consumo cultural na contemporaneidade: uma questão de subjetividade cidadã e formação histórica" em fase de finalização.

<sup>3</sup> Atualmente o Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas já se organizam no sentido de dar continuidade com novas pesquisas considerando as práticas escolares onde o Ensino Médio foi modificado.

educacionais. Então, quando a coleta de dados do projeto que ouvia os jovens terminou, o projeto de dissertação nasceu vinculado às pesquisas do grupo, ou seja, esta pesquisa faz parte da trajetória do grupo, também. Assim, vale ressaltar que esta dissertação está vinculada a pesquisa intitulada “Políticas públicas para a juventude – aproximações entre os campos do Currículo e do Patrimônio Cultural”<sup>4</sup> e considerar também que esta pesquisa está em diálogo com as demais pesquisas realizadas ou em andamento no Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas, especialmente na linha “Cultura, juventudes e produção de subjetividades”<sup>5</sup>.

Nosso objetivo com esta dissertação de mestrado é analisar os sentidos de juventude contidos nos discursos, em particular de textos curriculares do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) proposto pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEESC). Essa análise recorta os seguintes documentos: Programa: Ensino Médio Inovador Documento Orientador (ANEXO A); Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral (ANEXO B). Acreditamos que esses documentos, por serem orientadores de políticas curriculares, funcionam como discursos disparadores de práticas que atribuem sentidos aos jovens. E são esses sentidos que almejamos perseguir.

O MEC, apoiando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96<sup>6</sup>, propõe para os estados e distrito federal, um novo currículo – um novo Ensino Médio pautado na contextualização, interdisciplinaridade, raciocínio e capacidade de aprender. O MEC ao elaborar o Programa Ensino Médio Inovador (2009) analisou modelos de alguns países europeus e dos Estados Unidos e também experiências realizadas isoladamente em algumas escolas nacionais, como o Ensino Médio do SESC do estado do Rio de Janeiro. Programa considerado como forma de incentivar e fomentar as secretarias estaduais de educação a criarem iniciativas diferenciadas para o Ensino Médio. Estimulando estas secretarias a

---

<sup>4</sup> A pesquisa “Políticas para a Juventude – aproximações entre os campos do currículo e do Patrimônio cultural” coordenada pela Dra. Profa. Raquel ALS Venera se configura o Núcleo Univille do Projeto Interinstitucional “Abordagens Discursivas de Juventude no Tempo Presente: Questões Metodológicas nas Análises de Textos Curriculares”, coordenado pela Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel, da UFRJ e conta também com a parceria da Profa. Dra. Miriam Leite da UERJ.

<sup>5</sup> Trata-se das dissertações de Mestrado já finalizadas AVIZ, 2013; LEUTPRECHT, 2013; DELFINO, 2013; HOULLOU, 2012; ANDRADE, 2014 e pesquisas em andamento: SILVA, 2013; PESSOA, 2013, todas preocupadas com o tema juventudes.

<sup>6</sup> BRASIL. LEI nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br) acesso em 05/08/2012.

pensarem novas soluções, transformando os currículos com atividades integradoras. Segundo o MEC<sup>7</sup>, a adesão ao ProEMI é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital. As escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

Desta forma o Censo 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>8</sup> aponta a oferta de Ensino Médio, com aumento de 43.014 matrículas em 2011, totalizando, 8.400.689 matrículas, correspondendo a 0,5% a mais que em 2010. No entanto, o cruzamento desse suposto aumento com os dados da população por idade entre 15 a 17 anos, nos anos de 2010 e 2011 mostra que em verdade não houve aumento, uma vez que a população cresceu 2,14%. Mesmo que o número de matrículas tenha crescido 0,5% ainda deixou 1,64% da população que chegou a essa idade fora da possibilidade de acessar o Ensino Médio. A mesma fonte de dados indica o índice dessa população em 2012, mas verifica-se um decréscimo de 0,28% no número de matrículas em 2012, em relação a 2011.

<b>Tabela 1</b>		
<b>Ensino Regular – Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 Anos de Idade – Brasil – 2007-2012</b>		
<b>Ano</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>População por Idade - 15 a 17 anos</b>
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	...

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino Médio: inclui matrículas no Ensino Médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

<sup>7</sup> [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

<sup>8</sup> [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

O INEP aponta para dois aspectos que mostram como ponto de atenção para os sistemas de ensino e constituem um desafio a ser vencido - o percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequenta a escola e as taxas de distorção idade/série educacional entre jovens da mesma idade. Apesar da taxa de frequência à escola na faixa etária de 15 a 17 anos ter sido de 83,7% em 2011, a taxa de escolarização líquida no Ensino Médio para esse mesmo grupo, ainda que venha crescendo, se encontra no patamar de 51,6%.

**Tabela 2 - Taxas de Escolarização Bruta e Líquida - Brasil 1995/2011**

Ano	Ensino Fundamental (7 a 14 anos)		Ensino Médio (15 a 17 anos)	
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida
1995	109,3	85,4	47,0	22,1
2000	149,7	90,3	73,0	34,4
2001	121,3	93,1	73,9	36,9
2002	120,8	93,7	75,9	40,0
2003	119,3	93,8	81,1	43,1
2004	117,6	93,8	81,4	44,4
2005	117,1	91,4	80,7	45,3
2006	116,2	94,8	82,2	47,1
2007	116,0	94,6	82,6	48,0
2008	115,7	94,9	85,5	50,4
2009	117,3	95,3	83,0	50,9
2011	119,0	95,5	82,2	51,6

Fonte: IBGE - Pnad's 1995, 2001 a 2009; Elaborado por MEC/Inep/DTDIE.

Nota: Excluída a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP de 1995 e 2001 a 2003.

A proposta do MEC para inibir essa disparidade é a proposta do ProEMI baseada na formação integral do estudante, pautada nos eixos constituintes do Ensino Médio – tecnologia, ciência, cultura e trabalho e as áreas de conhecimento indicadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNem) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Neste sentido Amaral e Oliveira afirmam que:

O programa *Ensino Médio Inovador* pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio e essa nova organização curricular pressupõe uma perspectiva de articulação



interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimento, saberes, competências, valores e práticas. Propõe-se estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das interrelações existentes e entre os eixos constituintes do Ensino Médio. (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 211-212)

O Ensino Médio Inovador (ProEMI) é um programa apresentado pelo MEC aos estados no ano de 2009. Instituído pela Portaria nº. 971, de nove de outubro de 2009<sup>9</sup>, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. O ProEMI é uma proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio, implantadas nas redes estaduais de ensino – pela responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do MEC – SEB/MEC. O programa financiado pelo Governo Federal estabelece que cabem às secretarias de educação enviar ao MEC projetos para a adaptação de suas escolas as propostas do ProEMI.

No estado de Santa Catarina o acolhimento a essa política se deu em acordo com as “Orientações para Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede pública Estadual - 2013<sup>10</sup>” do estado de Santa Catarina, a SEESC, em convênio originário do Parecer CNE/CP nº. 11/2009<sup>11</sup>, realizado com o MEC, o estado de Santa Catarina aderiu ao Programa em 2009 e iniciou o desenvolvimento das atividades em 18 escolas da Rede Pública Estadual a partir de 2010. Atendendo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNem) e ao Decreto nº. 7083<sup>12</sup>, de 27 de janeiro de 2010 que traz em seu artigo 1º, sobre o Programa Mais Educação, a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. A SEESC, a partir de 2012, viabilizou a ampliação e a consolidação do Ensino Médio Inovador/Integral em 95 escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina. A partir do Ensino Médio Integral, em Santa Catarina, desenvolveu-se o Ensino Médio Inovador, que se encontra em duas modalidades: Integral e semi-integral. Esse último apenas três vezes na semana.

---

<sup>9</sup> Disponível em [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)

<sup>10</sup> Orientações para organização e funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual (2013), Florianópolis – SC, Janeiro/2014. Disponíveis nas Gerências Regionais/ GEREDs.

<sup>11</sup> PARECER CNE/CP nº 11/2009, que trata da Proposta de experiência curricular inovadora para o Ensino Médio.

<sup>12</sup> Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em [www.presrepublica.jusbrasil.com.br](http://www.presrepublica.jusbrasil.com.br)

O Portal da Educação de Santa Catarina<sup>13</sup> divulgou em 23 de novembro de 2011 que o Secretário de Estado da Educação Marco Tebaldi apresentou o projeto sobre Ensino Médio Integral na Presidência da Assembleia Legislativa. De acordo com o site, o projeto contava com custo de cerca de R\$ 130 milhões e o projeto iniciaria em 2012 em cem escolas de Ensino Médio de todo o estado, com 500 turmas e contemplaria 15.500 alunos. Deputados da bancada governista e da oposição participaram da reunião, questionando, aprovando e alguns até parabenizaram a iniciativa.

O investimento nesta modalidade de ensino foi um ponto bastante explorado pela campanha política do Secretário Marco Tebaldi.

Segundo ele, a preocupação em se investir mais na educação de jovens, entre 15 e 17 anos, é o fato de que 53 mil catarinenses nesta faixa etária abandonaram os estudos e outros 71 mil ainda cursam o ensino fundamental, já universalizado em Santa Catarina. "Temos 40% dos nossos jovens sem cursar o ensino médio e o índice nacional chega a 60%", informou o secretário. A meta da SED é que até 2014 esse fluxo seja corrigido.

O Estado de Santa Catarina está localizado na região sul do Brasil. De acordo com dados do IBGE de 2010, a população é de 6.248.436 pessoas, distribuídas em 295 municípios e a capital Florianópolis. A educação no Estado de Santa Catarina é de responsabilidade da SEESC, orientando, planejando e gerenciando o sistema educacional do Estado, executando as políticas educacionais e federais em parceria com os municípios. A SEESC conta com 1201 escolas estaduais em sua jurisdição. São 36 Gerências de Educação – GEREDs ou subsecretarias de educação, instituídas para coordenar as escolas da rede estadual dos municípios pertencentes a cada regional, vinculadas a SEESC, esta situada em Florianópolis.

A educação da rede pública estadual de Santa Catarina está organizada em Escolas de Educação Básica, Escola de Ensino Fundamental, Escola de Ensino Médio, Escola Indígena de Educação Básica, Escola de Indígena de Ensino Fundamental, Instituto Estadual de Educação, Centro de Educação Profissional, Centro de Educação de Jovens e Adultos, Núcleo Avançado de Ensino Supletivo e Unidade Descentralizada<sup>14</sup>. O quadro abaixo mostra o total de Escolas Estaduais de acordo com cada modalidade de ensino.

---

<sup>13</sup> [www.sed.sc.gov.br](http://www.sed.sc.gov.br)

<sup>14</sup> Unidades Descentralizadas de Educação Especial.

**Quadro 1 - Escolas da Rede Estadual de Santa Catarina**

<b>TOTAL DE ESCOLAS ESTADUAIS</b>	
Escola de Educação Básica – EEB	1.045
Escola de Ensino Fundamental – EEF	
Escola de Ensino Médio – EEM	
Escola Indígena de Educação Básica – EIEB	
Escola Indígena de Ensino Fundamental – EIEF	
Instituto Estadual de Educação – IEE	16
Centro de Educação Profissional – CEDUP	40
Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA	47
Núcleo Avançado de Ensino Supletivo – NAES	53
Unidade Descentralizada - UD	1.201
<b>Total geral</b>	<b>1.101</b>
Total sem NAES e UDs	46

Fonte: SED/SISGESC – Dados extraídos em 17/04/2013

Essas Instituições, de acordo com o quadro abaixo, são responsáveis em atender um total de 589.752 alunos distribuídos nas seguintes modalidades: Ensino Fundamental com Matriz de oito anos, Ensino Fundamental com Matriz de Nove anos. Ensino Médio: Normal, Magistério, Ensino Médio Inovador, Ensino Médio Integral, Educação Profissional, Educação Indígena e Educação Especial.

**Quadro 2 - Matrícula da Rede Estadual de Santa Catarina – Abril de 2013**

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Total de Matrículas</b>
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	129.267
Ensino Fundamental – Anos Finais	171.007
Ensino Médio	241.297
Educação Profissional – Nível Técnico	8.718
Educação de Jovens e Adultos	39.463
<b>Matrícula Total</b>	<b>589.752</b>

Fonte: SED/SISGESC – Dados extraídos em 17/04/2013

Retornando a proposta referente ao Programa Ensino Médio Inovador, o MEC apresenta, segundo Amaral e Vieira (2011), cinco questões para o currículo do Ensino Médio – 1. Mudança da carga horária mínima para três mil horas, o que corresponde a um aumento de 200 horas a cada ano; 2. A possibilidade dos estudantes escolherem 20% de sua carga horária do currículo de acordo com as atividades oferecidas pela escola; 3. Associar teoria e prática; 4. Valorizar a leitura e 5. Garantir formação cultural ao estudante.

A LDB – Lei 9.394/96 situa o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Essa etapa da escolarização tem por finalidade o desenvolvimento do

indivíduo, assegurando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, disponibilizando meios para progressão no trabalho e em estudos posteriores. Desta forma, para o ProEMI,

O Ensino Médio deve ser estruturado em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos a contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e prática técnico-instrumental. (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 11/2009, p.2)

Esta proposta tem como objetivo de acordo com o Parecer nº. 11/2009, “o fomento de mudanças que se fazem necessários na organização curricular do Ensino Médio” (BRASIL, 2009, p.3). Ou seja, o ProEMI apresenta-se como um programa para inovações curriculares. Desta forma, os cinco apontamentos de mudança sugeridos por Amaral e Vieira (2011) estão comprometidos com as metas que propõe melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas, apontando para as seguintes mudanças:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento priorização da interlocução com as culturas juvenis. (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 11/2009, p. 3)

As ações políticas governamentais na educação brasileira, nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso - FHC e Luiz Inácio Lula da Silva - Lula, e a busca por mudanças se intensificaram – uma verdadeira reforma em todos os níveis da educação. Nesta reforma os projetos e programas voltados para o Ensino Médio se destacaram na educação básica no país. Para Lopes, “a reforma do Ensino Médio pode ser considerada uma reforma particular, com especificidades derivadas do interesse conferido a esse nível de ensino na atual conjuntura político-social.” (LOPES, 2008, p. 189).

A procura pelo Ensino Médio vem aumentando significativamente, maior do que no Ensino Fundamental. Segundo dados do INEP/MEC<sup>15</sup>, do ano de 1985 a

---

<sup>15</sup> [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

1994, as matrículas para o Ensino Médio aumentaram mais de 100%, no entanto as matrículas no Ensino Fundamental aumentaram apenas 30%. Lopes (2008) afirma que este retorno à escola se deve a busca da certificação de nível médio, pois sendo uma das exigências para o acesso a maioria dos postos de trabalho. Este retorno também vem contribuir para a defasagem de idade/série dos que estavam fora da escola ou ainda no Ensino Fundamental.

Em 1996 foi promulgada a LDB – Lei 9394/96 e em 1998 foram publicados as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNem) estabelecendo a organização curricular comum para o Ensino Médio no Brasil. Em 1999 com base nas DCNem foi publicada a proposta curricular – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – os PCNem. E no final do governo de FHC (2002), foram publicados os PCN+ com orientações mais voltadas para a prática de sala de aula. No governo de FHC (1995-2002), o Ensino Médio passou por uma reforma estrutural e curricular, ocorreu a separação entre Ensino Médio e ensino profissional com objetivo de torná-lo mais curto.

Já no governo Lula foi desenvolvida ações voltadas para a avaliação e a distribuição de livros didáticos com o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, PNLEM além de projetos e programas voltados para este nível de ensino. Ocorreram também, segundo Lopes (2008), publicações de orientações curriculares desenvolvidas a partir de princípios contidos nos PCNem desenvolvidos no governo anterior (de FHC). Tanto os textos dos PCNem quanto os textos das DCNem estão no cerne da reforma do Ensino Médio. Esta reforma segundo Lopes (2008) busca a organização curricular – uma mudança na concepção de Ensino Médio.

Nesse contexto nacional de deslocamento conceitual político em Santa Catarina, segundo o texto de “Orientações para Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual” (SANTA CATARINA, 2013), as ações do ProEMI são de forma integrada, com o envolvimento das escolas inseridas no Programa diversificando e trabalhando os currículos com atividades interdisciplinares/integradoras, combinando formação geral, científica, tecnológica e cultural com atividades práticas, com a proposta de inovação dos currículos ampliando os espaços “por meio de projetos, atividades de aprendizagem e saídas de campo” (SANTA CATARINA, 2013, p.49). O objetivo das ações inovadoras é o envolvimento dos estudantes principalmente “nas etapas de

elaboração e execução de pesquisas que abordem os problemas locais, com ampliação gradativa do espaço e da complexidade das alternativas de diagnóstico e de intervenções transformadoras.” (SANTA CATARINA, 2013, p.49). Desta forma, em Santa Catarina, o Programa denomina-se Ensino Médio Inovador/Integral. Atendendo a Proposta Curricular de Santa Catarina<sup>16</sup>, trás como documento norteador o texto “Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral”.

Diante desta proposta de rupturas para o Ensino Médio, esta pesquisa questiona os sentidos de juventude que são mobilizados nesse novo currículo.

Por considerar que as políticas curriculares anunciam identidades aos sujeitos envolvidos, o presente trabalho se fundamenta epistemologicamente nos Estudos Culturais por entender esse campo em sua potencialidade de reflexão sobre a construção de sentidos em demandas de análises contemporâneas. Esse campo de conhecimento tem sua origem no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS), na Inglaterra em 1964, reagindo à ideia de “cultura dominante” presentes nas chamadas “grandes obras” da arte e da literatura. Para Tomaz Tadeu da Silva (2005), os integrantes do grupo se opunham ao fato da cultura ser privilégio de uma elite restrita de pessoas. Richard Hoggart (1957) Inspirado na sua pesquisa, “As utilizações da cultura” funda o CCCS onde, “as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais compõem seu eixo principal de pesquisa” (ESCOSTEGUY , 2006, p. 138).

Os estudos culturais de acordo com Ana Carolina Escosteguy analisam “as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas relações com a sociedade e as mudanças sociais” (ESCOSTEGUY, 2006, p. 21). Esse campo de estudo surgiu na Inglaterra do pós-guerra, na Universidade de Birmingham. A sua expansão para além da Grã-Bretanha só ocorreu a partir dos anos 1980 “decorrentes principalmente, de uma observação sobre a desestabilização das identidades sociais, ocasionada, sobretudo, pela aceleração do processo de globalização” (ESCOSTEGUY, 2006, p. 35). A rápida expansão dos Estudos Culturais deve-se a princípios como,

---

<sup>16</sup> SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Florianópolis: COGEN, 1998.

A identificação explícita das culturas vividas como um objeto distinto de estudo, o reconhecimento da autonomia e complexidade das formas simbólicas em si mesmas; a crença de que as classes populares possuíam suas próprias formas culturais, dignas do nome, recusando todas as denúncias, por parte da chamada alta cultura, do barbarismo das camadas sociais mais baixas; e a insistência em que o estudo da cultura não poderia ser confirmado a uma disciplina única, mas era necessariamente inter, ou mesmo anti, disciplinar. (ESCOSTEGUY, 2006, p. 25).

Para Escosteguy (2006) os estudos culturais não são uma disciplina, mas uma área de variadas disciplinas interagindo, com o objetivo de estudar aspectos culturais da sociedade contemporânea. “[...] resulta da insatisfação com algumas disciplinas e seus próprios limites” (ESCOSTEGUY, 2006, p. 28). O objeto de estudo dos Estudos Culturais é a sociedade e suas relações de poder, desta forma os Estudos Culturais estão sempre em movimento de acordo com as mudanças sociais, políticas e econômicas.

Os Estudos Culturais convergem para as identidades individuais e coletivas e seu objeto de análise se constitui da subjetividade produzida. Assim Johnson (2006) aponta que,

O conceito de “subjetividade” é, aqui, especialmente importante, desafiando as ausências na consciência. Ele inclui a possibilidade, por exemplo, de que alguns elementos estejam subjetivamente ativos – eles nos “mobilizam” – sem serem conscientemente conhecidos. [...] ele destaca o “quem eu sou” ou, de forma igualmente importante, o “quem nós somos” da cultura, destacando também as identidades individuais e coletivas. (JOHNSON, 2006, p. 27)

O principal interesse dos Estudos Culturais é perceber as relações criadas nas estruturas sociais, suas formas e práticas culturais (JOHNSON, 2006, p. 43). Os Estudos Culturais analisam dialeticamente os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Os precursores dos Estudos Culturais Raymond Williams e Edward P. Thompson, sendo que Thompson publica a obra *The Making of the English Working Class* (1963), considerada um clássico da história social, faz uma reflexão a respeito da sócio-história de um grupo social. Williams publica a obra *Culture and Society* (1958), sobre cultura na sociedade industrial (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 46). Sendo assim, tanto em Williams como em Thompson,

Encontra-se a visão de uma história construída a partir de lutas sociais e da interação entre cultura e economia, em que aparece como central a noção

de resistência a uma ordem marcada pelo “capitalismo como sistema”. (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 46)

Ao escolhermos o “campo” dos Estudos Culturais como “campo” teórico, está se assumindo uma conexão entre o trabalho intelectual e o trabalho político como importantes. “Significa que a pesquisa e a escrita têm sido políticas, [...]” (JOHNSON, 2006, p. 21). Desta forma, concordamos com a afirmação de Johnson (2006) quando cita que a codificação de métodos ou conhecimentos “vai contra algumas das principais características dos Estudos Culturais: sua abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e, especialmente, a importância da crítica” (JOHNSON, 2006, p. 10). É neste contexto que pretendemos encaminhar esta investigação. Apostamos que a produção de sentidos de linguagem na cultura é principalmente de caráter político. As questões da cultura e da linguagem são primordiais para discutirmos os sentidos de juventude contidos nos documentos curriculares uma vez que assumimos o discurso como locus privilegiado de poder e evocação de lugares/identidades para subjetividades políticas na arena social.

Os Estudos Culturais tem um espaço de destaque nas análises no campo educacional, apresentando uma grande importância nos processos de subjetivação. Desta forma esta escolha epistemológica vai ao encontro com os objetivos desta pesquisa, sendo que são políticas curriculares que tem como prioridade a construção de subjetividade nos sujeitos do processo de escolarização. “Neste sentido Johnson (2006) aponta que, “Todas as práticas” sociais podem ser examinadas de um ponto de vista cultural, podem ser examinadas pelo trabalho que elas fazem – subjetivamente” (JOHNSON, 2006, p. 30).

É muito importante destacar que não pretendemos conferir as subjetivações que estão em processo entre os jovens escolares na prática desse currículo, essa seria outra escolha e outra pesquisa. Nosso recorte é perseguir os sentidos de juventude que estão implicados nessas políticas curriculares para os jovens.

A partir destas referências epistemológicas escolheu-se trabalhar a análise dos textos do ProEMI com as ferramentas oferecidas pela Análise do Discurso, AD, da corrente francesa. Segundo Eni Orlandi, uma das principais estudiosas do assunto no Brasil: a escola francesa de AD reflete sobre “a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (ORLANDI, 1999, p. 16). A AD pode ser considerada como “[...] um método



para pensar a língua, as línguas, as linguagens, os sentidos, os sujeitos, o mundo” (ORLANDI, 2011, p. 12). Neste sentido Lima (2003) afirma que:

A escola francesa prioriza os procedimentos “analíticos”, que desestruturam os textos: trata-se de fazer aparecer o discurso como plenitude enganosa, cuja análise deve revelar a “inconsistência” fundamental, relacionando-o ao trabalho de forças inconscientes. (LIMA, 2003, p. 77-78).

A partir destas escolhas perseguiremos então os sentidos de juventude apresentados nos discursos presentes nas políticas curriculares para o Ensino Médio. Os documentos, como orientadores administrados e implementados pelo MEC e Secretarias de Estado da Educação trazem um sentido de juventude em suas propostas, materializam um discurso que é absorvido e significado/resignificado, direcionando o processo de representação e subjetivação dos jovens/adolescentes.

É importante destacar que para a AD o contexto de produção dos discursos é muito importante para a construção de sentidos do texto. O que foi possível dizer? Quais escolhas e sentidos foram evocados a partir de um contexto e expectativas? Neste sentido Eni Orlandi propõe:

Colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz aquilo que ele não diz, mas constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (ORLANDI, 1999, p. 59)

Na década de 60 inicia-se uma nova tendência linguística – a Análise do Discurso, AD. Surge na França, diante de uma “tradição intelectual europeia, acostumada a unir reflexão sobre texto e sobre história” (BRANDÃO, 2004, p.16). A AD francesa, iniciada por Michel Pêcheux, segundo Eni Orlandi (1999), articula três campos do conhecimento distintos: a **Linguística**, a **História crítica** e o campo da **Psicanálise**. É importante destacar que:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (BRANDÃO, 2004, p. 11)

A palavra discurso tem em sua etimologia a “idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim prática em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 1999, p.15). As coisas no mundo são então, inventadas socialmente através da atribuição de sentido. Neste sentido Lima afirma que,

Na AD propõe-se trabalhar a ilusão do sujeito como origem e a transparência da linguagem e dos sentidos; compreende-se também a história não como sucessão de fatos com sentidos já dados, dispostos em sequências cronológicas, mas como fatos que reclamam sentidos, cuja materialidade não é possível de ser aprendida em si, mas no discurso. (LIMA, 2003, P. 82)

Eni Orlandi propõe que compreendamos que no processo de funcionamento da linguagem, “que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos, é não meramente transmissão de informações” (ORLANDI, 1999, p. 21). Desta forma Lima (2003) aponta que

[...] o termo “discurso” é um conceito baseado em toda uma reflexão teórica elaborada por Michel Pêcheux. Foi justamente para romper com a concepção instrumental tradicional da linguagem que ele fez intervir o discurso e tentou elaborar, teoricamente, conceitualmente e empiricamente, uma concepção original sobre este. Além disso, segundo Pêcheux, o instrumento da prática política é o discurso, ou, mais precisamente, a prática política, que tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais, reformulando a demanda social, [...]. (LIMA, 2003.p. 78)

Para Eni Orlandi o discurso é um objeto histórico-social e “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.” (ORLANDI, 2001b, p.17). Desta forma toda pessoa que fala e toda pessoa que ouve ocupa um lugar na sociedade, Orlandi continua pontuando que “o lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações” (ORLANDI, 2001b, p. 18). São as relações de força dentro do discurso.

Escolhemos nesse trabalho admitir que os sujeitos autores dos discursos em análises falam a partir de formações discursivas nas quais estão filiados. Entendemos o conceito a partir de Eni Orlandi ao dizer que:

As formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dada. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica. (ORLANDI, 2001b, p.18)

O contexto de produção dos discursos das políticas curriculares aqui analisadas são tão importantes quanto os sujeitos que enunciaram os discursos, em forma de texto a partir de uma formação discursiva. A produção do discurso ocorre na articulação entre os processos que fundamentam a linguagem. Para Orlandi (2001) dois grandes processos fundamentam a linguagem: o parafrástico e o polissêmico. Neste sentido ela explica que “o processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem)” (ORLANDI, 2001b, p.20). Sobre o processo polissêmico, “é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte de linguagem)” (2001b, p.20). Assim define que,

A polissemia é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Esta tensão básica, vista na perspectiva do discurso, é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social: porque a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela muda; pela razão, ela se mantém a mesma. (ORLANDI, 2001b, p. 20)

Eni Orlandi elaborou uma tipologia de discursos de caráter exploratório no intuito de observar o modo de funcionamento dos diversos discursos, tendo como critérios: “a interação (a reversibilidade, a troca de papéis ou de estatutos entre interlocutores) e a relação entre polissemia e paráfrase (a possibilidade, ou não, de múltiplos sentidos)” (ORLANDI, 2001b, p. 24). A autora aponta três tipos de discursos: o autoritário onde, reversibilidade tende a zero, em que a polissemia é contida. O discurso polêmico onde a reversibilidade se dá sob condições, a polissemia é controlada. E o terceiro discurso é o lúdico que “tende para a total polissemia, em que a reversibilidade é total e em que o objeto do discurso se mantém como tal no discurso. A polissemia é aberta” (ORLANDI, 2001b, p.24). E finaliza afirmando que a forma como a nossa sociedade atual se configura, o discurso que prevalece é o autoritário, “o polêmico é possível e o lúdico é ruptura” (ORLANDI, 2001b, p.24).

Eni Orlandi analisou vários discursos e acabou encontrando marcas linguísticas responsáveis pelas diferentes formas de funcionamento dos discursos. Estas marcas têm a ver com a “organização do discurso e a propriedade tem a ver com a consideração do discurso como um todo em relação à exterioridade, com a situação (com as instituições, com o contexto sócio-histórico, com a cultura, com a ideologia)” (ORLANDI, 2001b, p. 25). Desta forma Orlandi argumenta que,

[...], é preciso observar que, sem a consideração do funcionamento do discurso em suas condições de produção, não há possibilidade de distingui-lo, pois o estabelecimento da propriedade do discurso é o estabelecimento do funcionamento típico de suas condições de produção. (ORLANDI, 2001b, p. 26)

Por fim, é preciso pontuar que essas ferramentas oferecidas pela AD foram cunhadas a partir de estudos modernos e estruturalistas em grande medida, como o caso da História pautada pelo materialismo histórico, das afirmações sobre o sujeito a partir da Psicanálise e do sistema da língua pela Linguística. Essa pesquisa considera especialmente a proposta da AD como método de leitura a partir da tríade sujeito, história e linguagem e seus efeitos interpretativos sem perder de vista as considerações dos Estudos Culturais. Isso será possível porque a AD inaugura um tipo de análise que precede a teoria. Para cada discurso que será objeto de análise faz-se necessária uma teorização diferenciada, ou seja, a potencialidade de fluidez oferecida pelos Estudos Culturais pode balizar constructos teóricos exigidos pelo objeto em análise. Essa aposta pode amenizar a tensão entre as ferramentas da AD, pensadas em contextos modernos e em grande medida limitadores para se pensar objetos de demandas contemporâneos, uma vez que para a AD não existe uma teoria prévia que se encaixa a todos os discursos produzidos em situações históricas diversas. É nesse sentido que Eni Orlandi, ao introduzir a segunda edição de sua obra “A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso” adverte que “a cada passo, a AD redimensiona seu objeto, reavalia aspectos teóricos e se relaciona criticamente com seu(s) método(s)” (ORLANDI, 2003, p.11).

A analista do discurso Eni Orlandi afirma, na obra “A inquietação do discurso”, organizada por Denise Maldidier, que o exercício de ver a funcionalidade do texto é uma “tarefa ainda mais difícil, quando se trata de uma ciência como a análise de discurso em que a análise precede, em sua constituição, a própria teoria. Ou seja, é porque o analista tem um objeto a ser analisado que a teoria vai-se

impondo” (MALDIDIER, 2003, p.10). Desta forma, não existe uma teoria que pudesse contemplar todos os possíveis funcionamentos de um discurso. E esta pesquisa reconhece diferenças epistemológicas entre as duas escolhas, mas aposta nessa potencialidade que será o ponto de intersecção da AD com os Estudos Culturais.

A partir dessas escolhas e leituras do tema essa pesquisa seguiu um percurso que se faz necessária elucidar. Iniciamos com as leituras bibliográficas sobre juventude e Ensino Médio, buscamos em autores como REGUILLO (2003), KUENZER (2002), FRIGOTTO (2010) e dentre outros. Em seguida realizamos uma leitura teórica sobre os temas Estudos Cultural, Análise de Discurso e Currículo. Por fim, passamos para a análise dos documentos, onde primeiramente fizemos a leitura de quatro documentos - Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral. Florianópolis, 2011; Programa: Ensino Médio Inovador Documento Orientador. Brasília: Ministério da Educação, 2009; Parecer CNE/CP n 11/2009, que trata da Proposta de Experiência Curricular Inovadora para o Ensino Médio e o documento Protótipos Curricular de Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo/UNESCO. A partir destas leituras definimos para análise apenas dois textos, o documento orientador do ProEMI/MEC e o texto norteador utilizado pela SEESC, Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral. A escolha de tais documentos justifica-se por se tratar de textos norteadores de políticas curriculares. A partir daí foi realizada nova leitura dos dois documentos sinalizando pistas sobre os sentidos de juventude neles contido. Na análise dos documentos, primeiro verificamos o dispositivo ideológico de interpretação sentido imediato que o autor quer regular no texto. Depois avançamos percebendo outros sentidos mais sutis. Neste sentido Eni Orlandi, por meio da caracterização dos funcionamentos discursivos e de sua relação com os tipos que podem configurar, estabelece “a relação entre o linguístico e o ideológico” (2001b, p. 26). A autora procura “detectar marcas e propriedades do discurso, analisando seu funcionamento e formações discursivas que, por sua vez, remetam a certa formação ideológica” (ORLANDI, 2001b, p. 26).

Importante ressaltar que após a qualificação optamos por não criar um dispositivo de análise e sim utilizar o dispositivo de análise de Eni Orlandi. No momento em que aconteciam as análises, participamos também da “Jornada de Estudos Linguagem, Discurso e Pesquisa em Educação: Questões Metodológicas

em Debate” promovido pela UFRJ. Estes estudos trouxeram um olhar tranquilizador com relação à análise dos documentos em questão.

O primeiro capítulo desta pesquisa iniciará apresentando leituras acerca do currículo para o Ensino Médio. Currículo como “território contestado” ou discursos em disputas. Além de apresentarmos também os conceitos de texto, discurso e documento e quem são os autores dessas políticas e qual o contexto em que elas foram produzidas.

No segundo capítulo vamos discutir os sentidos de juventude nos currículos ProEMI, analisando o Documento Orientador do Programa e o texto adotado pelo estado de Santa Catarina sobre o Ensino Médio inovador integral. Neste capítulo vamos procurar analisar os documentos e apontaremos de que forma a textualidade dessas políticas de currículo fazem funcionar os discursos e os sentidos de juventude que aparecem nestes documentos.

Nas considerações finais apresentaremos reflexões acerca da pesquisa mostrando que essas políticas de currículo desvelam sentidos de juventude que não estão explícitos, mas que norteiam as políticas e evocam lugares de sujeitos. Sujeito emancipado, plugado, que precisa estar ativo, potencial empreendedor. Sujeito que necessita ser desvendado.

## 1 CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO: TEXTO, DISCURSO E DOCUMENTO

“[...] quero ainda distinguir que, na observação do que era vivido na Escola, ficavam visíveis as dissonâncias entre as culturas discentes e a cultura escolar e, por isso, era evidente a necessidade de adequação dos modelos instrucionais e curriculares aos novos grupos de alunos e alunas.”

(TURA, 2008, p.158)

Neste capítulo discutiremos currículo como “território contestado”, discursos em disputas; que currículo é esse? Os textos das políticas curriculares que serão analisados como documentos no capítulo dois. Serão definidos nesse primeiro capítulo o que é texto, discurso e documento. Documentos são produzidos e apropriados por sujeitos em um contexto a partir de uma formação discursiva. Documentos que apresentam políticas curriculares. Quem são os autores dessas políticas? Qual o contexto elas foram produzidas? Apresentaremos leituras acerca dessas políticas e reflexões sobre o Ensino Médio e os sentidos de juventude.

Para Moreira e Silva (2011), o currículo não é mais considerado uma área simplesmente técnica, voltada para “procedimentos, técnicas e métodos” - hoje se considera suas questões “sociológicas, políticas e epistemológicas” - “um artefato social e cultural”. Neste caminho, Moreira e Silva reafirmam que,

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 às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, p. 14, 2011)

As origens dos estudos sobre currículo nos Estados Unidos, tanto seu posterior desenvolvimento, segundo Moreira e Silva (2011), apontam para “categorias de controle social e eficiência social”, sendo que as suas primeiras tendências voltaram-se primeiramente para a valorização e interesse do aluno e para a construção científica. “A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que se denominou de tecnicismo” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 18).

Os estudos sobre currículo no Brasil apontam para um “hibridismo teórico” - é tratado como “espaço-tempo híbrido de fronteira entre culturas que se legitimam de

forma diferenciada” (MACEDO, 2006, p. 290). Considerado como lugar chave onde estabelecem relações, o currículo é um lugar onde são construídos sentidos sobre o mundo – neste discurso nenhuma cultura ficaria excluída. Neste sentido Macedo aponta que:

As ramificações dessas discussões no campo do currículo têm oposto, incessantemente, a cultura e o saber da escola àquele do aluno e da vida cotidiana, seja defendendo que os vencedores continuem ganhando, seja advogando em favor dos perdedores históricos. (MACEDO, 2006, p. 293-294)

Macedo (2006) afirma que o currículo pensado é o currículo para lidar com a diferença, articulado como espaço-tempo de negociação cultural - pensado nas lacunas sociais. Coexistindo e disputando diversas tendências e perspectivas teóricas de análise. Neste sentido, Hall aponta que “[...] as identidades são construídas por meio das diferenças e não fora dela” (MACEDO, 2000, p.110). Cabe ressaltar aqui o diálogo entre currículo e Estudos Culturais, o currículo como “espaço-tempo que sujeitos diferentes interagem, tendo como referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (MACEDO, 2006, p. 288). Convergindo, os Estudos Culturais nos fornece ferramentas para a compreensão do que se passa no mundo contemporâneo, buscando alternativas para nos livrar dos impasses da modernidade (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001).

Os Estudos Culturais iniciam na fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, em 1964, na Inglaterra, conforme citado anteriormente. Diante da dicotomia entre cultura e democracia na época, inicia-se “um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica” (SILVA, 2005, p.131). Ocorrendo ai uma grande mudança de foco nos estudos – descortinados pelos Estudos Culturais que se interessavam por assuntos até então ignorados no mundo acadêmico – entendendo a cultura “como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (SILVA, 2005, p. 131). Este autor completa que diante das criticas relações de poder em determinada situação cultural ou social, os Estudos Culturais tomam partido dos grupos em desvantagem. Conforme Richard Johnson,

Os Estudos Culturais dizem respeito às formas históricas da consciência ou da subjetividade, ou as formas subjetivas pelas quais nós vivemos ou,



ainda, em uma síntese bastante perigosa, talvez uma redução, os Estudos Culturais dizem respeito ao lado subjetivo das relações sociais. (JOHNSON, 2006, p. 25)

Com relação à concepção de currículo, os Estudos Culturais, entendem este espaço “como um campo de luta em torno da significação da identidade” (SILVA, 2005, p. 134). Considerando conhecimento e currículo como campos culturais de disputa e interpretação, onde os diversificados grupos tentam estabelecer seus domínios. Neste sentido Silva completa e define currículo como,

Um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição de currículo, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 2005, p. 135)

Destaca-se o currículo produzido pelos discursos, em relações de poder e tensões constantes. Neste sentido Silva finaliza afirmando que,

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p. 150)

Para Mattelart e Neveu (2004), nas relações culturais é notória a rede de poder envolvida nas estratégias de mudança social. Relações de poder em que “não existe um confronto bipolar e rígido entre as diferentes culturas [...] é um sutil jogo de intercâmbios entre elas. Não são exteriores entre si, mas comportando cruzamentos, transações, intersecções” (ESCOSTEGUY, 2006, p.147).

Neste sentido, Venera e Conceição (2012) traz que os currículos constroem identidades e também acaba massificando com seu discurso universal sobre conhecimento. Hall (2000) cita que a identidade é “ponto de encontro, o ponto de sutura [...], os discursos e as práticas que nos tentam “interpelar” [...]” (2000, p. 112). Discursos que tenta nos marcar para que de um lado tomemos nosso lugar de sujeitos porta-vozes sociais de discursos particulares. E por outro lado, “os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos

quais se pode “falar”” (HALL, 2000, p.112). Neste sentido Venera e Conceição (2012) apontam que,

No movimento de constituição dos currículos oficiais e de elaboração das práticas curriculares cotidianas estão presentes tensões que revelam as disputas na construção de memórias e identidades que atuarão na orientação da vida presente e na construção de perspectiva de futuro. Neste movimento são realizadas escolhas na mobilização de determinados saberes, contextos ou personagens, de acordo com os sujeitos que se deseja formar e as identidades que se pretende construir. (VENERA; CONCEIÇÃO, 2012, p. 133)

Mesmo os currículos sendo construído no discurso universal, o sujeito não deixam de investir em um discurso particular, “[...] que possui relações com suas identificações, com suas faltas ou desejos” (VENERA; CONCEIÇÃO, 2012, p.136).

A política curricular pode ser considerada como o eixo para a produção de formas eficientes de instituição e constituição do real (VALLE; DALLABRIDA, 2006). Definindo papéis dos professores e alunos e suas relações, realocando funções de autoridade e iniciativa, e assim determinando os conhecimentos e as formas de apropriação. Valle e Dallabrida citam que “a política curricular, transformada em currículo, realiza, por fim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, tendo por consequência a exclusão de outros” (VALLE; DALLABRIDA, 2006, p. 185).

Nesse sentido, Moreira e Silva explicam que “inúmeros estudos empíricos sobre o funcionamento da escola e da sala de aula ajudaram a aumentar consideravelmente a nossa compreensão do papel da ideologia no processo educacional” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 30). Moreira e Silva (2011) chamam a atenção para a ligação que a noção de ideologia tem com poder e interesse.

A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada as divisões que organizam a sociedade e as relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou a verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 31)

Estes dois autores apontam que a ideologia não se constitui exclusivamente de cima para baixo – ela “se aproveita de materiais preexistente na cultura e na

sociedade, em geral pertencentes ao domínio do senso comum” (MOREIRA; SILVA, 2011, p.32). Ela não é uniforme nem homogênea, não é coerente de ideias – “é feita de fragmentos, de matérias de diferentes naturezas, de diferentes espécies de ‘conhecimentos’” (MOREIRA; SILVA, 2011, p.32). Desta forma, a ideologia não é recebida sem resistência por parte dos quais é dirigida. A ideologia “é interpretada de formas diferentes daquelas intencionadas, e dentre essas formas [...] algumas constituem uma resistência e uma luta efetivas contra a ideologia” (MOREIRA; SILVA, 2011, p.33).

Os mecanismos utilizados para a transmissão da ideologia, segundo Moreira e Silva (2011), no meio educacional eram vistos, por exemplo, por meios como os livros didáticos e pelas aulas dos professores – em contra ponto a ideologia passou a ser vista como envolvida em “práticas materiais” perdendo sua inclinação idealista, sendo transmitida por meio dos materiais. “Ela está implícita em rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos espaciais etc., isso para não falar da própria materialidade dos signos e da linguagem” (MOREIRA; SILVA 2011, p. 33). No “território contestado” que se mostra o currículo, se materializa a luta por sentidos, por disciplinas, conhecimentos, saberes e práticas que são incluídas ou excluídas, ditas ou silenciadas.

Esse entendimento vem ao encontro das análises que estamos considerando sobre as formações discursivas na AD. Ou seja, no limiar onde o indivíduo se faz sujeito transformando um discurso em texto, em arranjos de unidades textuais, mesmo que simbólicas. Esse currículo é uma materialização da luta por sentidos. Temos no nosso recorte de análises textos que materializam os discursos em tensão, em disputa por sentidos políticos de educação, de juventude, de cidadania, de protagonismo entre outros. São sentidos em disputa que acionam práticas políticas e por isso, entendemos as políticas curriculares como um campo “um território contestado”.

Entendendo que estamos nesse “território contestado”, faz-se necessário definir o que entendemos por texto, por discurso e por documento. Nossa empiria de análise é um texto, mas em sua articulação com a análise do discurso, ou seja, o tomaremos como unidade de análise, mesmo que simbólica, mas uma unidade com início, meio e fim que materializa os discursos. Para Guimarães, (2007, p. 13) “o texto é atravessado por várias posições do sujeito, sendo, também, uma dispersão de discursos”. Mas o sujeito autor do texto procura criar, como regulação de sentidos

de leitura, uma ilusão de unidade textual, ao mesmo tempo em que tenta garantir também ao leitor uma unidade de sujeito autor. Mas é importante ter claro que essas unidades são simbólicas e que um texto carrega um coletivo de dispersões discursivas assim como são carregadas de contradições às formações discursivas pelas quais o sujeito se filia.

O que apresentamos em anexo como unidades de análise são textos. Como explica Eni Orlandi (2001a, p. 112):

Uma unidade feita de som, letras, sinais diacríticos, margens, notas, imagens, sequências, com uma extensão dada, com (imaginariamente) um começo, meio e fim, tendo um autor que se representa em sua origem, com sua unidade, lhe proporcionando coerência, não contradição, conferindo-lhe progressão e finalidade.

Porém, é importante destacar que o trabalho simbólico que o sujeito exerce transformando suas ideias em palavras transmuta o discurso em texto. Estão nos textos em anexo a materialidade dos discursos, ou seja, temos através da análise possibilidades de reconhecer a relação entre “o mensurável com o imensurável, o empírico com o simbólico e o político” (ORLANDI, 2001a, p. 113). Dizemos, portanto, que estamos analisando os discursos, porque o sujeito autor está sempre ancorado no discurso, na formação discursiva, em um sentido escolhido quando produz o texto.

Essas considerações da AD vêm ao encontro com outra formulação metodológica que é a consideração do documento na pesquisa. Quando assumimos também considerar o texto como documento, estamos em diálogo com o campo da História. Para o historiador LeGoff existe uma diferença entre o monumento e documento, assim como existe para a AD diferenças entre texto e discurso. Para a História o que fica dos registros do passado são os monumentos. “o *monumentum* é um sinal do passado” (LEGOFF, 2003, p. 526), no entanto, o documento é o historiador quem faz, é ele que faz perguntas para esses vestígios do passado e tornam os documentos em monumentos e monumentos em documentos.

Todavia é importante atentar para a sutil diferença de que, as Histórias escritas a partir de metodologias mais conservadoras, comumente chamadas de Histórias tradicionais ou positivistas, se resumiam a descrever os monumentos do passado, como verdades que sobreviveram ao tempo. As metodologias de narrativas Históricas mais contemporâneas entendem que esses registros do

passado são produtos da sociedade que os fabricou e, portanto, carregados de relações de forças. Desta feita, ao assumir nesse trabalho que os textos/discursos serão também documentos concordamos com os procedimentos atuais da História anunciados por Legoff (2003) ao dizer que,

Nos nossos dias, a história e o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto. (LEGOFF, 2003, p. 536)

É importante destacar que esse trabalho não é de História, mas reconhece nesse procedimento uma potência de análise ao lado da AD. Assim como para a AD não se trata de descrever o conteúdo do texto, nem tão pouco descobrir um verdadeiro sentido nas entrelinhas do texto, muito menos usar o texto como pretexto para afirmar alguma verdade já previamente convencionalizada. Para a História é necessário considerar o documento como monumento. Não como aqueles que falavam a História por si só, mas aproximá-los a outros monumentos do mesmo tempo e espaço em série e se atentar para o fato de que “trata-se de pôr a luz às condições de produção [...] e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder” (LEGOFF, 2003, p. 525). Ou seja, analisar as políticas curriculares em tela significa entendê-las no contexto de outras políticas educacionais, políticas culturais para a juventude, políticas de desenvolvimento nacional entre outras. Não significa que será preciso analisar todas essas políticas, mas entender que esses documentos são monumentos de um mesmo tempo presente.

Com essas considerações feitas, é preciso perguntar quem são os autores desses textos? Quem transformou os discursos em textos? Quem confeccionou a ideia de unidade nessas textualidades? Em que posições de sujeito estavam? E em que formações discursivas estavam afiliadas? Procurar por um sujeito autor de um texto proveniente de uma autarquia nacional pressupõe entender que se trata de vários sujeitos autores que respondem a uma formação discursiva política, mas que em sua heterogeneidade acaba por se transformar também em uma pulverização de discursos em um mesmo texto. O local que esses sujeitos ocupam, no caso do documento ProEMI – o Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de concepções e orientações curriculares para a Educação Básica;

coordenação Geral de Ensino – e no caso do documento *Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral*, do Estado de Santa Catarina – Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Educação Básica e Profissional, Gerência de Ensino Médio. Nas duas situações trata-se de sujeitos institucionais, sujeitos que ocupam lugares políticos regulados por sentidos estatais.

Especialmente, queremos destacar a existência da “Diretoria de concepções e orientações curriculares para a Educação Básica”, uma diretoria nacional com a função de regular as concepções para a Educação Básica. Desta forma, podemos perguntar com isso se as concepções entre os estados estão dispersas? O currículo não é um “elemento inocente”, ele é forjado em um jogo de discursos dissonantes e, nesse jogo, as brechas se abrem e os documentos construídos em uma correlação de forças deixam abertas lacunas para serem preenchidas de acordo com as disputas de cada local.

No documento ProEMI, o foco está na mudança curricular - um currículo onde o Ensino Médio favoreça a formação básica articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, atrelados a todas as esferas e dimensões da vida. O que Frigotto considera como “[...] condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo” (FRIGOTTO, 2010, p.76). As mudanças no currículo são norteadas por um “Documento Orientador”.

A diminuição da disponibilidade das vagas de trabalho retarda o ingresso no mercado de trabalho e aumenta a escolaridade obrigatória, refletindo consideravelmente no Ensino Médio. Frigotto considera que,

Não tem sido esta, todavia, a ênfase dada à educação básica desde os anos 1950 quando, face às desigualdades entre as nações e grupos sociais, começou-se a desenvolver a nação de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade. Quando mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação, e uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista. (FRIGOTTO, 2010, p. 73)

A LDB 9394/96 em seu artigo 35 aponta para a preparação básica para o mercado de trabalho e a cidadania, priorizando a continuidade dos estudos contribuindo para sua adaptação a novas condições de funções e posteriores aperfeiçoamentos, “[...] preconiza a empregabilidade, qualidade total, flexibilidade e polivalência. O trabalhador precisa ser capaz de adaptar-se a muitos empregos e, no emprego, ser capaz de cumprir diferentes tarefas e funções distintas” (VALLE;

DALLABRIDA, 2006, p. 186). Neste sentido, a escola tem a função de possibilitar a construção de competências, habilidades e comportamentos que promovam a autonomia e a capacidade para continuar aprendendo, indispensável à formação no mundo globalizado. A lógica das competências se opõe ao movimento de emancipação, onde imperam a competitividade e o individualismo, em detrimento de uma dimensão cultural mais ampla (VALLE; DALLABRIDA, 2006).

Para Frigotto (2010), contrapondo a partir de uma crítica a sociedade de classes, afirma que é necessário:

Desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego. (FRIGOTTO, 2010, p. 77)

Melo e Duarte (2011) explica que as políticas voltadas para o Ensino Médio brasileiro na década de 1990 passam por modificações com a Lei nº. 9394/96 (LDB) – o antigo Ensino Médio Secundário passa a ser denominado apenas de Ensino Médio. No ano de 2000 surge o “Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio” e o “Programa Escola Jovem”, trazendo como objetivo “apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no Ensino Médio no país pelas Unidades Federadas, [...]” (MELO; DUARTE, 2011, p. 233). Com a reforma do Ensino Médio a partir de 1997 e da educação profissional, o ensino técnico passa a ser ofertado de forma apenas complementar,

[...] com possibilidade de articular-se com as etapas e níveis do ensino regular sem deles ser parte integrante, confere-lhe um caráter secundário, que também se estende ao financiamento, a gestão e se reflete sobre os docentes que atuam nessa área. (MELO; DUARTE, 2011, p. 233-234)

Para Valle e Dallabrida, “o ensino médio, aparece como uma das etapas da educação básica, que integra três níveis diferenciados, mas interdependentes (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e se afasta da formação profissional” (VALLE, DALLABRIDA, 2006, p.22). Mais tarde o Decreto nº. 5154/04<sup>17</sup>, no primeiro ano do governo Lula (2004/2007) retorna a possibilidade de integrar o Ensino Médio a educação profissional, mas isso fica a critério das próprias escolas.

<sup>17</sup> Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9394/96 (LDB).

De uma forma ou de outra a evidência que se tem é o desafio dessas duas gestões com o cumprimento da legislação, ou seja, assegurar a formação que deve ser comum a todos e indispensável para o exercício da cidadania, ao mesmo tempo disponibilizar meios para progressão no trabalho e em estudos posteriores. A necessidade de não confundir a disponibilização de meios para que os jovens progridam no trabalho com formação profissional e ao mesmo tempo não perder de vista a possibilidade da inserção no Ensino Superior.

As condições do Ensino Médio no Brasil são criticadas por Kuenzer (2002, p. 43), ao afirmar que o Ensino Médio tem exercido neste país, a função de “referendar a inclusão dos incluídos” reforçando a discrepância social, manter o abismo cultural e social existente entre os pauperizados economicamente e a elite dominante. A autora aponta que, diante do acesso a experiências sociais e culturais, fica explicitada a larga vantagem da elite na relação com o conhecimento sistematizado característico dos ambientes escolares. Neste sentido, a autora afirma que a escola pública de Ensino Médio será democrática quando,

Seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural. (KUENZER, 2002, p. 43)

A escola pública tem a função de propiciar situações que levem seus estudantes a aprendizagens variadas e significativas. A autora ainda prescreve que, no Ensino Médio, para esta aprendizagem ocorrer de fato é necessário à superação da dicotomia histórica entre “profissionalização estreita, limitada a modos de fazer” (KUENZER, 2002. p. 43) – voltados para os desfavorecidos economicamente e do outro lado, para a classe dos incluídos, a proposta secundarista acadêmica, ou seja, de caráter propedêutico. A escola de Ensino Médio, segundo Kuenzer (2002, p. 43) deve “ser capaz de, articulando ciência, trabalho e cultura, exercer a função universalizadora, através de um projeto político-pedagógico que permita o enfrentamento dessas limitações.”. A visão dualista, para a autora, representa o grande nó para os currículos deste nível de ensino, ao mesmo tempo em que prepara para o mundo do trabalho também deverá contribuir para a continuidade dos estudos. O grande desafio está em formular uma “concepção de Ensino Médio que articule de forma competente essas duas dimensões” (KUENZER, 2002. p. 25).



O desafio entre essas duas dimensões é uma das marcas do contexto histórico da Educação em nível de Ensino Médio pelo qual nasce o ProEMI. A necessidade de desenvolver um currículo que possibilite uma abertura para o mundo do trabalho, mas, ao mesmo tempo, que não seja um currículo de formação profissional com vistas à construção de habilidades para “fazer coisas”, e mais do que isso que também dê conta das questões propedêuticas que fomentam a continuidade dos estudos no Ensino Superior. Observa-se também que as políticas para fomentar os estados para a reforma do Ensino Médio é anterior a 2009, quando do documento escolhido para a análise nessa pesquisa.

Ainda em 2006, quando do primeiro Guia de Políticas Públicas de Juventude, a Secretaria Nacional de Juventude<sup>18</sup> anunciava a iniciativa do MEC, a partir do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, Promed, como possibilidade de melhoria da qualidade e da oferta dessa modalidade nos estados e distrito federal. O Promed era composto por dois subprogramas: o “Projeto de Investimento das Unidades Federadas” quando a União repassava recursos aos estados e ao Distrito Federal para a implantação e reforma curricular e para a melhoria da qualidade e expansão de oferta e o subprograma “Políticas e Programas Nacionais” que assegurou a SEB/MEC, a coordenação nacional da reforma do Ensino Médio. O ProEMI nasce de uma sequência de programas da união que materializam em conjunto as políticas para as juventudes brasileiras. Ela está no bojo das Políticas Públicas para a Juventude e os sentidos desse contexto podem aparecer materializados nos discursos que serão analisados.

O ProEMI faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para reestruturar os currículos do Ensino Médio, com propostas que serão introduzidas ao currículo escolar, aumentando o tempo do aluno na escola e diversificando as práticas pedagógicas no Ensino Médio. O Documento Orientador do ProEMI, cita que este programa “[...] pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino não profissionalizante no País, revertendo os dados negativos referente a esta etapa da educação básica” (BRASIL, 2009, p. 7). Este documento apresenta em sua estrutura itens como pressupostos para um Currículo Inovador de Ensino Médio, Dimensões

---

<sup>18</sup> Disponível em [www.juventude.gov.br](http://www.juventude.gov.br)

Para um Currículo Inovador, Apoio a Projetos de Pesquisa e Estudos Relativos ao Ensino Médio, além do Acompanhamento e Avaliação do Programa.

Em Santa Catarina, nos governos de Espiridião Amin (1983 – 1987) e Pedro Ivo (1987 – 1991), os professores nos diálogos trocados com o Estado reivindicaram relações de trabalho mais democráticas, neste sentido, o movimento promovido pelos professores forçou o Estado a assumir mais responsabilidades com a educação pública. Neste sentido Valle e Dallabrida afirmam que,

Nesse contraditório processo de reestruturação – e ressignificação – do currículo escolar e de luta pela melhoria das condições objetivas de trabalho, foram realizadas algumas alterações nas grades curriculares oficiais, tanto na estrutura curricular quanto nos princípios teórico-metodológicos dos diferentes campos de conhecimento. (VALLE; DALLABRIDA, 2006, p. 200-201)

A Proposta Curricular de Santa Catarina foi elaborada em um contexto de democratização e abertura política. A primeira edição foi escrita entre 1988 e 1991, momento em que se pretendeu dar unidade ao currículo escolar catarinense, aproveitando as discussões do movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular a partir dos pensamentos histórico-culturais vigentes na época da redemocratização política do país a partir de 1985 (FRASSETO, 2014, p. 43). Mesmo fundamentada em um contexto de mudança, no entanto,

Houve a ausência do governo no que concerne à efetiva formação continuada dos professores e ao estudo sistemático da Proposta Curricular do Estado, bem como as concepções de ensino, as quais estão distantes do que seria a “proposta curricular posta em prática”. Assim, articula-se a lógica dos processos políticos fundamentados nos princípios da autonomia, descentralização, participação e cidadania implementados pelas reformas educacionais, seguindo a lógica do mercado capitalista. (FRASSETO, 2014, p. 44)

Na década de 1990 em Santa Catarina a SED (Secretaria de Estado da Educação e do Desporto) unificou o currículo de todos os cursos e de todas as escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino. Acrescentando as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio e nos cursos técnico-profissionalizantes. No ano 2000 as disciplinas de Filosofia e Sociologia são transferidas pela SED para a área do conhecimento de Ciências Humanas e suas Tecnologias, fazendo parte da lista de disciplinas obrigatórias do currículo do Ensino Médio catarinense. A SED investiu primeiramente na divulgação da Proposta

Curricular, baseada em uma concepção de aprendizagem sociointeracionista, para universidades e outros cursos de formação de professores.

Quando se pensa em mudanças curriculares, desnaturaliza questões como a arquitetura da escola e da sala de aula, espaço definido, divisão de séries, o horário escolar. Desta forma,

As atuais perspectivas consideram que o currículo existente é linear, sequencial, estático, disciplinar e segmentado, estando baseado numa separação rígida entre alta cultura e baixa cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Elas desconfiam das definições de verdade e buscam responder onde, quando, por quem os saberes foram inventados. Colocam ainda em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares entre os diversos campos do conhecimento e questionam a noção de progresso, pois o avanço da ciência e da tecnologia, apesar dos benefícios, tem resultados em certas práticas excludentes e discriminatórias. (VALLE; DALLABRIDA, 2006, p. 202)

O currículo não pode ser considerado somente como uma relação de disciplinas divididas em carga horária, vai além, o currículo segundo Valle e Dallabrida,

Constitui e institui validade e legitimidade a certos conhecimentos, visões de mundo, hábitos, comportamentos, regras, entende-se que currículo oficial deve ser tomado como objeto de análise, pois é uma tentativa de legitimar um determinado código educativo. (VALLE; DALLABRIDA, 2006, p. 202-203)

Tomaz Tadeu da Silva (2012) afirma que o currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza por meio de relações sociais de poder. O fato de que o conhecimento, a cultura e o currículo são considerados produtivos, faz destacar seu caráter político e histórico. Desta forma o currículo nos constrói como sujeitos diferentes, particularizados, “pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos – e sujeitos também muito particulares” (SILVA, 2012, p. 189). Para Silva (2012), as narrativas nos currículos apresentam uma ideia de quais grupos sociais podem ser representados ou não, “[...] enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e institui tudo como Canon, as de outros são desvalorizadas e proscritas” (SILVA, 2012, p.190). Neste sentido as narrativas inseridas nos currículos apontam implícita ou explicitamente que,

Corporificam noções particulares sobre conhecimentos, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. (SILVA, 2012, p. 190)

O poder está implícito no interior do currículo por meio das diferenças entre saberes e narrativas decorrentes do processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais (SILVA, 2012). Neste sentido, o poder é aquilo que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais. “O poder não é algo que, de fora, determina que forma assumirá o saber inscrito no currículo. O poder está inscrito no interior do currículo” (SILVA, 2012, p. 191).

No governo Lula, o protagonismo juvenil apareceu com mais destaque na definição de políticas públicas de juventude. Entendendo como protagonismo juvenil, nas políticas e em concordância com Melo e Duarte (2001), como o “reconhecimento dos papéis de distintos atores na formulação, validação, implementação e avaliação de políticas públicas de juventude” (MELO; DUARTE, 2011, p. 237). Neste sentido ainda os autores citam que esta discussão iniciou em 2003 e a partir de 2005, começa o processo de institucionalização das Políticas para Juventude no Brasil.

Nesse processo, destacam-se a criação da Secretaria e do Conselho Nacional da Juventude (2005); do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) (2006); Do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (2005); Do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (2007); os Pontos de Cultura e as Praças da Juventude, entre outros que, apesar de não serem exclusivos de juventude, atendem, mormente, os jovens brasileiros pertencentes às camadas populares, em situação de defasagem escolar, desemprego e vulnerabilidade social. (MELO; DUARTE, 2011, p. 237)

A juventude atual e os seus dilemas estão imersos em rápido processo de globalização e crescente desigualdade social. Para Novaes (2007), os jovens são os mais atingidos pelo mundo afora, “tanto pelas transformações sociais, que tornam o mercado de trabalho restritivo e mutante, quanto pelas distintas formas de violência física e simbólica, que caracterizaram o final do século XX e persistem neste início do século XXI” (NOVAES, 2007, p. 253). No Brasil, a partir do século XX, os debates políticos sobre juventude ganharam força e “passaram a enfatizar aspectos

singulares da experiência social dessa geração, identificando suas vulnerabilidades, demandas e potencialidades” (NOVAES, 2007, p. 253).

Em 2003 inicia-se o “Projeto Juventude”, segundo Novaes (2007), ligado ao Instituto Cidadania<sup>19</sup> que realizou grande pesquisa nacional voltada aos segmentos juvenis, como Organizações Não Governamentais (ONGs) sendo a precursora Ação Educativa. No Poder Legislativo, nesta mesma época, constituiu-se a Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude - elaborou-se o Plano Nacional de Juventude e uma proposta de Estatuto da Juventude<sup>20</sup>. Em 2004, no governo Lula, no Poder Executivo foi criado o Grupo Interministerial, formado por representantes de 19 ministérios, com o objetivo de examinar de perto as políticas dirigidas à juventude brasileira que “produziu um diagnóstico e fez recomendações para maior integração e complementaridade entre programas e ações governamentais voltadas para a juventude” (NOVAES, 2007, p. 254). A partir disso se instituiu a “Política Nacional de Juventude”, também no governo Lula.

Podemos dizer que as políticas anteriores à década de 1990, nas áreas de saúde, educação e trabalho, não especificavam a categoria juventude – não consideravam o jovem na sua especificidade. Neste sentido,

Se tomada exclusivamente pela idade cronológica e pelos limites da maioridade legal, parte das políticas acaba por excluir um amplo conjunto de indivíduos que atingem a maioridade, mas permanecem no campo possível de ações, pois ainda vivem efetivamente a condição juvenil. (SPÓSITO; CARRANO, 2007, p. 184)

Quando da aprovação da Lei n. 8.069, de 13 Julho de 1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, já se percebia uma lacuna nas políticas de juventudes externadas nas leis. As disposições preliminares desse documento definem de forma cronológica a infância e adolescência, ou seja, crianças as pessoas até doze anos e adolescentes aqueles entre doze e dezoito anos de idade. Porém, o parágrafo único do Art. 2º abre uma excepcionalidade às pessoas entre dezoito e vinte um anos de idade. Já no Art. 4º quando o documento garante assegurar a prioridade é também aberto um Parágrafo único para explicar o que o documento entende como garantia de prioridade em quatro tópicos. E o último deles consiste em “destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas

<sup>19</sup> [www.institutocidadania.org.br](http://www.institutocidadania.org.br)

<sup>20</sup> [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

relacionadas com a proteção à infância e à juventude” (BRASIL, 1990, p.5). Essas são algumas pistas de que o sentido de juventude não estava ainda definido nem mesmo cronologicamente de forma clara nas políticas públicas do Estado brasileiro. E a ausência de políticas destinadas exclusivamente aos jovens trazia situações de excepcionalidades nas políticas para adolescentes. Evidenciou-se um fosso entre o final da adolescência, agora protegida por um estatuto e o início da vida adulta também protegida pelas garantias sociais e leis trabalhistas. Havia uma lacuna desprotegida, desatendida em termos de garantia de prioridades. Somente em 2010, a Emenda Constitucional n. 65<sup>21</sup>, acrescentou a palavra “jovem” entre os indivíduos cuidados pelo Estado.

Atualmente o discurso difundido nas políticas de juventude parte da ideia de que “os jovens devem ser sujeitos de políticas públicas específicas e de caráter transversal, que se diferenciam daquelas focadas sobre as crianças ou sobre os adultos, em virtude das particularidades vividas nesse período da vida” (CORTI; SOUZA, 2004, p. 85). A dificuldade de compreender a condição de ser jovem leva a sociedade a olhar para os jovens essencialmente pelo que eles não são. Neste sentido, Souza aponta que,

Quando dirigimos nosso olhar à juventude nos preocupando apenas com o que ela acarretará para a vida adulta, tendemos a prescrever uma série de comportamentos e atitudes que só assumem sentido num tempo futuro. É um erro ancorar os jovens nesta temporalidade projetada, que faz sentido apenas para os adultos que já tiveram oportunidades de construir suas próprias experiências de vida e extrair delas suas lições. (CORTI; SOUZA, 2004, p. 23)

Ainda que não considerada central nas ações do poder público, a juventude, para Barbiani pode ser vista como,

Uma categoria social que sintetiza, no presente, o passado e o devir. Ela representa o desejo, a emotividade, a experiência de tempo circular, o privilégio dos significantes sobre os significados, as práticas arraigadas no âmbito local que se alimentam incessantemente de elementos da cultura globalizada. (BARBIANI, 2007, p.146)

O termo juventude remeteu, no século XX, a sentidos como vitalidade, liberdade, o futuro da nação, rebeldias, rupturas de tradições dentre outros. Atualmente, considerado também como padrão de estética, consumo e moda. A

<sup>21</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

crítica literária Beatriz Sarlo aponta que o conceito de juventude é polissêmico, de acordo com o espaço e tempos diversos e Raquel ALS Venera, concordando com ela diz que “[...] não é possível mais falar em juventude, mas juventudes. Sempre múltiplas” (VENERA, 2009, p. 76).

Já a adolescência foi historicamente associada como fase de vida tida como problemática, que transborda e promove perturbação. Para Carmem Silvia Cervelatti a notoriedade do termo adolescência se deve “ao discurso da ciência aliado ao capitalismo e seus imperativos de consumo. Isto permite localizar a disseminação do cultivo da adolescência na cultura, principalmente no que diz respeito à identificação ao grupo” (CERVELATTI, 2009, p.17). Bock e Liebesny (2003, p. 210) apontam que a adolescência é considerada como “uma fase de desenvolvimento na sociedade moderna ocidental. Não é universal e não é natural dos seres humanos”, ou seja, ela nem sempre existiu. Venera complementa que,

Se a juventude é prolongada podemos pensar a adolescência como um estar no mundo que, em grande medida, incomoda a nossa cultura. Ela tenciona a vida adulta, ela figura transgressão, é dissonante, descontinua e não responde as expectativas que os adultos fazem daquela fase da vida. [...] Totalmente aberto aos consumos, as novidades do mundo, esse estado adolescente funciona como um terminal que recebe, selecionam, consome e repelem informações, conceitos, estéticas, formas, enfim, produtos materiais e imateriais com um descompromisso autorizado e legitimado pela sua suposta “essência. (VENERA, 2009, p. 76)

Diante das considerações feitas, podemos inferir que os diversos sentidos de juventude podem estar em conflitos e disputas no interior de uma política de currículo destinada a essa faixa de idade. A análise dos textos, discursos, entendidos como documentos será feita no próximo capítulo com o objetivo de capturar essas possíveis tensões no desafio ao propor o final da escolarização na Educação Básica.

## 2 OS SENTIDOS DE JUVENTUDE NOS CURRÍCULOS: PROEMI E ENSINO MÉDIO INOVADOR INTEGRAL

“Como o político e o linguístico se interrelacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, ideologicamente assinalados. Como o sujeito (e os sentidos), pela repetição, está sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente. Entre o Efêmero e o que se eternaliza. Num espaço fortemente regido pela simbolização das relações de poder.”

(ORLANDI, 1999, p.38 )

Neste capítulo vamos analisar o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação (MEC) e o documento Novas perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEESC) e apontaremos de que forma o currículo faz funcionar quais sentidos de juventude. Que disciplinamentos são propostos aos jovens? Que lugares de sujeitos na arena política são dispostos para estes atores e como são atribuídos sentidos a esses sujeitos? Sendo assim, tem-se atentado para os sentidos de juventude, já produzidos em pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, especialmente em pesquisas latino-americanas, fundamentadas nos Estudos Culturais. Neste sentido, os estudos sobre juventude avançam dos sentidos apenas cronológicos e apontam para,

[...] pensar a juventude de hoje em suas múltiplas determinações e expressões obriga a todos a pensar e a falar no plural. Essa “regra” é tributária do campo que introduziu a necessidade de ressignificação dos estudos e teorias sobre juventudes: os estudos culturais. Não obstante a ênfase presente aos atributos culturais, nos textos, encontramos a segunda *regularidade* discursiva: o mesmo em se tratando de “multiplicidades”, há de se considerar o contexto sócio-histórico nos quais os jovens criam e recriam modos de vida, ou seja, a afirmação da perspectiva que conceitua a juventude nos marcos de uma dada *condição juvenil*. (BARBIANI, 2007. p. 140)

Existem vários conceitos sobre juventude e adolescência. Principalmente os norteados pela Psicologia e Sociologia, e que nem sempre determinam uma cronologia, outros relacionados às decisões de políticas públicas considerando, sobretudo, o futuro adulto, a entrada no mercado de trabalho e ou a idade biologicamente fértil (GABRIEL; LEITE; VENERA; 2012). Para Corti e Souza,

A modernidade também sedimentou uma definição de juventude e de adolescência largamente calcada nas classes altas e médias, transformando suas imagens em modelo privilegiado. Daí o estranhamento



e a incompreensão das sociedades diante das novas juventudes, provenientes dos setores populares, que passam a ocupar as cidades com novas questões e problemas que já não dizem respeito ao modelo de juventude vigente. (CORTI; SOUZA, 2004, p. 18)

Neste texto consideramos as formas de ver a adolescência e a juventude por meio de reflexões acerca da cultura – “especialmente aquelas que nos remete à dinâmica das lógicas temporais – que interessam, sobretudo, com a fabricação desses conceitos na contemporaneidade” (GABRIEL; LEITE; VENERA, 2012). No cotidiano, não são raros o tratamento dos dois conceitos como sinônimos. Isso fica evidente nas explicações do Dicionário Aurélio. Considerando o dicionário como um instrumento da cultura, onde os discursos são difundidos, parecem não haver diferenças entre os dois conceitos. No dicionário aparece como sinônimo “a “mocidade”, “idade moça” ou “juventa”, o que não explica o que seria especificamente a juventude, mas, ao conceituar a adolescência indica as idades de 12 a 20 anos, o que seria, também, sinônimo de uma “idade moça”” (GABRIEL; LEITE; VENERA, 2012, p. 24). Para evitar que estes conceitos sejam apresentados de forma vaga ou mesmo como sinônimos, entendemos que os dois conceitos são distintos, embora, sob alguns aspectos se convergem.

Apostamos em um conceito de juventude/adolescência que toma o processo de significação/identificação de forma ampliado. Desta forma não se leva em consideração aqui a cronologia demarcada pelos órgãos e documentos oficiais. Sendo assim, explicita-se que,

De acordo com a Organização das Nações unidas (ONU) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), compreende por jovens no Brasil, as pessoas de 15 e 24 anos, existe ainda a discussão para estender essa fase até os 30 anos. A definição dessa faixa de idade possui relação com a qualidade e expectativas de vida em um país, é uma categoria sociológica e política que implica na preparação dos indivíduos para o exercício da vida adulta, sua condição como idoso e a garantia de previdência social. (GABRIEL; LEITE; VENERA; 2012, p 25).

Para as mesmas instituições, a adolescência é um processo biológico, que vai dos 10 aos 19 anos, considerando a pré-adolescência dos 10 aos 14 anos e a adolescência dos 15 aos 19 anos. Como já citado, o Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA Lei Federal nº. 8.069/90) – demarca a adolescência como a fase que vai dos 12 aos 18 anos incompletos como período posterior à infância (GABRIEL; LEITE; VENERA, 2012). Diante disso, Corti e Souza (2004, p.19)

afirmam que as “definições demográficas de juventude, embora fundamentais para permitir a pesquisa e a tomada de decisões no âmbito das políticas públicas, sempre parecem frágeis e com pouca sustentabilidade conceitual.”. Considerando que o principal interesse dessa pesquisa é interpretar o sentido de juventude nas políticas curriculares apresentadas, é fundamental ter clareza de que a cronologia é norteadora das políticas e carregam um sentido de temporalidade demarcada, no entanto, se aposta em que outros sentidos não lineares e não óbvios como os cronológicos podem estar determinando ações de chamadas identitárias para esses jovens. Ao significá-los a partir de sentidos específicos os currículos evocam locais de sujeitos para esses jovens, e que locais são esses? Que sentidos disparam essas ações?

Para Stuart Hall (2000), no senso comum a questão da identificação “é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (HALL, 2000 p. 106). Em seguida afirma que esta é uma forma naturalista de definição e que a identificação é vista pela abordagem discursiva como “uma construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo”” (HALL, 2000, p. 106). Para este autor a identificação “[...] envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”” (HALL, 2000, p. 106). Neste sentido, Candau (2011) afirma ser abusivo “utilizar as expressões ‘identidades culturais’ ou ‘identidades coletivas’ para designar um suposto estado de um grupo inteiro quando apenas uma maioria dos membros desse grupo compartilha o estado considerado” (CANDAU, 2011, p. 26). Venera e Conceição (2012, p. 149), explicam que “[...] os currículos decidem estas posições, que quase sempre são arbitrárias, e fazem parte da necessidade cultural da manutenção dos mais velhos no grupo.”. São posturas políticas de construção de identidades. Concordando com essa reflexão, a busca pelos sentidos de juventudes no interior das políticas de currículo para o Ensino Médio, é também uma aferição dos locais evocados para as subjetividades juvenis no nosso contexto político, e não significa que todos os jovens compartilham desse mesmo estado de definição.

A quantidade de documentos referentes à educação produzidos e de fácil acesso na internet, mobiliza a proliferação de pesquisas, principalmente análises da política baseando em conceitos, conteúdos e também análises dos discursos

presentes nesses documentos. Para essa pesquisa privilegiou-se localizar e aproximar os documentos/monumentos analisados apenas a mais quatro outros monumentos – a LDB, o Guia Nacional de Políticas para Juventude, a Proposta Curricular de SC, e o documento Protótipos Curriculares de Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo/UNESCO, com o objetivo de perceber que as formações discursivas escolhidas não estão alheias a outras políticas nacionais e internacionais para as juventudes. Ou seja, os sentidos atribuídos aos jovens podem estar em consonância a outras formas de entender a juventude na contemporaneidade.

Desta forma um documento não pode ser restrito a uma única e harmoniosa leitura. “Pelo contrário, é aberta a releitura, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427). O documento é posto para ser interpretado, onde a sua “linguagem não se dá como evidência, não é transparente” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439). Assim o que interessa ao analista do discurso é o que está implícito no texto, “importa para o analista a compreensão do processo de construção do texto e o seu funcionamento entre os sujeitos envolvidos: como um monumento, o texto em si possui um sentido” (VENERA, 2012, p.134). Para Le Goff (2012. p. 547),

O documento não é inócuo. É antes de qualquer coisa o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etiologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.

O documento não é algo que ficou no passado, onde foi fabricado, “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinha o poder” (LE GOFF, 2012, p. 545). Sendo assim, Venera aponta que,

A análise de um monumento prevê uma zona de desconforto, uma vez que não há sentido a ser fixado, e o analista persegue, no interior do texto, as marcas de sua exterioridade, as pistas que marcam a intenção de regulação de sentidos e os efeitos desses sentidos nos sujeitos, no campo das relações de forças. (VENERA, 2012, p. 134)

Os sentidos da palavra são os mais diversos, dependendo do contexto de produção. E como vimos no capítulo anterior, o contexto de produção desses documentos foram permeados de tensões políticas, foram “territórios contestados”, foram arena de embates relacionados a concepções políticas econômicas de Estado. O Documento Orientador do Ensino Médio Inovador (MEC) e o texto Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral (SEESC), também procuram dominar o sentido da palavra em seu discurso. A seguir vamos analisar os sentidos de juventude contidos nestes discursos. Trata-se de textos prescritivos, estruturados de forma vertical e apresentados como a panaceia para a educação básica contemporânea. Quando pensamos Ensino Médio no Brasil, ficam evidentes as fraturas das políticas, anos após a LDB ainda prevalecem à dualidade histórica (propedêutico e profissionalizante) que marca o Ensino Médio, questões como a universalização, a evasão e a aprendizagem sem sentido e pouco significativa para o estudante.

## **2.1 DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROEMI: QUAIS SENTIDOS DE JUVENTUDE?**

O Documento Orientador do ProEMI, apresentado pelo MEC possui 29 páginas, sendo que no início do texto, o documento resalta os Desafios da Universalização do Ensino Médio onde relembra que a Declaração dos Direitos Humanos (1948) já indicava que “todo ser humano tem direito a instrução” (art. XXVI). Aponta também que a LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE anunciam a “educação como direito a ser universalizado e salientam o dever do estado de garantir suas finalidades” (BRASIL, 2009, p.5).

No item sobre Pressupostos para um Currículo Inovador de Ensino Médio, o documento deixa claro que o ProEMI pretende implantar, com uma consistente organização curricular, mudanças significativas no Ensino Médio.

Ao tratar das Dimensões para um Currículo Inovador, o Documento expressa a importância da própria comunidade escolar por conhecer a realidade, está habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai ser praticado. Sem deixar de apoiar nas teorias educacionais, seguir a legislação em vigor, as Diretrizes

Curriculares Nacionais e as orientações metodológicas estabelecidas pelo Programa.

Nas Proposições Curriculares do Programa Ensino Médio Inovador, reafirma que é a própria comunidade escolar que devera decidir sobre o seu currículo e que a União tem a responsabilidade de incentivar propostas inovadoras, devera garantir as condições materiais e o aporte financeiro.

O Documento segue trazendo outros itens que formam sua estrutura como: Instituições Proponentes, Órgão Financiador/Concedente, Estrutura Operacional do Programa, Coordenação Geral, Comitê Gestor, Atribuições, Comitê Técnico, Atribuições, Processo de Institucionalização do Programa, Quanto ao Plano de Ação Pedagógica, Quanto a Visão Estratégica na Elaboração dos PAPs, Aspectos a Serem Considerados na Elaboração dos Planos de Ações Pedagógicas, Quanto a Definição de Ações Estratégicas Relativas ao Fortalecimento da Gestão Estadual, Quanto a Definição de Ações Estratégicas Relativas ao Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares e ao Desenvolvimento de Propostas Curriculares Inovadoras, Plano de Ação Pedagógico/PAP/Linhas de Ação, Fortalecimento da Gestão Estadual de Ensino Médio, Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares, Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada, Apoio às Práticas Docentes, Desenvolvimento da Participação Juvenil e Apoio ao Estudante Adolescente e Jovem, Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, Apoio a Projetos de Pesquisa e Estudos Relativos ao Ensino Médio e Juventude, Estrutura Organizacional para Execução Física-Financeira, Plano de Metas e Acompanhamento e Avaliação do Programa.

Na primeira página ou capa, observamos que o MEC apresenta como responsáveis pela construção do Documento a Secretaria de Educação Básica – SEB, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica e a Coordenação Geral de Ensino Médio. Deixa claro que é um Programa do Governo Federal. Apresenta no seu corpo quadros, tabelas e esquemas contendo informações às Secretarias Estaduais de Educação sobre a formulação de propostas para o ProEMI. Na última página, em forma de quadro, o documento expõe o Cronograma de Implantação com atividades e datas previstas. Iniciando com o lançamento do Programa e culminando com a Apresentação do Relatório Parcial do Programa pelas Instituições Proponentes. Cita por fim como Base Legal o Parecer CNE/CP N 11/2009, que trata da Proposta de experiência curricular inovador do

Ensino Médio. O MEC recebeu este Parecer favorável pela Comissão Especial constituída pela Câmara de Educação Básica, em 29 de junho de 2009 e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 30 de junho de 2009.

O Documento Orientador do ProEMI em sua apresentação explica que sua finalidade é informar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal sobre a formulação de projetos relacionados com as diretrizes do Programa Ensino Médio Inovador. Alerta para que os projetos estejam de acordo com o MEC, sem deixar de reconhecer as especificidades de cada região e sem descartar as ideias já desenvolvidas por cada instituição. Ou seja, “[...] permitindo que as instituições proponentes possam sistematizar seus projetos de forma coerente com os pressupostos e finalidades previstas pelo Ministério da Educação [...]” (BRASIL, 2009, p. 3). Vale lembrar aqui que o sujeito institucional que fala nesse documento, como analisado no capítulo anterior, possui uma posição comprometida em regular os sentidos, a concepção de Educação Básica. Neste texto de apresentação ele já inicia jogando com as tensões a que ele parece previamente antecipar, ou seja, ele diz que os projetos de Ensino Médio dos Estados e Distrito Federal precisam acordar com a concepção anunciada pela União, e ao mesmo tempo reconhecerem as especificidades locais. Em verdade, não implica mudança da concepção de ensino médio da LDB, nem em formulações de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para esta etapa da Educação Básica.

No corpo do documento estão indicados os aspectos organizacionais do Programa. Indica que o Programa está voltado para o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares inovadoras para o Ensino Médio. Por meio de um “currículo dinâmico, flexível e compatível”, como a sociedade atual exige. Para Eni Orlandi, a leitura é um processo que explicita e “envolve mecanismos de muita relevância para a análise de discurso. [...] como produzida em condições determinadas, ou seja, em condições sócio-históricas que devem ser levadas em conta” (ORLANDI, 2001b, p.41).

Neste sentido, o discurso do Documento Orientador do ProEMI, mesmo regulando a concepção do Ensino Médio e ainda que prescritivo no sentido de anunciar que os projetos precisam estar de acordo com um sentido anunciado pelo MEC, sob pena de não acessar o funcionamento tende para uma abertura polissêmica, uma vez que também abre para o diálogo com as especificidades dos Estados e Distrito Federal. Esse fato pode também ser analisado diante da formação

discursiva democrática a que o documento se propõe. Ainda que seja o objetivo desse sujeito institucional dizer sobre um texto que precisa ser regulado, mas sua formação discursiva é democrática e não poderia se esquivar desse lugar. No discurso polêmico, a intencionalidade dos enunciados é dominar o referente. Para tal, eles buscam dar uma direção, “indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se diz, o que resulta na *polissemia controlada*” (ORLANDI, 2003, p. 15, grifo da autora). Eni Orlandi propõe que essa tipologia dos discursos não corresponde necessariamente a definir a postura dos interlocutores do discurso, mas uma categorização do funcionamento discursivo. Não existe um discurso “puro”, de um tipo só: “o que há são misturas, articulações de modo que podemos dizer que um discurso tem um funcionamento dominante autoritário, ou tende para o autoritário (para a paráfrase)” (ORLANDI, 1999, p. 87).

Na introdução do documento do MEC, é evocada a LDB (Lei 9394/96) que situa o Ensino Médio como fase final da Educação Básica, sendo a conclusão de um período de escolarização de cunho geral. Na visão da lei, o indivíduo é preparado para o trabalho, formado e capacitado para sua inserção social cidadã. O documento aponta que a identidade do Ensino Médio define-se no rompimento do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Segue trazendo que

O que se busca é uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. (BRASIL, 2009, p. 4)

Para o ProEMI isso se traduz em um grande desafio que persiste para a evolução do Ensino Médio. Neste sentido, o Governo Federal aponta um cenário de possibilidades para uma efetiva política pública mais direcionada as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. É neste contexto de falas que o MEC propõe o ProEMI, como programa apoiador e parceiro de mudanças voltado a juventude brasileira, apontando para as varias transformações e impactos educacionais.

Além das dificuldades de universalização do atendimento aos adolescentes e o substancial contingente da população de 15 e 17 anos com quatro séries ou mais de defasagem em relação a idade, existem reais dificuldades de aprendizagem, além da inadequação de propostas pedagógicas em

relação as realidades diferenciadas do contexto em que vivem os segmentos desta faixa etária. (BRASIL, 2009, p. 6)

O documento não explica como isso se dá, apenas direciona e as Secretarias e instituições escolares terão que desenvolver suas propostas. Eni Orlandi afirma que “os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos” (ORLANDI, 2001b, p.11). Sendo assim as Secretarias poderão interpretar e colocar em prática as orientações dos documentos da forma que atendam as suas necessidades locais. Apresenta uma soberania regulada onde traz que ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está habilitada para apresentar indicativos e tomar decisões a respeito do currículo que vai efetivamente ser praticado.

Em seguida o documento dispõe sobre o distanciamento entre o real e ideal que o Ensino Médio enfrenta no Brasil, a difícil relação com a escolarização e a inserção precoce do adolescente/jovem no mundo do trabalho. Nesse contexto argumenta que “O ensino médio tem uma função estratégica para a construção de uma nação” (BRASIL, 2009, p.6). Uma juventude, um vir a ser cidadão pleno? Para Leutprecht (2013), a ideia de cidadania perpassa a maioria dos documentos educacionais brasileiros da atualidade e possui um sentido diferenciado de outros tempos. Hoje a cidadania é meta orientadora da educação desde a Educação Infantil e os documentos direcionados para o Ensino Médio dão pistas de que ao final da Educação Básica os jovens deverão ser aptos a exercerem a cidadania plena. Uma cidadania que é atingida depois da conclusão da Educação Básica. A diferenciação entre quem é e quem não é cidadão aponta para complexas disputas no interior das sociedades. Neste sentido Carvalho cita que,

Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania e em cada país e em cada momento histórico. (CARVALHO, 2002, p. 9)

Leutprecht (2013) busca em José Murilo Carvalho e em Venera (2009) que tem como base a teoria de Thomas Humphrey Marshall, onde a cidadania é desdobrada em três esferas de direitos: civis, políticos e sociais:



- a) Direitos Civis: Representam os direitos fundamentais à vida, como as várias liberdades (expressão, locomoção, escolha de trabalho etc. e igualdade). Tem como referência as chamadas Revoluções Burguesas.
- b) Direitos Políticos: São os direitos relacionados ao governo e à possibilidade de eleger representantes e ser eleito, cuja essência veio a culminar mais tarde no autogoverno. Podemos identificar a Revolução Francesa e Americana como referência na disputa por esses direitos
- d) Direitos Sociais: São os direitos que garantem um mínimo de bem estar estipulado pelas diferentes sociedades. Incluem os direitos que, em nosso contexto, são de justiça social. Interessante ressaltar que, dos três modelos de direitos, os direitos sociais são aqueles cujos sentidos podem ser mais disputados devido a sua relativa subjetividade. (LEUTPRECHT, 2013, p. 28-29)

Neste sentido, para se conseguir a cidadania plena, os três tipos de direitos, devem ser associados. Em algumas sociedades um direito é outorgado em detrimento dos outros, ou seja, podem existir direitos sociais, mas não civis e políticos (LEUTPRECHT, 2013). Sendo assim, a cidadania pode ser apresentada como um fim que só pode ser alcançada por meio de pré-requisito. Poderíamos perguntar se o que aparece nos currículos como “competências básicas” é um caminho para a cidadania? Vale ressaltar os discursos sobre a cidadania ligados ao acesso aos bens culturais da sociedade, principalmente acesso a tecnologia – discursos sobre a emancipação do sujeito por meios das potencialidades da tecnologia e conseqüentemente acesso à cidadania (LEUTPRECHT, 2013).

Podemos pontuar aqui o **primeiro sentido de juventude**, capturado no documento ProEMI, como alguém que precisa ser emancipado, introduzido no mundo adulto sem alterá-lo. Para o documento “importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas [...]” (BRASIL, 2009, p. 4). Que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Trata-se de uma política de currículo que dê conta de produzir esse local de sujeito para os jovens – um local de sujeito emancipado. Ou seja, o jovem, estudante do Ensino Médio, ainda que tenha frequentado currículos inspiradores na cidadania durante toda a sua vida escolar, ainda é alguém que carece ser emancipado. Neste sentido Laclau (2011) problematiza a existência mesmo da emancipação. O autor apresenta a questão em seis dimensões distintas, pelas quais, ao dissecar o processo emancipatório vai pontuando suas deficiências e problemáticas sociais, mas acaba por reconsiderar que, embora,

Isso não deve levar, no entanto, ao simples abandono da lógica da emancipação. Ao contrário, é jogando-se no interior do sistema de suas incompatibilidades lógicas que podemos abrir caminho para novos discursos liberadores que não mais estejam presos às dicotomias e aos becos sem saída a que a noção clássica de emancipação levou. (LACLAU, 2011, p. 25)

Assumimos nesse trabalho que, mesmo problematizando esse sentido para a juventude e ou ainda, as propostas da política curricular considerando esse sujeito estudante emancipável, admitimos ao concordar com Laclau que um projeto educativo em conformidade com a formação discursiva democrática não pode abandonar um projeto emancipador. Conforme discutimos no capítulo anterior, Valle e Dalabrida (2006) apontam para o conflito entre as intenções de emancipar os sujeitos e a escolha por uma educação a partir das competências. Desta forma, para Valle e Dalabrida,

Essa compreensão do conceito de competência está muito próxima da noção de performance e de eficiência das esferas de qualificação profissional, com ênfase numa racionalidade técnico-utilitarista, restrita ao saber-fazer em detrimento dos saberes eruditos e dos movimentos de emancipação e universalização dos saberes. (VALLE; DALABRIDA, 2006, p. 187)

Logo depois Valle e Dalabrida (2006, p. 187-188), argumentam que não se trata de “negar simplesmente o papel da escola no estímulo e na produção de formas mais participativas, integradas, coletivas, descentralizadas, autônomas e flexíveis, [...]”. É importante considerar a função social da educação na questão da inovação, na produção de novos conhecimentos e no incentivo a criação de soluções tecnológicas voltadas às necessidades sociais e a melhoria da qualidade de vida (VALLE; DALABRIDA, 2006).

O documento fala ainda de um currículo para estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras (trabalho, ciência, tecnologia e cultura). O trabalho como eixo norteador para o Ensino Médio, neste sentido o trabalho é entendido como,

Prática social, na concepção de produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários a existência humana, como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio, posto ser por meio deste que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das

capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (BRASIL, 2009, p. 7)

Desta forma, esta é a perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo. No entanto, o documento alerta que não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante. Ainda assim essa análise questiona se o sentido de emancipação não está funcionando como sinônimo de competências para o trabalho, ou seja, o trabalho e o domínio da ciência e da técnica de “transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos”, como cita o documento.

Como pressupostos para um currículo de Ensino Médio, o documento do MEC aponta para a “possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas” (BRASIL, 2009, p. 7). O texto recorre à palavra “desenvolvimento” e isso teria outro sentido se fosse “construção”. A interdisciplinaridade pressupõe construção, criação a partir do diálogo com as diferentes disciplinas. Desenvolver conhecimentos não garante o local do jovem nesse diálogo. Que ação e que pensamentos estão contidos neste currículo em relação à juventude? Às culturas juvenis? Preconiza que para a qualidade da educação brasileira avance, vai depender de fatores como,

O compromisso político e a 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, 2009, p. 7)

A cultura é “entendida pelas diferentes formas de criação cultural da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras” (BRASIL, 2009, p.8). Qual o entendimento de cultura juvenil? A proposta de currículo aberto, flexível e variável, a ser contextualizado e construído pelas escolas participantes do Programa parece ser o item que remete aos anseios das juventudes. Tendo como ponto de destaque para “as juventudes” a destinação de 20% da carga horária para estudos e atividades de opção do aluno (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 11/2009). A intenção é que o jovem possa escolher o que atenda sua necessidade levando em conta sua diversidade.

O documento aponta para a produção científica – considerada como própria do Ensino Médio e própria para a juventude, traz como ponto forte a iniciação científica dos jovens por meio de “projetos e processos pedagógicos” (BRASIL, 2009, p.8). Sendo assim, ao propor que o aluno escolha o currículo dá voz e poder de decisão ao jovem. Porém, quem oferece as possibilidades de escolha é a escola. Ou seja, temos um limiar entre a regulação de um discurso polêmico, ou seja, não se trata de um discurso lúdico onde tudo pode, existe uma regulação. Porém, abre brechas para o discurso continuar autoritário, uma vez que as opções de escolhas são fechadas - já são formatadas. O “desenvolvimento de conteúdos” deixa escapes para uma paráfrase do discurso autoritário. Novamente o sentido de juventude carente de emancipação, parece tencionar como propostas de ações que agem no sentido de manter esse lugar tutelado ao jovem.

Esta pesquisa entende que as demandas trazidas, pelos fluxos das juventudes em situações múltiplas da vida contemporânea, para o interior dos currículos escolares pressupõem a necessidade de pensar a questão a partir de uma epistemologia também em fluxo, algo que permita uma plasticidade das análises aqui pretendidas. Desta forma, ao ler o documento percebemos a proposta de um currículo como um elemento norteador das questões da escola que expõe e define a função social dessa instituição. Desta forma,

A intenção de uma nova organização curricular é erigir uma escola ativa e criadora, construída a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, *ethos*, *logos* e *técno*s, tanto no plano metodológico quanto epistemológico. (BRASIL, 2009, p.9)

Mesmo que o documento do MEC direcione para um currículo construído pela comunidade escolar, ele adverte que na organização curricular das escolas de Ensino Médio é preciso considerar,

As diretrizes curriculares, as diretrizes complementares e orientações dos respectivos sistemas de ensino e a participação coletiva dos sujeitos envolvidos. Além das teorias educacionais que sustentam o processo educacional para o ensino médio. (BRASIL, 2009, p. 10)

Para o Documento Orientador do ProEMI a garantia de qualidade da educação pressupõe a escolha de professores habilitados e com tempo integral para atuação no programa, ou seja, “a atividade docente em regime de dedicação em

tempo integral na mesma escola [...]” (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 11/2009, p. 19). Neste ponto o MEC considera a possibilidade de promover as articulações necessárias à oferta de formação continuada permanente de acordo com as propostas de cada instituição escolar, baseando-se no Plano de Ação Pedagógica (PAP) de cada escola. Ao orientar para a formação dos professores o documento nos deixa pistas do segundo sentido de juventude considerado por essa política. O documento argumenta que a equipe de cada escola poderá refletir coletivamente sobre suas práticas e trocar experiências com os pares, ou seja, força para que a formação seja no próprio local de trabalho dos professores, como ressalta o texto:

Para a melhoria da aprendizagem, torna-se imprescindível que o professor possua instrumentos didático-pedagógicos para a **dinamização** de suas aulas, com **material de apoio as práticas e recursos tecnológicos** compatíveis com as exigências do mundo moderno. (BRASIL, 2009, p. 19, grifo nosso)

Ao analisarmos o recorte acima notamos que embora “o material de apoio e práticas e recursos tecnológicos” esteja relacionado às exigências do mundo moderno, na frase, esse sentido está diretamente relacionado também a uma visão do jovem como um sujeito versátil, dinâmico, plugado que precisa ser capturado, seduzido pela tecnologia. Indicando neste ponto o **segundo sentido de juventude**. Um sujeito que necessita de um professor munido de recursos tecnológicos para conquistá-lo. Desta forma o documento do MEC traz no item “Apoio as Práticas Docentes” que,

A estruturação de ambientes virtuais em cada escola de ensino médio é fator relevante do Programa Ensino Médio Inovador, contribuindo para o apoio as práticas didáticas do professor. [...] A proposta de que cada escola possua sua página virtual. [...] Com o auxílio da Internet e outras ferramentas de mídia. Tais estruturas se mostram importantíssimas para a aprendizagem de jovens e adultos. (BRASIL, 2009, p. 19)

Em sequência o documento aponta dentre os itens financiáveis a “Aquisição de Material Permanente e Equipamentos”, assim como a “Aquisição de Tecnologias Educacionais (Guias de Tecnologia do MEC)” (BRASIL, 2009, p, 19). O sentido de juventude ligada à mídia evoca outros sentidos que não estão claramente explícitos, mas aparece com a necessidade de equipar as escolas. A “geração” anterior – os professores, gestores, administradores da escolar – não acompanharam a

velocidade midiática e tecnológica. A “geração” atual – os jovens parecem não caber de forma confortável, seduzidos nesse lugar. A intensa familiaridade que os mais jovens desenvolvem com essas inovações tecnológicas, podem desenvolver novas, inesperadas e até, ao menos para alguns, indesejadas práticas que questionam padrões estabelecidos de comportamento (PEREIRA, 2014).

O que faz definir esta proposta como currículo para a juventude? O documento propõe que as escolas criem parceria com a Secretaria Nacional da Juventude com o objetivo de articular ações em conjunto com a juventude. Que ações? O texto não deixa isso claro.

O programa estimulará a realização de estágio e a concessão de auxílio ao desenvolvimento de projetos integradores de iniciação a ciência, atividades sociais, artísticas e culturais, bem como, outras proposições de atividades educativas de interesse dos estudantes. (BRASIL, 2009, p.19)

A orientação segue afirmando que “espaço e recursos pedagógicos apropriados às dinâmicas de ensino constituem pressupostos condicionantes ao sucesso da aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.19). É o que interessa aos estudantes jovens?

No item Apoio a Projetos de pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e Juventude, o documento cita que,

**A produção de conhecimentos relativos ao Ensino Médio e dos sujeitos jovens que frequentam ou deveriam frequentar esta etapa da educação básica** subsidia a gestão dos sistemas de ensino e qualifica a prática docente no desenvolvimento de um projeto de inovação curricular nas escolas. (BRASIL, 2009, p. 20, grifo nosso)

Conhecer quem são os jovens estudantes do Ensino Médio parece ser um desafio anunciado pelo ProEMI. Ao anunciar a necessidade de pesquisa sobre os jovens e o Ensino Médio essa análise faz emergir um **terceiro sentido de juventude**. Podemos citar que quando o documento reconhece que projetos de pesquisas e estudos referentes à Ensino Médio e juventude precisam ser realizados, reconhece que precisa saber mais sobre estes sujeitos. Os jovens são sujeitos que não se consegue significar, interpretar totalmente, é uma incógnita e por isso precisa pesquisá-lo.

Venera (2009) analisa os sentidos pelos quais os jovens vêm sendo entendidos e resgata um caminho percorrido a partir da “Teoria dos Monstros”. Jeffrey Jerome Cohen, um dos autores da Teoria dos Monstros, explica que o “monstro nasce nessas encruzilhadas metafóricas, como corporificação de certo momento cultural – uma época, de um sentimento e de um lugar. [...] O corpo monstruoso é pura cultura” (COHEN, 2000, p.27). Nessa pesquisa Venera traz Rosangela Soares, estudiosa da adolescência como produção discursiva, quando ela afirma que a Teoria dos Monstros permite conhecermos as culturas a partir dos monstros que elas geram. E o terceiro sentido de juventude capturado no documento ProEMI, não seria um outro jeito de assumir a existência de um monstro que não se deixa capturar? Como analisa Venera:

Um “Outro” que funciona como um espelho para o “Dentro” de nós, e por isso tanto incomoda. Fabricado dentro da nossa cultura, não conseguimos defini-lo completamente. Os discursos, tanto biológico que disseca o monstro até chegar aos seus hormônios, quanto o psicológico, que o disseca até a psique, não o apreendem totalmente. Algo sempre escapa, como um vampiro que sempre retorna com outra roupagem e se recusa a morrer. (VENERA, 2009, p. 72)

Para Venera (2009) a adolescência é a materialidade da diferença feita carne, é a incorporação do Fora, do Além, daquilo que não conseguimos nomear totalmente e sempre nos escapa. “Não é a criança, não é o adulto, nem tão pouco é o jovem no sentido cronológico do termo. É uma ameaça à estabilidade das identidades sociais e culturais, e por isso um monstro” (VENERA, 2009, p.72). Rosangela Soares fala sobre essa instabilidade da seguinte forma:

O que é atribuído ao adolescente – instabilidade, incerteza, mobilidade e transitoriedade – parece ter se deslocado para além dessa “fase de transição”, a fim de assumir conotações da cultura de amplo significado. As identidades sociais instáveis, fragmentadas em oposição à fixidez, têm nos aproximado cada vez mais dos monstros. Não será esse excesso de proximidade que constitui o horror e o fascínio que sentimos por esses corpos monstruosos? (SOARES, 2000, p. 157)

Pelo fato de não ocupar um lugar fixo e borrar as identidades, não vistos como criança e nem adulto, um sujeito da linguagem às vezes não tão convencionalmente assujeitado, por isso facilmente é naturalizado. E, dessa forma, tornam-se protegidas as identidades estáveis ao seu entorno. Esse sentido de

juventude aparece no documento do ProEMI de forma sutil, mas evidencia uma preocupação estatal de entender mais essa incógnita, esse sujeito que escapa no exato momento em que é interpretado e no próximo momento já não é mais aquela certeza. Outro exemplo desse desafio pode ser encontrado também na mídia, a Revista Carta na Escola<sup>22</sup>, de março de 2014, apresenta como reportagem de capa, “Que juventude é esta?” No texto “De espectador a sujeito: o que os jovens têm a dizer no campo cultural e como se organizam as políticas voltadas para a juventude nessa área”, de Luciana Lima, podemos perceber essa incógnita, quando a autora inicia o texto argumentando que:

No universo das práticas culturais juvenis, chama atenção a pluralidade de formas de expressão existentes, que vão desde os modos de vestir e de consumo até os múltiplos espaços de sociabilidade e a própria diversidade de manifestações culturais. Talvez por essa pluralidade não nos caiba falar da juventude, mas das múltiplas práticas juvenis presentes em nossa sociedade. Sendo plurais, porém, o que nos permite identificá-las? O que elas apresentam em comum? (LIMA, 2014, p. 36)

Retornando a discussão sobre a dualidade da formação no Ensino Médio, no documento do MEC as funções que a LDB determinam para o Ensino Médio acabam se confundindo com preparação para o prosseguimento de estudos com a preparação para o trabalho, respectivamente, mantendo de forma simplista a dicotomia entre formação propedêutica e a formação profissional. O documento do MEC aponta para isso quando analisa os artigos 1º e 22º da LDB que indica para o Ensino Médio as funções de:

1. *Possibilitar o prosseguimento de estudos*, mediante “consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”;
2. *“Preparação Básica para o trabalho e a cidadania do educando*, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores”;
3. *“Aprimoramento do Educando como pessoa humana*, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”;
4. *“A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos*, relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina”. (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 11/2009, p. 9, grifo do autor)

É importante destacar que o documento do MEC leva em consideração uma pesquisa realizada em 2003 pela UNESCO, coordenada por Miriam Abramovay e

---

<sup>22</sup> [www.cartanaescola.com.br](http://www.cartanaescola.com.br)



Mary Castro intitulada “Ensino Médio: Múltiplas Vozes”, com o objetivo de obter uma compreensão mais apurada sobre o que pensam e que fazem os diversos atores sociais que vivem e convivem na escola, quais suas perspectivas com relação à construção de uma Escola de Ensino Médio. A coleta destes dados foi utilizada para orientar as ações do Governo Federal e Estadual para a implementação da reforma do Ensino Médio. A pesquisa realizada aponta que para os estudantes (escola pública e privada), o Ensino Médio, serve principalmente para preparar para curso superior (resposta mais frequente entre os alunos de rede privada), em segundo lugar, serve para buscar um futuro melhor e em terceiro lugar (resposta mais frequente entre os alunos da rede pública), serve como preparação para o mundo do trabalho, ou seja, para conseguir um emprego. Neste último os estudantes de escolas públicas foram maioria.

## **2.2 ENSINO MÉDIO INOVADOR INTEGRAL: CURRÍCULO PARA JUVENTUDE?**

Em Santa Catarina, portanto os documentos utilizados foram, além dos já citados, “Protótipos Curriculares de Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo/UNESCO”<sup>23</sup>, que serviu de base para o texto que analisaremos a seguir.

O documento Orientador do Ensino Médio Inovador, dentre as atividades elencadas para que as instituições apresentem, está o Plano de Ação Pedagógica (PAP). Consiste no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras das unidades escolares selecionadas pela Secretaria de Educação do Estado como referência. No Estado de Santa Catarina 95 escolas iniciaram o programa. Sendo que cada instituição elaborou seu PAP. O PAP foi apresentado à Secretaria de Educação Básica/MEC com a inserção de dados no SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do MEC.

O Documento de Santa Catarina, Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral apresenta como responsáveis pela sua construção a Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Educação Básica e Profissional e Gerência de Ensino Médio. Contém 25 páginas e conta com a seguinte estrutura: Considerações Iniciais onde o documento salienta a importância da escola atual

---

<sup>23</sup> [www.unesco.org.br/brasil](http://www.unesco.org.br/brasil)

“reconhecer outros saberes além daqueles trabalhados nos seus currículos” (SANTA CATARINA, 2011, p. 3). E por meio desses saberes desenvolver diálogos entre o conteúdo escolar e os saberes da vida social.

No item Princípios Norteadores, o documento apresenta subitens como: Tempo, Espaço, Estrutura e Organização Curricular, Matriz curricular – curso de Ensino Médio Integral – diurno, Exemplo de Planejamento Coletivo, Quadro de Horário (exemplo), Organização do Quadro de Pessoal: cinco turmas de Ensino Médio em Tempo Integral, Espaços para Desenvolvimento das Ações, Horário de Funcionamento dos Ambientes e Ações a Serem Implementadas pela SED. O Documento também apresenta em seu interior tabelas, quadros e um esquema representando Áreas do conhecimento e Dimensões Articuladoras no item Estrutura e Organização Curricular. A última página aponta as Referências Preliminares como a Proposta Curricular de Santa Catarina (1991/1998 e 2005), Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação/MEC, Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado; Resumo Executivo/UNESCO e a Coleção *Os Pensadores*; Anísio Teixeira e Paulo Freire. Por fim, cita como articuladores do Documento em questão a Equipe de Articuladores/DIEB e Gerência de Ensino Médio/GEREM-DIEB.

O texto *Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral* (2011) proposto pelo Estado de Santa Catarina para “inovar” o Ensino Médio, foi produzido tendo como norteador o documento “Protótipos Curriculares de Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo/UNESCO”. Trata-se de um referencial que tem “objetivos relacionados com a preparação para o mundo do trabalho e a prática social como foco de orientação para a aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2011, p.8). Estes protótipos são compreendidos como referenciais “usados pela escola na definição do currículo do ensino médio ou para a elaboração do currículo (e do plano de curso) do ensino médio integrado com a educação profissional” (SANTA CATARINA, 2011, p.9). Não são considerados currículos prontos. Todos os protótipos curriculares resultantes de projetos da UNESCO estão baseados em uma visão de formação integral do estudante. Estes protótipos tomam o “trabalho e a pesquisa como princípios educativos, unem a orientação para o trabalho com a educação por meio do trabalho” (SANTA CATARINA, 2011, p.9).

A leitura a partir do dispositivo ideológico do discurso faz funcionar um sentido automatizado no qual não percebemos que o currículo está direcionado para o trabalho. Palavras e expressões como “formação integral” “educação por meio do

trabalho” evocam sentidos muito diferentes de “educação para o trabalho”. Percebemos que no discurso do Documento Orientador do MEC estas referências são mais discretas e não deixa muitas brechas para ‘desautomatizá-las’. No entanto, ao abrir para cada estado, ou melhor, cada escola, construir seu currículo e ainda apontar para que algumas vontades dos jovens sejam contempladas, o documento da UNESCO que a SEESC utiliza como norteador, oferece essa representação que o jovem tem do Ensino Médio, ou seja, ele precisa estar direcionado ao trabalho, mesmo que esse seja ainda preparado no Ensino Superior.

O texto *Novas Perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral* traz que a escola de hoje é desafiada a extrapolar os saberes para além dos seus currículos. “Situa-se em espaços de diálogo entre os diferentes saberes, aliando as experiências comunitárias e os saberes sistematizados pela sociedade; e, nesta posição, deve elaborar novas abordagens de educação” (SANTA CATARINA, 2011, p.3). Apresenta como “inovação”, o Ensino Médio Integrado. A partir do ano de 2012, implantado em 95 escolas pelo estado de SC, recebe o nome de Ensino Médio Inovador Integral.

O Ensino Médio em tempo integral rompe com o modelo tradicional e fragmentado, que hoje ocorre nas salas de aula do Estado de Santa Catarina e do país. É necessário, mais do que nunca, que os conhecimentos sejam significativos ao jovem. Ele precisa compreender a importância e a necessidade de apropriar-se dos conhecimentos sistematizados. Porém, isto só poderá acontecer de forma mais dinâmica e contextualizada a realidade local e global. (SANTA CATARINA, 2011, p.4)

Neste ponto, o documento de Santa Catarina converge para os pressupostos do Documento Orientador do ProEMI produzido pelo MEC. E segue demonstrando que a inovação em Santa Catarina vai ocorrer de forma “contextualizada”, ou seja, é um indício de que a inovação se dará de acordo com o contexto histórico-social e político em que o Estado de Santa Catarina se encontra. A educação contextualizada é uma indicação desde a LDB, que em seu Capítulo II, Da Educação Básica, Seção I, Das Disposições Gerais aponta que,

Art. 26 os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 9)

Sendo que no texto analisado o termo “contextualizada” aparece como se fosse inovação, ou seja, o que deveria ser lugar comum, dever da educação é apresentado como inovação quase vinte anos depois.

Logo adiante o texto apresenta os eixos norteadores para o Ensino Médio em Santa Catarina. Traz o discurso do protagonismo como pano de fundo,

Tendo como eixos norteadores a sustentabilidade e o empreendedorismo, e, como base metodológica, o protagonismo, **o currículo se desprenderá do modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido, para aulas contextualizadas e práticas**, nas quais o jovem, ativo e participativo, desenvolverá ações de inserção social, e constituirá o conhecimento de forma coletiva, com visão interdisciplinar, relacionado-a com sua vida, sua moradia, sua escola, seu bairro, sua cidade, seu planeta, permitindo, desta forma, colocar-se efetivamente como cidadão com direitos e deveres, porém, com participação ativa como agente de transformação da sociedade onde vive, exercendo efetivamente sua cidadania. (SANTA CATARINA, 2011, p.4, grifo nosso)

A inovação aqui é deixar os livros e ir para a inserção social juntamente com empreendedorismo? Aponta para uma visão interdisciplinar em um contexto de falta de professores de áreas específicas? Onde o jovem precisa se colocar “efetivamente como cidadão”, “exercendo efetivamente sua cidadania”. Há de se questionar como esse documento tem entendido a cidadania. Se, uma vez que os jovens estiveram em currículos voltados para a formação de cidadãos desde a Educação Infantil, conforme especificamente a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e de forma mais geral aos demais documentos educacionais, agora no Ensino Médio, seria o momento que a cidadania seria uma prática? O que a palavra “efetivamente” provoca? E como entender esse sentido diante de expressões como “participação ativa” ou “transformação da sociedade onde vive”? Neste ponto percebemos um **sentido de juventude política** também atrelada à **“sustentabilidade e empreendedorismo”**. Um **sentido de jovem** para ser um **potencial empreendedor**.

E nesse contexto a palavra protagonista também é utilizada no documento do MEC, dita desta forma, quer demonstrar proximidade com as questões da juventude e a ideia de que o currículo é desenhado horizontalmente, ou seja, para os jovens e pelos jovens. As palavras, proposições ou expressões inscritas em um determinado texto, podem mudar de sentido de acordo com o local de fala de quem as empregam, “isto é em referência às formações ideológicas nas quais essas posições

se inscrevem” (ORLANDI *apud* PÊCHEUX, 1975). A palavra “protagonista” no texto em questão, não parece denotar um sentido de participação e construção dos próprios atores juvenis. O documento não dá pistas de que os jovens terão participação ativa nesse currículo, mas essa análise questiona quais os sentidos de protagonismo somados ao “mercado de trabalho” “empreendedorismo” e a “sustentabilidade”? A partir dessa análise percebemos que o sentido de juventude está funcionando como sujeito com potencialidades empreendedoras.

O texto propõe “um contexto de pesquisa e intervenção com atividades empreendedoras e socioambientais, que exigirão o protagonismo dos jovens na construção e no desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2011, p.7). Desta forma, o texto aponta para um paradoxo, onde anteriormente os sentidos de livros aparecem quase como sinônimos de aulas “conservadoras” e sem muita contribuição, sendo aulas “contextualizadas e práticas” mais adequadas. Portanto como estabelecer contexto de pesquisa para os jovens atribuindo o uso de livros a ensino sem sentido?

O texto aponta como princípios norteadores da proposta, Tempo – tempos de aprendizagem diferentes para cada sujeito. E argumenta que a ampliação da permanência do aluno na escola não se limita a divisão de turno. Desta forma,

Faz-se necessária uma nova **organização do currículo escolar tendo em vista uma jornada de tempo mais ampliada, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização**, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimento que estruturam os saberes escolares. (SANTA CATARINA, 2011, p. 5, grifo do autor)

Ivor Goodson (2007) responsável por um programa de pesquisa dedicada ao estudo do currículo, afirma que “[...] as prescrições curriculares determinam alguns parâmetros, mas algumas transgressões ou transcendências ocasionais são permitidas, desde que a retórica e o gerenciamento das prescrições não sejam desafiados” (GOODSON, 2007, p. 242). Isso tem relação com o discurso polêmico, uma polissemia controlada. Tem relação com o protagonismo e com a cidadania juvenil.

Além do tempo integral do aluno, a dedicação integral do professor para o Ensino Médio Integral requer:

A inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação de projetos de **Ensino Médio Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate; cultura, artes, esportes, lazer, orientação vocacional e pedagógica, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, empreendedorismo, entre outras.** (SANTA CATARINA, 2011, p.5, grifo nosso)

O documento traz que “os conteúdos curriculares serão organizados a partir de um planejamento interdisciplinar coletivamente” (SANTA CATARINA, 2011, p.5). Propõe uma visão interdisciplinar das ações, um planejamento coletivo, onde “todos os professores se reúnam e elenquem os conteúdos do primeiro ano do Ensino Médio de todas as disciplinas” (SANTA CATARINA, 2011, p.9), garantindo assim a “visão interdisciplinar”. Para Goodson, “essa visão de currículo desenvolve-se a partir da crença de que podemos imparcialmente definir os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo [...]” (GOODSON, 2007, p. 242). Neste sentido Goodson afirma que,

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. (GOODSON, 2007, 247)

Podemos entender que se o professor seguir as orientações do documento prescritivo levará ao sucesso do Programa. Ou a obediência do professor levará a obtenção de recursos financeiros destinados para as escolas inscritas no Programa? O texto de Santa Catarina, no item Ações a serem Implementadas Pela SED – Secretaria de Educação aponta para:

Realização de reunião técnica envolvendo equipe de Ensino Médio da SED, do ensino da GERED, além de gestores e professores de todas as escolas envolvidas, para construção do currículo integral, do planejamento coletivo, e do Plano de Trabalho (**ação imprescindível para o êxito do Programa**) – DIEB/GEREM. (SANTA CATARINA, 2011, p. 20, grifo do autor)

Finalizando, vale ressaltar que o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação (MEC) e o documento Novas

perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEESC), buscam referências nos textos da UNESCO. O que nos leva à questão: temos um grande outro falando antes? Neste sentido, Eni Orlandi argumenta que não existe um discurso “puro”. Existem misturas de tipos de discursos, o que nos leva para a paráfrase, que corresponde ao que há de estático na linguagem. Por meio dos processos parafrásticos é que “em todo dizer há algo que se mantém. Isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 1999, p. 36).

Por fim, não podemos deixar de dizer que o sujeito que fala é capaz de apropriar dos sentidos existentes e modificá-los contando com a abertura do sistema linguístico e a possibilidade de rupturas na história. Sendo assim, “o sujeito é ao mesmo tempo assujeitado a língua e sujeito da língua na História” (LEUTPRECHT, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudante tem de se convencer de que sua aprendizagem é uma tarefa eminentemente pessoal; tem de se transformar num estudioso que encontra no ensino escolar não um ponto de chegada, mas um limiar a partir do qual constitui toda uma atividade de estudo e de pesquisa, que lhe proporciona instrumentos de trabalho criativo em sua área.

(SEVERINO, 2002, p. 35)

Uma pesquisa tem um tempo para terminar, mas diante do meu longo processo de formação trata-se de reticências e não de ponto final. Vale destacar que foram dois anos de caminhada, onde as inquietações do início foram dando lugar a novas indagações. Os documentos Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador (ProEMI), do Ministério da Educação (MEC) e Novas perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEESC), analisados nesta dissertação, apresentaram um material rico e amplo para a pesquisa, considerando o fato de que não foi possível esgotar todas estas análises .

No início desta pesquisa deparamos com os discursos dos jovens que estavam vivenciando o ProEMI. Como bolsista, percorremos escolas da Rede Pública Municipal e Estadual de Joinville, coletando dados para o projeto de pesquisa, já citado nesta dissertação, intitulado “Os jovens e o consumo cultural na contemporaneidade: uma questão de subjetividade cidadã e formação histórica”. Foi impossível não ouvir os jovens imersos no ProEMI. Alguns manifestaram sua insatisfação com relação ao funcionamento deste Programa. Outro dado observado foi que alguns profissionais destas escolas mostraram desapontamento com relação à ausência de equipamentos para as “inovações tecnológicas” prometidas no documento orientador do programa. Foram falas ventiladas no momento de coletas de dados de outra pesquisa, e que não foram registradas naquele momento como parte dessa pesquisa de dissertação. Apenas ouvimos e não sabemos os motivos, o fluxo de implantação do programa naquele momento, mas foi inevitável durante as análises dessa pesquisa não se lembrar daquelas vozes, gerando indagações como: “Será esta a grande mudança de inovação do Ensino Médio brasileiro, reformulado para conquistar e atrair o jovem?” As inquietações acerca da implantação dessas políticas não foram resolvidas nessa pesquisa, que não tinha essa intenção, todavia,



acredita-se que as análises desenvolvidas aqui podem oferecer diálogos a outras pesquisas etnográficas, por exemplo.

Analisando meu processo de formação, durante a realização dessa dissertação, muitas descobertas foram evidenciadas como a inicialmente “inatingível” AD, que após este percurso de estudos foi se tornando mais próxima. Sendo perseguida e revelada, tornando esse encontro instigante. Provocando em alguns momentos um grande desconforto, desconsertando e convidando a novos olhares. Com os avanços dos estudos sobre AD, um grande fascínio foi despertado, proporcionando um encontro com os sentidos, levando a perceber o quanto deixamos passar o “não dito”. Temos acesso aos principais documentos da educação, mesmo assim, não temos o hábito de buscarmos a análise do contexto em que eles foram produzidos nem seus sentidos.

Perceber a linguagem como local de análise possibilita revelar os discursos velados – “o dito no não dito”. Os diversos sentidos de juventude contidos nos documentos analisados, nesta dissertação pode indicar a nebulosa luta de poder entre opressor e oprimido. Mas, muito além desse binarismo, o quanto o sujeitos que a princípio são oprimidos podem se valer de sentidos que invertem as correlações de forças. Vozes audíveis e vozes silenciadas. Neste sentido, Angela McRobbie (2012) argumenta: “para que surja uma concepção mais democrática de mudança social é preciso uma lógica da contingência”. A autora segue afirmando que,

Quando a contingência é combinada com a equivalência e quando nenhum grupo social tem lugar privilegiado como agente emancipatório, então uma forma de hegemonia relacional pode estender a sequência de antagonismos democráticos através de uma série de deslocamentos sociais. (MCROBBIE, 2012, p. 47)

O objetivo com esta dissertação foi analisar os sentidos de juventude contidos no discurso do documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI do Ministério da Educação (MEC) e do documento Novas perspectivas para o Cotidiano Escolar: Ensino Médio Integral, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SEESC). Durante o processo de análise apontamos sentidos de juventude no documento do MEC, considerando o jovem como alguém que precisa ser emancipado, conectado as “novas tecnologias” que necessita ser capturado pelo tecnológico. Alguém a ser interpretado, uma incógnita. Por isso, necessita ser

pesquisado. O documento da SEESC apresenta um sentido de juventude política, atrelada ao sentido de jovem como potencial empreendedor.

Podemos dizer que o documento do ProEMI aponta para um sentido de jovem que necessita ser emancipado, “que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”, na Rede pública Estadual de Santa Catarina isto compreende um sentido de jovem que precisa se preparar para ser um futuro empreendedor. “Tendo como eixos norteadores a sustentabilidade e o empreendedorismo, e como base metodológica, o protagonismo, [...]” (SANTA CATARINA, 2011, p. 4). Emancipado e empreendedor está funcionando como sinônimos? Ambos projetam o jovem para um futuro, um vir a ser emancipado e empreendedor. O documento ProEMI quando não deixa claro o sentido de emancipação acaba permitindo esse tipo de apropriação. Seria proposital?

Esses sentidos evocam identidades, convocam os jovens a lugares na vida adulta. Isso é um currículo que reproduz ou cria desafios? Se o sentido de juventude é ser alguém que precisa ser emancipado, parece impróprio a lógica das competências. Essa lógica segundo Valle e Dallabrida (2006), se opõe ao movimento de emancipação. A lógica das competências está ligada à lógica da racionalidade técnica e aos saberes operacionais, valorizando aprendizagens como o saber dizer, escrever ou fazer (VALLE; DALABRIDA, 2006).

O currículo é considerado pelos Estudos Culturais, como “um campo de luta em torno da significação de identidades” (SILVA, 2005, p. 134), onde domínios são postos. Os currículos constroem identidades dos discursos que evocam, registram marcas que não são as vozes dos jovens. É este o sentido de sujeito carente de ser emancipado? O currículo revela-se como produtor de identidade, como potencial promotor de desigualdades. Para Silva (2005), o currículo é poder, seu discurso inclui ou exclui. Desta forma o currículo “está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2005, p. 35).

Esta pesquisa mostra que essas políticas de currículo desvelam sentidos de juventude que não estão explícitos, mas que norteiam as políticas e evocam lugares de sujeitos tanto para professores quanto para os próprios jovens. Jovens anunciados como sujeitos que precisam ser emancipados e inseridos no mundo adulto, capturados pela tecnologia, concebidos como potenciais empreendedores... Alguém que não se consegue significar.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. Na contramão do ensino médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. In: **Juventudes e ensino médio: território de práticas, marcos legais e formação**. Cad. Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade - vol. 31 n.84, p. 209-230. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, maio-ago. 2011.
- BARBIANI, Rosângela. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. *Revista Texto & Contextos*, Porto Alegre, v. 6, n. 1 p. 138-153. Jan/jun. 2007.
- BARREIROS, Renato. A ode à ostentação: São Paulo exportou as letras de funk que idolatram o consumo e dão voz a um sentimento da sociedade e dos jovens na periferia. *Revista Carta na Escola*, n. 84, p. 34-35, março. 2014.
- BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências Construídas: A visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, Helena. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2004.
- BRASIL. LEI nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. PARECER CNE/CP nº 11/2009, que trata da Proposta de experiência curricular inovadora para o Ensino Médio.
- \_\_\_\_\_. LEI nº. 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- \_\_\_\_\_. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador Documento Orientador**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho.** 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CERVELATTI, Carmen Silvia. A psicanálise diante da juventude. *Revista Educação&Psicologia*, São Paulo, n. 4, pp. 16-25. 2009.
- COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Pedagogia dos monstros.** Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 27.
- CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil. Subsídios para educadores.** São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- COSTA, A. G.; VIEIRA M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** São Paulo: FTD, 2006.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: Uma Introdução. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro. Ensino fundamental de 9 anos: análise da “política em uso” . Dissertação de Mestrado, Orientadora Dra. Rosânia Campos – Joinville: UNIVILLE, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2010.
- GABRIEL, C. T.; LEITE, M. S.; VENERA, R. A. S. Abordagens discursivas de juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares. Rio de Janeiro, 2012.
- GABRIEL, Carmen. Teresa: Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: CANDAU, V.M; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Tradução; Eric Nepomuceno. Porto Alegre, 2003.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rache. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 35, p. 241 – 251, maio/ago. 2007.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação:** um estudo de conjunções do português. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, pp. 103-133, 2000.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? *In* SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais**, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KUENZER, Acacia. (Org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3 ed. São Paulo; Cortez, 2002.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro; EdUFRJ, 2011.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: \_\_\_\_\_, **História e memória**. 5. Ed. Campinas, 2003. p. 525-539.

LEITE, Miriam. S. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, 2010. Disponível em [www.periodicos.proped.pro.br](http://www.periodicos.proped.pro.br). Acesso em 25/07/12.

LEUTPRECHT, Douglas Bahr. Sentidos de Cidadania e Currículo: Um Estudo a partir do Programa “O Caráter Conta”. Dissertação de Mestrado, Orientadora Dra. Raquel ALS Venera, UNIVILLE, 2013.

LIMA, Luciana. De espectador a sujeito: o que os jovens têm a dizer no campo cultural e como se organizam as políticas voltadas para a juventude nessa área. *Revista Carta na Escola*, n. 84, p. 36-37, março. 2014.

LIMA, Maria E. A. T. Análise do discurso e/ou análise de conteúdo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v 9, n. 13, p. 76-88, jun. 2003.

LOPES. Alice. C. A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o ensino médio. *In*: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis, RJ: Faperj, pp. 189-213, 2008.

MACEDO, E. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, maio/ago., 2006, p. 285-296.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MATTELART, A.; NEVEU, É. **Introdução aos estudos culturais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MC ROBBIE, Angela. Pós-marxismo e Estudos Culturais. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, pp. 39-59, 2012.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. *In*: **Juventudes e ensino médio: território de práticas, marcos legais e formação**. Cad. Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade - vol. 31 n.84, p. 231-251. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, maio-ago. 2011.

MOREIRA, Antonio. F. SILVA, Tomaz. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOVAES, Regina. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. *In: Juventudes e contemporaneidade*. (Coleção Educação para todos; 16) 284 p. UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

ORLANDI, Eni. **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Ponte, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. 6ª Edição. Campinas: Cortez, 2001b.

\_\_\_\_\_. **O que é linguística**. 2ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011.

REGUILLO, Rosana. Las culturas juveniles: um campo de estúdio. Breve agenda para La discusión. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 23, p. 103 – 117, maio/ago. 2003.

SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-moderna. Intelectuais, Artes e Videocultura na Argentina**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Novas perspectivas para o cotidiano escolar: Ensino Médio Integral. Florianópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Orientações pra organização e funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da Rede Pública Estadual. Florianópolis, 2013.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Programa Aviso por Maus-tratos contra crianças ou Adolescentes – APOMT. – Florianópolis: Procuradoria Geral de Justiça, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. 10ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SPÓSITO, Marília, P.; CARRANO, Paulo Cesar, R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *In: Juventudes e contemporaneidade*. (Coleção Educação para todos; 16) 284 p. UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

SOARES, Rosangela. Adolescência: monstruosidade cultural? *In: Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.25 n.2 jul./dez. 2000 p. 151-159

TURA, Maria de L. R. A Políticas de currículo no cotidiano escolar. *In: \_\_\_\_\_*. (Orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis, RJ: Faperj, pp. 139-165, 2008.

UNESCO. Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em [www.unesco.org.br/brasil](http://www.unesco.org.br/brasil)

VALLE, I. R.; DALLARIDA, N. **Ensino Médio em Santa Catarina; histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VENERA, Raquel ALS; CONCEIÇÃO, Juliana Pirola. Tensões curriculares e narrativas: o ensino de História da América Latina. *Revista Tempo e Argumento*. v. 4, PP. 128 - 151, 2012.

VENERA, Raquel ALS. A construção de um dispositivo teórico de interpretação da Análise do Discurso: possibilidades nas pesquisas educacionais sobre Juventudes. *In: \_\_\_\_\_*; CAMPOS, Rosânia. (Orgs.). **Abordagens teórico-metodológicas. Primeiras aproximações**. Joinville: UNIVILLE, 2012. pp. 130-149, 2012.

\_\_\_\_\_. *Discursos Educacionais na Construção das Subjetividades Cidadãs e Implicações no Ensino de História: Um Jazz possível*. Tese de Doutorado – UNICAMP, 2009.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

## ANEXO A





**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**

**Setembro/2009**

<b>SUMÁRIO</b>		Página
Apresentação.....		3
1	Introdução.....	4
2	Desafios da universalização do Ensino Médio.....	5
3	Pressuposto para um Currículo Inovador de Ensino Médio.....	7
3.1	Dimensões para um currículo inovador.....	8
3.2	Proposições curriculares.....	10
4	Instituições Proponentes.....	11
5	Órgão Financiador/Concedente.....	11
6	Estrutura Operacional do Programa.....	11
6.1	Coordenação Geral.....	11
6.2	Comitê Gestor.....	12
6.2.1	Atribuições.....	12
6.3	Comitê Técnico.....	12
6.3.1	Atribuições.....	12
7	Processo de Institucionalização do Programa.....	13
8	Quanto ao Plano de Ação Pedagógica.....	13
8.1	Quanto a visão estratégica na elaboração dos PAPs.....	15
8.2	Aspectos a serem considerados na elaboração dos Planos de Ações Pedagógicas.....	16
8.2.1	Quanto à definição de ações estratégicas relativas ao Fortalecimento da Gestão Estadual.....	16
8.2.2	Quanto à definição de ações estratégicas relativas ao fortalecimento da gestão das Unidades Escolares e ao desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras.....	16
8.3	Plano de Ação Pedagógica/PAP/Linhas de Ação.....	17
8.3.1	Fortalecimento da Gestão Estadual do Ensino Médio.....	17
8.3.2	Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares.....	18
8.3.3	Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada.....	18
8.3.4	Apoio às Práticas Docentes.....	19
8.3.5	Desenvolvimento da participação Juvenil e apoio ao estudante adolescente e jovem.....	19
8.3.6	Infraestrutura física e recursos pedagógicos.....	19
8.3.7	Apoio a Projetos de pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e Juventude.....	20
9	Estrutura Organizacional para Execução Física-Financeira.....	20
10	Plano de Metas.....	24
11	Acompanhamento e Avaliação do Programa.....	28
12	Cronograma de implantação.....	29
13	As Bases Legais.....	29

## **Apresentação**

Este Documento Orientador pretende informar às Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal sobre a formulação de propostas compatíveis com as diretrizes do Programa Ensino Médio Inovador, permitindo que as instituições proponentes possam sistematizar seus projetos de forma coerente com os pressupostos e finalidades previstas pelo Ministério da Educação, em consonância com os interesses dos entes federados partícipes, reconhecendo as especificidades regionais e a diversidade de idéias já operacionalizadas pelas redes de ensino.

O Documento apresenta inicialmente os pressupostos que indicam a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais para os adolescentes e jovens, com a oferta de ensino médio de qualidade, de acordo com os indicativos sobre a organização curricular para esta etapa da educação básica, adequados às perspectivas da sociedade moderna, capazes de fomentar e fortalecer as experiências exitosas desenvolvidas pelos Sistemas de Ensino, consoante ao contexto de suas unidades escolares.

No corpo do documento, indicamos os aspectos organizacionais do Programa, que contribuirão para a visão operacional e estratégica das propostas estaduais, instrumentalizando as instituições proponentes na sistematização e na elaboração dos Planos de Ação Pedagógicas, com referência ao plano de metas e definição dos processos de acompanhamento e avaliação.

Cabe ressaltar que este programa converge para o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio, capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.

## 1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394-96), ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define-a como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22).

As disposições legais sobre o ensino médio deixam clara a importância da educação geral como meio de preparar o indivíduo para o trabalho e formar pessoas capacitadas à sua inserção social cidadã, percebendo-se sujeitos de intervenção no seu próprio processo histórico, atentos às transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano, possibilitando, ainda, a continuação de seus estudos.

Após a grande expansão da oferta do ensino público, as políticas públicas educacionais passaram a se concentrar em aspectos relacionados à permanência do aluno na escola e à qualidade dos serviços oferecidos. Aspectos como as condições de funcionamento das escolas, ampliação do financiamento, a formação inicial e continuada dos professores, a condição de carreira e valorização da profissão docente, a qualidade do material didático, a gestão democrática, a participação dos pais na escola, a qualidade da merenda e o transporte escolar foram priorizados diante da crescente universalização desta etapa da educação básica.

No contexto histórico da educação brasileira, cabe destacar que o ensino fundamental e a educação superior tiveram seus objetivos e finalidades melhor delineadas nas legislações educacionais, sendo que, só a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o ensino médio passou a ser visto como etapa da educação básica, com diretrizes e finalidades expressas nos Artigos 35 e 36 da referida Lei.

A identidade do ensino médio define-se na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira.

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental.

Em resposta a esses desafios que permanecem, algumas políticas, diretrizes e ações atuais do governo federal delineiam um cenário de possibilidades que apontam para uma efetiva política pública nacional, para a educação básica, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Nesse sentido, situam-se a aprovação e implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Lei 11.494/2007) e a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação PDE.

Nesse contexto, o Ministério da Educação propõe o Programa Ensino Médio Inovador que visa apoiar os Estados e o Distrito Federal e parcerias com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S, quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio, na busca dos seguintes impactos e transformações desejáveis:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis;

## 2. Desafios da Universalização do Ensino Médio.

A educação, por meio da escolarização, consolidou-se, nas sociedades modernas, como um direito formal dos povos, ainda que não tenha sido historicamente universalizada e assegurada a todos os indivíduos. Concebida como forma de socializar as pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade e meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, este direito passa a ser considerado como condição necessária para o exercício da cidadania e para a participação na vida produtiva do país.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) já anunciava que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (art. 1) e que “todo ser humano tem direito à instrução” (art. XXVI).

No Brasil, os principais instrumentos normativos da educação básica, além da referência maior a Constituição da República Federativa do Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e o Plano Nacional de Educação - PNE preconizam a educação como direito a ser universalizado e salientam o dever do estado de garantir suas finalidades.

Entretanto, a educação básica no Brasil, apesar do esforço ocorrido nos últimos anos e os progressos obtidos na expansão dos diversos níveis de ensino, encontra-se com um quadro de elevada desigualdade educacional e situação precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes. Particularmente, os adolescentes de 15 a 17 anos apresentam uma difícil situação no processo de escolarização e a etapa do ensino médio ainda distante da universalização, além de uma discutível qualidade e da falta de definição de sua identidade educacional.

Indicadores quantitativos têm mostrado a 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:

- Em 2007, estudos do IPEA apontavam que 608 mil adolescentes até 17 anos estavam matriculados no Ensino Fundamental na modalidade de EJA;
- Em 2007, dos 9.464.792 jovens de 15 a 17 anos (PNAD 2007), 1.584.365 não estudavam e 2.895.870 trabalhavam; e
- A PNAD 2007, registra que 24% dos adolescentes de 15 a 17 anos com renda familiar per capita menor que  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo não estão estudando e 4% dos adolescentes com renda familiar maior do que cinco salários mínimos.

Por outro lado, além das dificuldades de universalização do atendimento aos adolescentes e o substancial contingente da população de 15 a 17 anos com quatro séries ou mais de defasagem em relação à idade, existem reais dificuldades de aprendizagem, além da inadequação de propostas pedagógicas em relação às realidades diferenciadas do contexto em que vivem os segmentos desta faixa etária. Registra-se, ainda, a maior precariedade da oferta educacional para os adolescentes no Campo.

Após um esforço em consolidar as políticas da Educação Profissional e Tecnológica na articulação e superação do dualismo entre a cultura geral e os conhecimentos técnicos específicos e a retomada do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, torna-se fundamental para a política pública o desenvolvimento de ações programáticas voltadas para o atendimento mais universal do ensino médio; bem como consolidar as dimensões constituintes do Trabalho, da Ciência, Tecnologia e Cultura para toda e qualquer proposta educacional desta etapa final da educação básica.

O Ensino Médio tem uma função estratégica para a construção de uma nação, de modo a envolver os aspectos culturais sociais, políticos e econômicos como condição para uma relação soberana e não subalterna às demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-lo como direito subjetivo de todos e espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

### 3. Pressupostos para um Currículo Inovador de Ensino Médio.

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 interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. Considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular.

Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Nesse sentido, o trabalho é entendido como prática social, na concepção de produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários à existência humana, como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio, posto ser por meio deste que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

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.

A essa concepção de trabalho associa-se a concepção de ciência e tecnologia como: conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais.

A cultura deve ser entendida como as diferentes formas de criação cultural da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade; é expressão de valores e hábitos; é comunicação e arte. Uma formação que não dissocie a cultura da ciência e do trabalho possibilita aos estudantes compreenderem que os conhecimentos e os valores característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que orientaram o desenvolvimento dos meios e das relações de produção em um determinado sentido.

Outro elemento relevante é a produção científica que pode se constituir num contexto próprio de formação no ensino médio, formulando-se, entre outros objetivos, projetos e processos pedagógicos de iniciação científica. Também a prática e a produção cultural podem adquirir uma perspectiva própria de formação no ensino médio, de modo que objetivos e componentes curriculares com essa finalidade sejam inseridos no projeto de ensino médio.

Na perspectiva de conferir especificidades a estas dimensões constitutivas da prática social que devem organizar o ensino médio de forma integrada – trabalho, ciência e cultura – , entende-se a necessidade de o ensino médio ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

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 e formá-los culturalmente, tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação, são finalidades que devem estar presentes e organicamente integradas no ensino médio.

### **3.1. Dimensões para um currículo inovador**

O currículo é o elemento orientador da organização do trabalho escolar, pressupondo desde o planejamento da gestão da escola até o momento destinado à coordenação dos docentes, coerente com uma proposta educativa que deve ter as condições adequadas à sua concretização, tendo-se clareza sobre a função social da escola, percebendo-se as dinâmicas da sociedade.

Reitera-se que a organização curricular deve considerar as diretrizes curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais.



Na proposta do Programa Ensino Médio Inovador, o percurso formativo será organizado pelas unidades escolares envolvidas seguindo a legislação em vigor, as diretrizes curriculares dos Estados e as orientações metodológicas estabelecidas por este programa. Sendo, portanto, possível a ampliação da carga horária, além da mínima anual de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos, como previsto na Lei 9.394/96.

A intencionalidade de uma nova organização curricular é erigir uma escola ativa e criadora, construída a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*, tanto no plano metodológico quanto epistemológico. Entende-se, portanto, que o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se, no processo de formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, com os seguintes indicativos:

- Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural;
- Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;
- Promover a aprendizagem criativa por um processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização;
- Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos;
- Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;
- Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;
- Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processos de dinamização dos ambientes de aprendizagem;
- Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes;
- Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;
- Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio;
- Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;
- Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, com acompanhamento do desempenho e integração com a família;

- Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos;
- Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação;
- Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes;
- Reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira, para assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio;
- Garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas;
- Desenvolver a compreensão da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e rurais;
- Valorizar o estudo e as atividades socioambientais e projetos de extensão;
- Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras;
- Valorizar práticas desportivas e de expressão corporal, referidas à saúde, à sociabilidade e à cooperação; e
- Estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades.

### 3.2. Proposições Curriculares.

Na organização curricular das Escolas de Ensino Médio, devem ser consideradas: as diretrizes curriculares nacionais, as diretrizes complementares e orientações dos respectivos sistemas de ensino e a participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como as teorias educacionais que subsidiam a condução do processo.

A comunidade escolar, dentro de um processo de construção coletiva, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado no contexto da escola.

Entretanto, a União e os Estados, com a colaboração dos municípios, dentro do que dispõe a Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, têm a responsabilidade de garantir as condições materiais e aportes financeiros que permitam as mudanças necessárias no âmbito do currículo nas escolas de ensino médio.

Neste sentido, o Programa Ensino Médio Inovador estabelece um referencial de tratamento curricular e indica as condições básicas que devem orientar os Projetos Escolares, as quais estão sujeitas à adequação e legitimação nos espaços escolares, quais sejam:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;

- b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas;
- c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno;
- e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios;
- f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e
- h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM.

#### **4. Instituições Proponentes**

Poderão apresentar projetos, denominados Planos de Ações Pedagógicas, as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, considerando as diretrizes instituídas em Portaria do Ministério da Educação e regulamentação específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação no que se refere aos procedimentos para obtenção de apoio financeiro.

#### **5. Órgão Financiador/Concedente**

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE será o órgão financiador, como instituição concedente aos apoios financeiros propostos, na forma da legislação pertinente e de regulamentação específica desse órgão, que adotará os procedimentos cabíveis de cadastro dos projetos em sistema gerencial, análise da documentação relativa à habilitação da instituição proponente, indicação orçamentária, trâmites processuais relativos à formalização dos convênios e de descentralização de crédito, acompanhamento da execução financeira e análise da prestação de contas.

#### **6. Estrutura Operacional do Programa**

##### **6.1. Coordenação Geral**

A Coordenação Geral do Programa será de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica/DCOCEB.

## 6.2 Comitê Gestor

Será constituído por representantes das Secretarias do MEC e instituições representativas da sociedade civil, envolvidas com a Educação Básica pública, sendo a presidência do Comitê Gestor indicada pela Secretária de Educação Básica/MEC, com o caráter propositivo e de articulações institucionais do programa.

Composição:

- 2 (dois) representantes da Secretaria de Educação Básica (Presidência);
- 2 (dois) representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação/CONSED;
- 1 (um) representante do Conselho Nacional de Diretores dos Colégios de Aplicação/CONDICAP;
- 1 (um) representante do Colégio Pedro II;
- 1 (um) representante da Confederação Nacional de Profissionais da Educação/CNTE;
- 1 (um) representante da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas; e
- 1 (um) representante do Fórum de Coordenadores do Ensino Médio.
- 1 (um) representante da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- 1 (um) representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

### 6.2.1 Atribuições:

- Estabelecer proposições sobre as Diretrizes Políticas e Organizacionais do Programa
- Estabelecer proposições sobre as Articulações Institucionais

## 6.3 Comitê Técnico

Será constituído por técnicos da Secretaria de Educação Básica/Coordenação Geral de Ensino Médio, que se responsabilizarão pelos procedimentos técnico-operacionais relacionados aos trâmites processuais no Ministério da Educação.

### 6.3.1 Atribuições:

- Analisar a documentação encaminhada pela instituição proponente;
- Promover diligências visando os ajustes necessários à formatação correta dos PAPs;
- Analisar a emissão de parecer técnico sobre os Planos apresentados, propondo o apoio solicitado, de forma integral ou parcial, quando convir; e
- Analisar a emissão de parecer técnico sobre propostas de reformulações de Planos e/ou de alterações de prazos;

### 7. Processo de Institucionalização do Programa.

Atividades	Responsabilidade	Período/ Data
1. Envio de documento ao Conselho Nacional de Educação pelo Excelentíssimo Sr. Ministro da Educação, Ofício MEC Nº 18, contendo os aspectos essenciais da proposta.	MEC/SEB	11/02/09
2. Discussões no Fórum de Coordenadores Estaduais de Ensino Médio	Fórum de Coordenadores de Ensino Médio	Mar/09
3. Reunião da Comissão Especial/CNE com apresentação do Documento atualizado junto ao Conselho Nacional de Educação/CNE pela Secretária de Educação Básica/MEC	CNE e MEC/SEB	04/05/09
4. Audiência Pública no CNE	CNE	01/06/09
5. Apresentação dos Fundamentos do Programa, pela Senhora Secretária de Educação Básica/MEC, junto ao Conselho Nacional de Secretários de Educação/CONSED	SEB/MEC	01/06/09
6. Reunião Bicameral do CNE para análise das proposições encaminhadas pela sociedade.	CNE	02/06/09
7. Aprovação do Parecer CNE/CP Nº 11/2009, que trata da Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio.	CNE	30/06/09
8. Homologação do Parecer CNE/CB Nº 11/2009, que trata do Programa Ensino Médio Inovador	MEC/Gabinete	25/08/09
9. Lançamento do Programa Ensino Médio Inovador	MEC/Gabinete	09/09/09
10. Assinatura da Portaria, que institui o Programa Ensino Médio Inovador.	MEC/Gabinete	09/09/09
11. Cadastramento da participação e apresentação dos Planos de Ações Pedagógicas pelas Secretarias Estaduais de Educação e Distrito Federal.	Secretarias de Educação Estaduais e do Distrito Federal	14/09 a 20/11/09

### 8. Quanto ao Plano de Ação Pedagógica

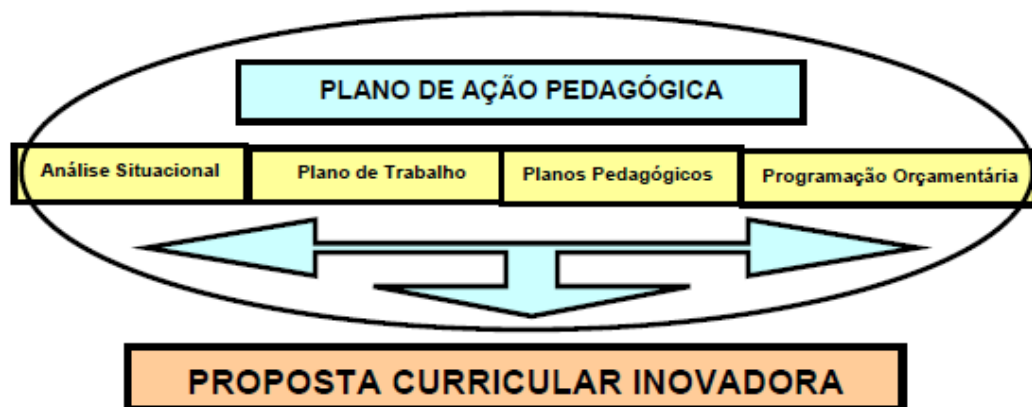
O Plano de Ação Pedagógica (PAP) deverá contemplar ações de fortalecimento da Gestão Estadual e de desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras das unidades escolares selecionadas pela Secretaria de Educação, como etapa piloto de referência, estabelecendo prioridades para melhoria da qualidade de ensino nesta(s) unidade(s) de ensino.

O PAP será o documento suporte para a análise do Comitê Técnico, podendo ser diligenciado, quando houver necessidade de ajustes e complementações. Constitui-se como

instrumento base para a elaboração dos respectivos planos de trabalhos, que fundamentarão os convênios a serem firmados, como procedimento para o apoio financeiro pretendido.

O PAP será apresentado à Secretaria de Educação Básica/MEC com a inserção de dados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do MEC/Simec, consoante a formatação de registros em módulos específicos que contemplam:

- Análise Situacional da rede de ensino médio, dimensionando os aspectos relevantes à gestão do sistema, bem como do perfil e funcionamento das Escolas de Ensino Médio participantes do Programa; com informações significativas sobre a(s) unidade(s) escolares: equipe técnica, perfil dos docentes, matrículas no ensino médio e em outras etapas/modalidades, infra-estrutura e demais dados relevantes ao contexto escolar.
- Plano de Trabalho com detalhamento das Ações que caracterizam a execução do projeto da Secretaria de Educação e das Unidades Escolares Seleccionadas; contemplando o conjunto de atividades relevantes ao alcance dos objetivos estabelecidos, identificando os aspectos e componentes que convergem para o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, com ênfase nas ações de fortalecimento da gestão dos sistemas de ensino médio e nas que garantam sustentabilidade das unidades escolares.
- Plano Pedagógico e Organização Curricular das Escolas; caracterizando os aspectos pertinentes à forma e distribuição dos componentes curriculares, bem como as atividades complementares do projeto pedagógico de cada unidade escolar, relevando os componentes que caracterizam a proposta curricular como inovadora, se for o caso.
- Programação Orçamentária, com definição das ações financiáveis e categorias de despesa, memória de cálculo, cronograma de desembolso.



### 8.1 Quanto a visão estratégica na elaboração dos PAPs

O PAP, a ser apresentado pelas instituições proponentes, deverá ser formatado a partir de procedimentos que reflitam a definição de metas compatíveis com os reais interesses do Sistema de Ensino, revelando aspectos que garantam a eficácia para o alcance dos objetivos propostos.

Como proposição, recomenda-se que os Planos sejam construídos de forma participativa, com pleno envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar, utilizando-se de etapas estratégicas:

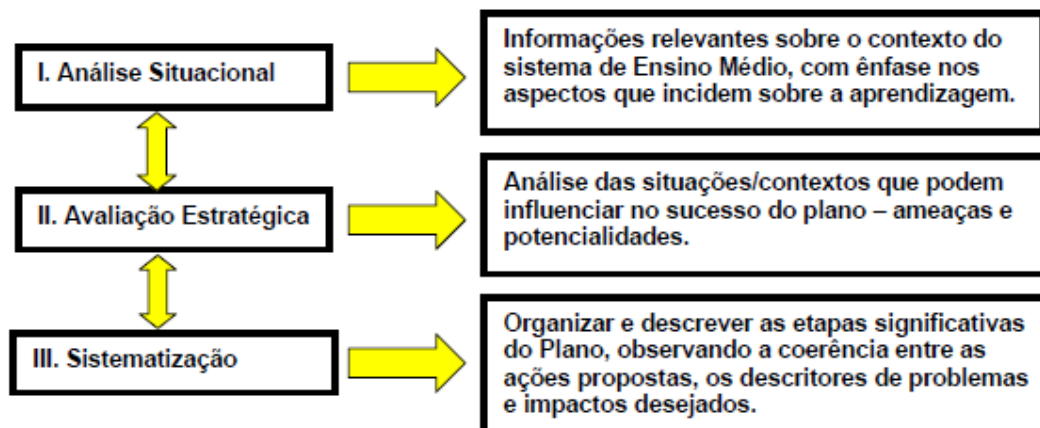
**I. Análise Situacional:** levantamento de dados significativos sobre a gestão dos sistemas de ensino médio, da rede de ensino e da(s) unidade(s) escolar(es) selecionadas, identificando e descrevendo os possíveis entraves ao sucesso escolar e de gerenciamento dos sistemas, com convergência nos aspectos que incidem diretamente na aprendizagem escolar.

**II. Avaliação Estratégica:** caracterizar os aspectos que podem atuar como entraves ao sucesso do projeto, definindo-os por Ameaças, bem como os aspectos de atuam como fomentadores de sucesso, definido como Potencialidades.

As possíveis ameaças e potencialidades deverão ser identificadas objetivando alcançar consistência na definição das metas, consoante a incorporação de estratégias de intervenção, minimizando ou mesmo eliminado os efeitos das possíveis ameaças e fortalecendo as potencialidades.

**III. Sistematização/Elaboração do PAPs:** descrever as etapas significativas, procedimentos/estratégicas, público envolvido/beneficiado, memória de cálculo e cronograma de execução, como instrumento de registro, acompanhamento, monitoramento e de trâmite processual junto ao órgão concedente.

#### PAP – ETAPAS ESTRATÉGICAS



## 8.2 Aspectos a serem considerados na elaboração dos PAPs

Na elaboração dos Planos de Ações Pedagógicas, devem ser considerados os aspectos que contribuem para a definição de ações eminentemente estratégicas, relevando: a necessidade de coerência entre a análise situacional, proposições e os impactos desejáveis, estruturas gerenciais para garantia da efetividade na operacionalização e de plena execução físico-financeira, articulação com outros Programas e ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e as parcerias institucionais para o fortalecimento dos projetos pedagógicos das Escolas.

Serão considerados, na análise dos PAPs, aqueles que destaquem com maior ênfase as dimensões e proposições indicadas nos itens 3.1 e 3.2 deste documento.

Como contribuição para elaboração dos PAPs, as Secretarias Estaduais de Educação, em articulação com as Unidades Escolares envolvidas, devem observar os seguintes pressupostos:

### 8.2.1 – Quanto à definição de ações estratégicas relativas ao Fortalecimento da Gestão Estadual:

- a) Coerência e relevância das informações relativas ao contexto da rede de ensino médio no estado, como instrumento da análise situacional do Sistema Estadual de Ensino Médio;
- b) Coerência e relevância no diagnóstico sobre as condições de gestão da rede de ensino médio das Secretarias de Estados da Educação, como instrumento de análise das potencialidades de acompanhamento, monitoramento e avaliação desta etapa da educação básica no estado;
- c) Coerência e adequação das proposições indicadas nos Planos de Implantação com os dados relativos ao contexto e às condições de gestão da rede de ensino médio, identificando aspectos que garantam condições de acompanhamento, monitoramento e avaliação da implementação dos Planos de Ação Pedagógicas das unidades escolares atendidas/beneficiadas pelo programa;
- d) Articulação com programas do Plano de Desenvolvimento da Educação e, em particular, o Plano de Ação Articulada (PAR), Programa Mais Educação, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o Plano Nacional de Formação de Professores.

### 8.2.2 - Quanto à definição de ações estratégicas relativas ao fortalecimento da gestão das Unidades Escolares e ao desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras:

- a) Coerência e relevância das informações relativas ao contexto das unidades escolares de ensino médio selecionadas, com identificação de aspectos dificultadores do sucesso



na aprendizagem, bem como dos que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino; possibilitando a análise situacional da escola, como instrumento suporte de definição das proposições a serem contempladas no Plano de Ação Pedagógica;

- b) Coerência e relevância das atividades propostas no PAP de cada escola com os descritores de problemas identificados na análise situacional, com ênfase às ações que contribuem diretamente na melhoria da qualidade do ensino;
- c) Parcerias com os Institutos Federais, Colégios de Aplicação das Universidades Federais, Colégio Pedro II e Instituições do Sistema "S" ou outras instituições para o desenvolvimento do plano de trabalho estadual e dos Projetos das Unidades Escolares inseridos no PAP do Estado; e
- d) Identificação e relevância de aspectos da gestão educacional que garantam o sucesso na implantação dos Planos, como:
  - I. Capacidade motivadora da Equipe de Direção para o desenvolvimento de projetos inovadores;
  - II. Capacidade criativa e compromisso do professores e demais profissionais da educação com o desenvolvimento de propostas inovadoras;
  - III. Ambiente escolar propício à implantação de propostas pedagógicas inovadoras;
  - IV. Espaços escolares em condições mínimas de promoção das atividades curriculares;
  - V. Caracterização dos componentes de participação coletiva na elaboração das propostas do PAP e das formas de acompanhamento; e
  - VI. Definição dos indicadores de monitoramento e avaliação dos processos decorrentes.

### **8.3 Plano de Ação Pedagógica/Linhas de Ação**

As linhas de ação do programa contribuem para a caracterização da abrangência das atividades a serem contempladas nos respectivos PAPs, possibilitando que as instituições possam apresentar propostas que contemplem os diversos componentes de intervenção do projeto, como instrumento de garantia de eficácia no alcance das metas propostas, sendo estas:

#### **8.3.1 Fortalecimento da Gestão Estadual do Ensino Médio.**

O gerenciamento dos sistemas de ensino estadual exige equipe especializada, sistema de informações gerenciais compatíveis com as demandas das políticas nacionais e estaduais, bem como condições de trabalho, com equipamentos e suporte técnico capaz de atender as necessidades das redes de ensino médio.

Para o pleno desenvolvimento e disseminação das políticas públicas para a educação, faz-se necessário que os Estados e o Distrito Federal possuam estrutura de pessoal e de gestão

operacional de suas redes de ensino médio capaz de monitorar, acompanhar, avaliar e tomar decisões que contribuam para melhoria da qualidade de ensino em suas unidades escolares.

Para tanto, faz-se necessário que as coordenações estaduais estejam devidamente equipadas, com informações gerenciais atualizadas, com infra-estrutura de apoio condizente com as necessidades de produção de material, comunicação eficaz com as escolas e com outros sistemas, capacidade gerencial apropriada ao desenvolvimento e acompanhamentos dos projetos implantados.

Para tanto, são itens financiáveis: Material de Consumo, Material Permanente e Equipamentos, Serviços. Pessoa Jurídica e Pessoa Física; Consultoria e outros serviços de terceiros, todos vinculados à implementação e desenvolvimento do Ensino Médio Inovador.

### **8.3.2 Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares.**

Para o gerenciamento eficaz das unidades escolares de ensino médio, deve-se considerar a necessidade dos seguintes aspectos relevantes a gestão escolar: Equipe de direção capacitada nas questões pedagógicas e administrativas, estrutura de apoio administrativo com recursos e insumos suficientes à manutenção das unidades escolares, instrumentos de gestão que possibilitem a plena comunicação com a gestão estadual ou municipal e participação da comunidade escolar fortalecida e institucionalizada.

Deve-se ressaltar o disposto na Resolução CD/FNDE Nº 04, de 17 de março de 2009, que trata sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referente ao 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.

São itens financiáveis: Material de Consumo, Material Permanente e Equipamentos, Serviços. Pessoa Jurídica e Pessoa Física; Consultoria e outros serviços de terceiros, todos vinculados à implementação e desenvolvimento do Ensino Médio Inovador.

### **8.3.3 Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada.**

A garantia da qualidade do programa pressupõe a escolha de professores habilitados e com tempo integral para atuação no programa. O MEC, por meio da Diretoria de Políticas de Formação, Matérias Didáticas e Tecnologias Educacionais para Educação Básica (SEB) e articulado com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior (CAPES), poderá promover as articulações necessárias à oferta de formação continuada permanente, conforme os indicativos de capacitação apresentados nos respectivos PAPs.

A utilização do Portal do Professor será estimulada no desenvolvimento do programa e no intercâmbio dos profissionais envolvidos.

São itens financiáveis: Aquisição de Material Permanente e Equipamentos; Aquisição de Tecnologias Educacionais (Guia de Tecnologias do MEC), Serviços, Pessoa Jurídica e Pessoa Física; reformas e adaptações em prédios escolares, e outros serviços de terceiros.

#### **8.3.4 Apoio às Práticas Docentes.**

A estruturação de ambientes virtuais em cada escola de ensino médio é fator relevante do Programa Ensino Médio Inovador, contribuindo para o apoio as práticas didáticas do professor.

Para a melhoria da aprendizagem, toma-se imprescindível que o professor possua instrumentos didático-pedagógicos para a dinamização de suas aulas, com material de apoio às práticas e recursos tecnológicos compatíveis com as exigências do mundo moderno.

A proposta de que cada escola possua sua página virtual, onde o professor e seus alunos possam transitar com mais agilidade e dinamismo, com auxílio da Internet e outras ferramentas de mídia. Tais estruturas se mostram importantíssimas para aprendizagem de jovens e adultos.

A escola contemporânea exige esta interação, constituindo-se como mecanismo de superação frente à necessidade urgente de termos uma nova escola de ensino médio, com propostas pedagógicas que considerem e utilizem esses ambientes.

São itens financiáveis: Aquisição de Material Permanente e Equipamentos; Aquisição de Tecnologias Educacionais (Guia de Tecnologias do MEC), Serviços. Pessoa Jurídica e Pessoa Física; reformas e adaptações em prédios escolares, e outros serviços de terceiros.

#### **8.3.5 Desenvolvimento da participação juvenil e apoio ao estudante adolescente e jovem.**

O êxito do programa deverá ser garantido pela interlocução qualificada com os estudantes por meio de comunicação permanente construída por um Fórum virtual e pela realização de estudos e pesquisas de grupos de pesquisa das Universidades. Propõe-se uma parceria com a Secretaria Nacional da Juventude para articulação de ações junto à juventude.

O programa estimulará a realização de estágio e a concessão de auxílio ao desenvolvimento de projetos integradores de iniciação a ciência, atividades sociais, artísticas e culturais, bem como, outras proposições de atividades educativas de interesse dos estudantes.

#### **8.3.6 Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.**

Ambientes escolares, com instalações adequadas ao pleno exercício de todas as atividades curriculares, espaços e recursos pedagógicos apropriados às dinâmicas de ensino constituem pressupostos condicionantes ao sucesso da aprendizagem.

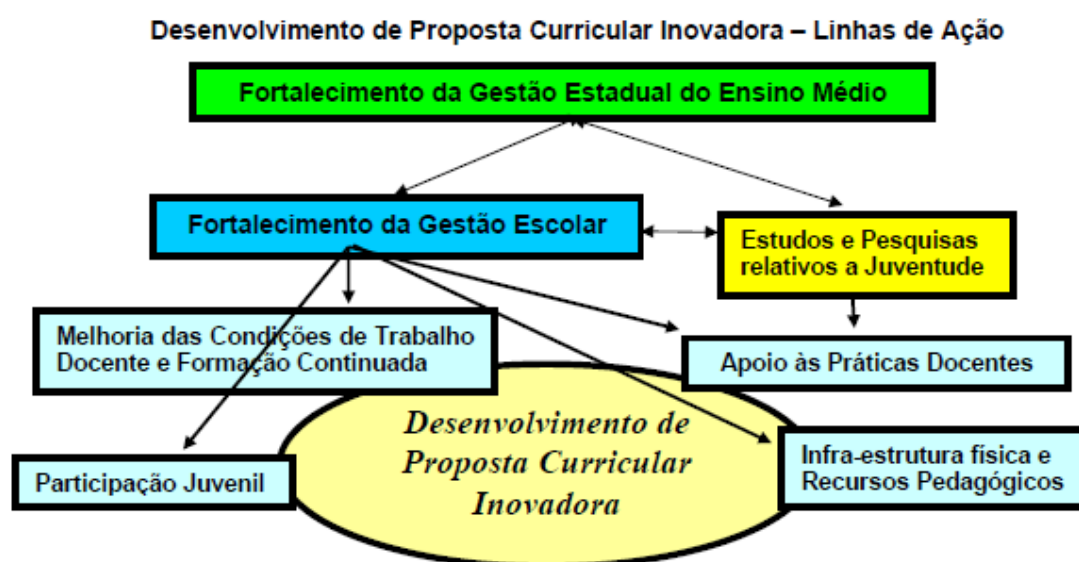
As propostas curriculares de cada unidade escolar e as demandas dos próprios processos pedagógicos exigem das escolas estruturas prediais e equipamentos compatíveis com o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

São itens financiáveis: Material Permanente e Equipamentos; Serviços de Terceiros; Obras e Reformas, Adaptações e pequenos reparos em prédios escolares; Material de Consumo.

### 8.3.7 Apoio a Projetos de pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e Juventude.

A produção de conhecimentos relativos ao Ensino Médio e dos sujeitos jovens que freqüentam ou deveriam freqüentar esta etapa da educação básica subsidia a gestão dos sistemas de ensino e qualifica a prática docente no desenvolvimento de um projeto de inovação curricular das escolas.

São itens financiáveis: Material de Consumo; Aquisição de Equipamentos; Serviços; Pessoa Jurídica e Pessoa Física e outros serviços de terceiros.



### 9. Estrutura Organizacional para Execução Física-Financeira.

Os PAPs deverão apresentar ações a serem operacionalizadas pela Secretaria de Educação proponentes, bem como indicar as ações que deverão ser gerenciadas pela(s) unidade(s) escolar(es) selecionada(s).

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 a evasão, aprovação, reprovação e outros indicadores pertinentes.

As Secretarias Estaduais de Educação e as unidades escolares deverão elaborar,

conjuntamente os PAPs na forma do estabelecido no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, promovendo a inserção de informações no módulo do Plano de Ações Articuladas no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC

Simec (PAR) - O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas.

O módulo do Programa Ensino Médio Inovador no Simec estará em destaque, permitindo acesso exclusivamente aos formulários, planilhas e campos descritivos, que deverão ser preenchidos pelas Secretarias de Estados de Educação, observando as etapas de formatação dos Planos de Ações Pedagógicas que possuem especificidades relativas aos Sistemas Estaduais e a cada Unidade Escolares selecionada.

As informações relevantes a composição dos respectivos PAPs tratam dos seguintes itens, que comporão o instrumento de análise por parte do Comitê Técnico do Programa:

1. **CADASTRO DE PARTICIPAÇÃO.**
  - 1.1 PROPONENTE
  - 1.2 COORDENADOR ESTADUAL DO PROGRAMA
2. **CADASTRO DAS UNIDADES ESCOLARES**
  - 2.1 ESCOLA 1
  - 2.2 ESCOLA 2
  - 2.3 ESCOLA 3
  - 2.N ESCOLA N
3. **ANÁLISE SITUACIONAL DO SISTEMA DE ENSINO MÉDIO/REDE ESTADUAL**
  - 3.1 QUANTITATIVO DE ESCOLA DE ENSINO MÉDIO/MODALIDADE
  - 3.2 MATRÍCULAS POR MODALIDADE E TURNO
  - 3.3 DADOS DESCRITIVOS
    - 3.3.1 QUANTO A UNIDADE DE COORDENAÇÃO DO ENSINO MÉDIO
    - 3.3.2 QUANTO AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS DA COORDENAÇÃO DE E. M.
    - 3.3.3 QUANTO AO PERFIL DA EQUIPE TÉCNICA DE COORDENAÇÃO DE E. M.
    - 3.3.4 QUANTO AS POLÍTICAS/PROGRAMA E PROJETOS ESTADUAIS PARA O E. M.
    - 3.3.5 QUANTO A PROPOSTA CURRICULAR ESTADUAL DE E. M E A CARGA HORÁRIA/CURSO.
    - 3.3.6 QUANTO AOS ACORDOS/PARCEIRIAS COM INSTTUIÇÕES FEDERAIS
    - 3.3.7 QUANTO AOS ACORDOS/PARCEIRIAS COM AS INSTTUIÇÕES DO SISTEMA "S"
    - 3.3.8 QUANTO A OUTROS ACORDOS EXISTENTES
  - 3.4 AVALIAÇÃO ESTRATÉGICA
    - 3.4.1 ASPECTOS LIMITADORES/INIBIDORES
    - 3.4.2 ASPECTOS FOMENTADORES/POTENCIALIZADORES
4. **ANÁLISE SISTUACIONAL DE CADA ESCOLA SELECIONADA**
  - 4.1 QUANTITATIVO DE ALUNOS MATRICULADOS POR ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, MODALIDADE E TURNO.
  - 4.2 INFRAESTRUTURA FÍSICA E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO
  - 4.3 PERFIL DOS PROFESSORES/FORMAÇÃO
  - 4.4 REGIME DE TRABALHO DOS PROFESSORES NA ESCOLA
    - 4.4.1 TEMPO DEDICADO AO PLANEJAMENTO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
  - 4.5 PERFIL DA EQUIPE DE DIREÇÃO/FORMAÇÃO
  - 4.6 REFERENCIAIS CURRICULARES
    - 4.6.1 QUANTO A CARGA HORARIA OFERTADA E PERSPECTIVAS DE AMPLIAÇÃO
    - 4.6.2 MATRIZ CURRICULAR
    - 4.6.3 PROJETOS COMPLEMENTARES/PDDE
    - 4.6.4 DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

- 4.6.5 INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
- 4.6.6 ATIVIDADES OPTATIVAS
- 4.6.7 ARTICULAÇÃO COM O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO/ENEM
- 4.7 ÍNDICES ESCOLARES
- 4.7.1 PROJETOS DE CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE
- 4.7.2 TRATAMENTO AOS ÍNDICES ESCOLARES CRÍTICOS
- 4.8 AVALIAÇÃO ESTRATÉGICA DA UNIDADE ESCOLAR
- 4.8.1 ASPECTOS LIMITADORES/INIBIDORES
- 4.8.2 ASPECTOS FOMENTADORES/POTENCIALIZADORES

**5. PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA**

- 5.1 PAP DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
- 5.2 PAP DA ESCOLA
- 5.3 MATRIZ DE CONVERGÊNCIA
- 5.4 MATRIZ DE DISTRIBUIÇÃO ORÇAMENTÁRIA/AÇÃO-ATIVIDADE
- 5.5 MATRIZ DE PREVISÃO ORÇAMENTÁRIA DO PROJETO

**6. ACOMPANHAMENTO.**

A execução das ações de forma direta por cada unidade escolar, dentro do estabelecido pelas respectivas Secretarias Estaduais de Educação, ocorrerá pelo Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE, dentro do dispõe a Resolução CD/FNDE nº 4, de 17 de março de 2009, conforme Tabela complementar abaixo, que tem como referencia as matrículas no ensino médio.

Intervalo de classe do Número de Alunos	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio	Capital	Total
Ate 700	35.000.00	15.000.00	50.000.00
701 a 1400	49.000.00	21.000.00	70.000.00
1401 a 2.100	63.000.00	27.000.00	90.000.00
2101 a 2.800	77.000.00	33.000.00	110.000.00
Mais de 2.800	84.000.00	36.000.00	120.000.00

A Planilha 5- Plano de Ação Pedagógica, que compõe o conjunto de formulários, apresentada como complementação a este documento, contribui para a definição das ações/atividades que a Secretaria de Estado da Educação e cada Unidade Escolar deverão optar, com foco nos objetivos do programa e consoante a análise situacional descrita, tendo como referência os componentes, as linhas de ações e as dimensões previstas.

**5. PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA**

**5.1. PAP DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/PROPONENTE.**

(Plano contemplando ações/atividades que serão gerenciadas pela Secretaria de Estado da Educação, com definição de metas específicas, relacionadas às linhas de ações do Programa, consoante as Dimensões do Plano de Ações Articuladas/PAR).

OBS: OS COMPONENTES NEGRITADOS TRATAM DOS REFERENCIAS CURRICULARES PROPOSTOS NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR, MERECENDO DESTAQUE QUANDO DA ELABORAÇÃO DOS PROJETOS.

Dimensões/PAR	Linha de Ação	Componentes	Secretaria de Estado da Educação	
			Ação/Atividade	Meta
1. Gestão Educacional	1.1 Fortalecimento da Gestão Estadual de Ensino Médio	1.Sistema de Informações Gerenciais		
		2.Infra-estrutura de apoio institucional de acompanhamento, monitoramento e avaliação da rede de ensino médio.		
		3.Apoio à implementação de programas e projetos		
	1.2 Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares	1.Formação da Equipe de Direção em gestão escolar		
		2.Fortalecimento da Gestão Democrática		
		3.Infra-estrutura de apoio à gestão escolar		
2. Formação de Professores e condições de trabalho docente.	2.1 Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada	1.Formação Continuada de Professores e Capacitação em Serviço		
		2.Implantação e/ou Organização da Coordenação Pedagógica.		
		3.Estruturação dos Ambientes de Planejamento Didático-Pedagógico.		
	2.2 Apoio às Práticas Docentes	1.Aquisição de Material Didático		
		2.Elaboração de Material Didático		
		3.Utilização de Novas Tecnologias Educacionais		
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	3.1 Proposta Curricular Inovadora, Desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e apoio ao Aluno Jovem e Adulto Trabalhador.	<b>1.Apoio a projetos de ampliação da carga horária.</b>		
		2.Incentivo à pesquisa e iniciação científica para estudantes do Ensino Médio		
		3.Produção de mídias pelos estudantes		
		<b>4.Projetos de incentivo à arte, ao esporte e cultura.</b>		
		<b>5.Projetos de incentivo à leitura</b>		
		<b>6.Oferta de componentes curriculares optativos</b>		
		7.Orientação vocacional e de carreiras profissionais aos estudantes do ensino médio		
	3.2 Pesquisa e Estudos sobre o Ensino Médio e Juventude	1.Elaboração de Projeto de Pesquisa sobre o Ensino Médio e Juventude		
4. Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos	4.1 Melhoria dos ambientes escolares	1.Pequenas Reformas e/ou adaptações em prédios escolares		
		2.Aquisição de recursos tecnológicos e equipamentos.		
		3.Aquisição de Mobiliário		

## 10. Plano de Metas

PLANO DE METAS			
Linha de Ação	Componentes	Indicador	Metas
<b>1. Fortalecimento da Gestão Estadual de Ensino Médio.</b>	Sistema de Informações Gerenciais	Secretaria Estadual de Educação, com sistema de informações gerenciais institucionalizado, possibilitando o pleno desenvolvimento das ações sistemáticas de acompanhamento, monitoramento e avaliação da rede de escolas de ensino médio.	Implantar/Implementar 27 Sistemas de Informações Gerenciais para acompanhamento, monitoramento e avaliação sistêmica das redes estaduais de ensino médio.
	Infra-estrutura de apoio institucional de acompanhamento, monitoramento e avaliação da rede de ensino médio.	Secretaria Estadual de Educação devidamente equipada com estrutura de apoio necessária ao acompanhamento, monitoramento e avaliação da rede de ensino médio.	Promover apoio técnico-financeiro a 27 Sistemas Estaduais de Ensino para o estabelecimento de condições de infra-estrutura necessárias ao acompanhamento das redes estaduais de ensino médio.
	Apoio à implementação de programas e projetos	Secretaria Estadual de Educação, com subsídios para a implementação de programas e projetos de melhoria do ensino médio.	Promover o apoio técnico-financeiro a 27 Secretarias Estaduais de Ensino, para a implementação de programas e projetos de inovações curriculares para o ensino médio
<b>2. Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares</b>	Formação da Equipe de Direção	Equipe de direção capacitada para o gerenciamento eficaz das unidades de ensino.	Capacitar 100% das Equipes de Direção das Unidades de Ensino selecionadas pelas respectivas Secretarias Estaduais de Ensino, em Gestão Pedagógica e Administrativa de Escolas de Ensino Médio.
	Fortalecimento da Gestão Democrática	Gestão democrática institucionalizada, com participação efetiva da comunidade escolar.	Promover apoio técnico-financeiro a 100% das Unidades Escolares selecionadas para o desenvolvimento de ações voltadas para o fortalecimento da gestão democrática.
	Infraestrutura de apoio à gestão escolar	Gestão escolar em condições de pleno desenvolvimento das atividades de acompanhamento, monitoramento e avaliação do contexto escolar.	Promover apoio técnico-financeiro 100% das Unidades Escolares selecionadas para a melhoria das estruturas de gestão escolar.
	Apoio às articulações institucionais	Gestão escolar com apoio institucional necessário ao fortalecimento de articulações com instituições parceiras, como instrumento de fortalecimento da Gestão, dos Processos Pedagógicos e integração com a comunidade.	Promover apoio técnico-financeiro a 100% das Unidades Escolares selecionadas visando o fortalecimento de articulações com entidades que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.



<b>3. Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada</b>	Formação Continuada de Professores e Capacitação em Serviço	Professores com formação adequada ao exercício das atividades didático-pedagógicas e capacitados ao pleno desenvolvimento das propostas curriculares do ensino médio.	Promover formação continuada e capacitação de 100% dos professores das escolas selecionadas em temas relacionados à melhoria das práticas docentes
	Implantação e Organização da Coordenação Pedagógica	Estrutura da Coordenação Pedagógica, com equipe de apoio e carga horária docente específica para tal, devidamente institucionalizada.	Promover apoio técnico-financeiro a 100% das unidades escolares selecionadas para a implantação/implementação de estruturas de apoio às práticas docentes, planejamento e coordenação das atividades pedagógicas.
	Estruturação dos Ambientes de Planejamento Didático	Espaço e infra-estrutura adequada para as atividades individuais e coletivas de planejamento pedagógico	Promover apoio técnico-financeiro para a estruturação de espaços físicos e infra-estrutura básica de 100% das unidades escolares selecionadas para exercício de atividades de planejamento didático-pedagógico.
<b>4. Apoio às Práticas Docentes</b>	Aquisição de Material Didático	Material didático adequado e complementar a dinamização das práticas didáticas.	Promover apoio técnico-financeiro a 100% dos professores das unidades escolares selecionadas para a produção de material didático necessário à dinamização das práticas pedagógicas
	Elaboração de Material Didático	Material didático elaborado e adequado as práticas escolares	Promover apoio técnico-financeiro a 100% dos professores das unidades escolares selecionadas para a elaboração de material didático necessário à dinamização das práticas pedagógicas
	Utilização de Novas Tecnologias Educacionais	Estruturas, equipamentos. Material didático em formação continuada adequada a utilização de mídias na dinamização do processo de ensino-aprendizagem.	Promover apoio técnico-financeiro a 100% das unidades escolares selecionadas para a implantação/implementação de ambientes didático-pedagógicos de utilização de tecnologias de informação e mídia na dinamização das atividades docentes.

<b>5. Desenvolvimento da participação Juvenil e apoio ao estudante adolescente e Jovem</b>	<b>Apoio a projetos escolares de ampliação da carga horária</b>	Carga Horária de atividades escolares ampliada	Apoiar 100% das unidades escolares selecionadas na ampliação da carga horária curricular.
	Apoio ao desenvolvimento de pesquisa e iniciação científica para estudantes do Ensino Médio	Programa de Incentivo a Iniciação Científica com instrumento de incentivo financeiro ao aluno pesquisador instituído e devidamente regulamentado pelas Secretarias de Estado da Educação.	Promoção de apoio técnico-financeiro a 100% dos alunos inseridos em programas de iniciação científica, consoante aos critérios definidos pelas unidades escolares selecionadas.
	Produção de mídias pelos estudantes	Projetos de produção de mídias televisivas produzidas pelos alunos implantados/implementados	Promoção de apoio técnico-financeiro a 100% dos projetos de produção de mídias elaborados por alunos das unidades escolares selecionadas.
	<b>Projetos de incentivo a arte, ao desporto e cultura popular.</b>	Projetos escolares de incentivo ao desenvolvimento da arte e cultura popular implantados/implementados.	Promoção de apoio técnico-financeiro a 100% dos projetos de arte e cultura implantados/implementados pelas escolas selecionadas
	<b>Projetos de Incentivo a Leitura</b>	Projetos escolares de incentivo à leitura implantados/implementados.	Promoção de apoio técnico-financeiro a 100% dos projetos de incentivo a leitura implantados/implementados pelas escolas selecionadas
	<b>Oferta de Componentes Curriculares Optativos</b>	Componentes curriculares optativos, inseridos na proposta curricular, ofertados aos alunos	Promoção de apoio técnico-financeiro a 100% dos projetos de oferta de componentes curriculares optativos implantados/implementados pelas escolas selecionadas
	Orientação vocacional e de carreiras profissionais aos estudantes do ensino médio	Sistema de orientação vocacional e de carreiras profissionais implantados/implementados.	Promoção de apoio técnico-financeiro a 100% das unidades escolares selecionadas para implantação/implementação de sistema de orientação vocacional e de carreira profissional.
<b>6. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos</b>	Pequenas reformas e adaptações em prédios escolares.	Instalações prediais adequadas ao pleno exercício das atividades de ensino	Promoção de apoio técnico-financeiro a 100% das unidades escolares selecionadas para obras de instalações, reparos e reformas de prédios escolares.
	Aquisição de recursos tecnológicos e equipamentos.	Escolas com recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao pleno desenvolvimento das práticas didáticas, com utilização de tecnologias de informática.	Promoção de apoio técnico-financeiro a 100% das unidades escolares selecionadas para a aquisição de equipamentos necessários a utilização de tecnologias de informática nas práticas didáticas.

	Aquisição de Mobiliário	Escola com mobiliários adequados aos alunos jovem e adulto e ao exercício das atividades previstas na proposta curricular.	Promoção de apoio técnico-financeiro a 100% das unidades escolares selecionadas para a aquisição de mobiliário adequado ao exercício das atividades curriculares.
<b>7. Pesquisa e Estudos sobre o Ensino Médio e Juventude</b>	Elaboração de Projeto de Pesquisa sobre o Ensino Médio e Juventude	Documento contendo pesquisa sobre o ensino médio e a juventude, como subsídio a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares de ensino médio.	Elaboração de um documento que trata 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.

## 11. Acompanhamento e Avaliação do Programa.

Como etapa de avaliação e acompanhamento do Programa, a Secretaria de Educação Básica/ MEC, em parceria com as Secretarias de Estados da Educação, utilizará um ambiente virtual, com perfil de um Sistema de Informações Gerenciais, contemplando informações relevantes, onde cada escola indicada pelas Secretarias de Estados da Educação, nos respectivos Planos de Ação Pedagógicas, deverá registrar dados relativos ao desenvolvimento do projeto, identificando e mantendo atualizados, os seguintes registros:

- i. Proposta Curricular da(s) Unidade(s) de Ensino; contemplando a distribuição e organização dos componentes curriculares, atividades optativas e dos projetos complementares;
- ii. Indicadores de desempenho escolar, com registros periódicos sobre a matrícula, abandono, evasão, reprovação e aprovação, considerando o sistema de acompanhamento instituído por cada unidade escolar, com o referendo da Secretaria de Estado da Educação;
- iii. Ações a serem desenvolvidas pela escola, com detalhamento das estratégias de operacionalização, com registros sobre o andamento/execução da ação; e
- iv. Demais informações complementares relevantes ao acompanhamento do Projeto.

Como indicadores de acompanhamento e avaliação do Programa cada escola participante estabelecerá metas de melhoria de seus índices escolares, conforme plano de metas a ser estabelecido pela escola.

Índices Escolares	Consolidado/2009	Metas para 2010	Metas para 2011
Reprovação %			
Evasão %			
Distorção Idade-Série %			

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, coordenará avaliação externa que acompanhará o processo de implantação e os impactos na melhoria das escolas participantes do programa.

## 12. Cronograma

ATIVIDADE	PERIODO/DATA
1. Lançamento do Programa, com a participação dos Secretários(as) Estaduais de Educação	09/09
2. Registro dos dados de cadastramento, Análise Situacional e dos PAPs no SIMEC/PAR.	13/Out a 20/Nov
3. Análise e emissão dos pareceres técnicos pelo Comitê Técnico	19/Out a 11/Dez
4. Apresentação dos PAPs relativos aos componentes de financiamento acordados em modelo de Plano de Trabalho, para formalização dos convênios.	19/Out a 27/Nov
5. Recebimento dos Planos de Trabalho e cadastro no SAPE pelo FNDE.	19/Out a 27/Nov
6. Análise e aprovação dos PAPs das Unidades Escolares Selecionadas com repasse dos recursos pelo PDDE/Ensino Médio Inovador	09/Nov/2009 a 19/Fev/2010
7. Formalização dos Convênios e transferência dos recursos	03/Nov/2009 a 19/Fev/2010
8. Execução dos planos de ações pedagógicas, das ações contempladas nos respectivos planos de trabalhos conveniados.	01/fev/2010 a 31/Dez/2010
9. Encontro Nacional das Escolas do Ensino Médio Inovador.(Previsão)	12, 13 e 14/Maio/2010
10. Apresentação do Relatório de Desenvolvimento Parcial do Programa pelas Instituições Proponentes	19/Jul/10 a 30/Jul/10

## 13. As Bases Legais

- Parecer CNE/CP N° 11/2009; que trata da Proposta de experiência curricular inovador do Ensino Médio;

ANEXO B



ESTADO DE SANTA CATARINA  
 Secretaria de Estado da Educação  
 Diretoria de Educação Básica e Profissional  
 Gerência de Ensino Médio

## NOVAS PERSPECTIVAS PARA O COTIDIANO ESCOLAR

### Ensino Médio Integral

### Outubro/2011

#### SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>03</b>
<b>2 PRINCÍPIOS NORTEADORES .....</b>	<b>05</b>
2.1 TEMPO .....	05
2.2 ESPAÇO .....	06
2.3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR .....	06
2.4 MATRIZ CURRICULAR - CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL–DIURNO .....	08
2.5 EXEMPLO DE PLANEJAMENTO COLETIVO .....	09
2.6 QUADRO DE HORÁRIO (EXEMPLO) .....	14
2.7 ORGANIZAÇÃO DO QUADRO DE PESSOAL: CINCO TURMAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL .....	15
2.8 ESPAÇOS PARA DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES .....	17
2.9 HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DOS AMBIENTES .....	19
2.10 AÇÕES A SEREM IMPLEMENTADAS PELA SED .....	20
<b>REFERÊNCIAS PRELIMINARES .....</b>	<b>21</b>
<b>EQUIPE DE PRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>



ESTADO DE SANTA CATARINA  
Secretaria de Estado da Educação

Diretoria de Educação Básica e Profissional  
Gerência de Ensino Médio

*“A socialização do conhecimento na perspectiva do universal implica não se prender a conhecimentos localizados, nem à abordagem localizada do conhecimento. Isto, no entanto, não significa uma postura de desprezo para com a realidade proximal dos alunos, apenas na necessidade de ir para além dela, oportunizando ao aluno o entendimento de que o conhecimento tem características universais. Explicitando melhor: trabalhar com o conhecimento em uma perspectiva universal significa saber lidar com a realidade proximal dos alunos, provocando o diálogo dessa realidade com conhecimentos que a expliquem, mas expliquem ao mesmo tempo o mundo”.*

*(Proposta Curricular de SC, Florianópolis: COGEN, 1998)*

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola de hoje é desafiada a reconhecer outros saberes além daqueles trabalhados nos seus currículos e, com eles, desenvolver diálogos capazes de promover uma constante e fértil transformação, tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social. Seu papel é fundamental no processo do conhecimento. Situa-se em espaços de diálogo entre os diferentes saberes, aliando as experiências comunitárias e os saberes sistematizados pela sociedade; e, nesta posição, deve elaborar novas abordagens de educação.

A escola deve ser, em conjunto com a comunidade, a promotora do projeto de educação integral, de modo a favorecer a complementaridade entre os diferentes agentes e espaços educativos, um novo contrato social na educação.

A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional (GATTI *apud* GUARÁ, 2006, p. 18).



Assim, pensar sobre Ensino Médio Integral, em Santa Catarina, reveste-se de grande importância na luta por uma educação e uma escola mais humana, mais democrática e mais comprometida no processo de *construção* das pessoas; que afirme, como *lócus* de confirmação, a condição de *ser político* do gestor, do professor contra um certo discurso imobilista que insiste em permanecer entre nós, tentando, a cada nova situação, convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social.

Uma proposta de Ensino Médio Integral, atendendo ao Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, no seu artigo 1º, juntamente às Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, deve dar atenção às potencialidades de cada indivíduo, realçando a necessidade de se estar atento, não só a dimensão física e mental, como também à emocional e espiritual, procurando não separar nem hierarquizar essas dimensões humanas. **O objetivo caminha, portanto, lado a lado com formação integral, salientando a necessidade de uma formação do indivíduo compreendido como ser multidimensional.**

O Ensino Médio em tempo integral rompe com o modelo tradicional e fragmentado, que hoje ocorre nas salas de aula do Estado de Santa Catarina e do país. É necessário, mais do que nunca, que os conhecimentos sejam significativos ao jovem. Ele precisa compreender a importância e a necessidade de apropriar-se dos conhecimentos sistematizados. Porém, isto só poderá acontecer de forma mais dinâmica e contextualizada à realidade local e global.

Tendo como eixos norteadores a sustentabilidade e o empreendedorismo, e, como base metodológica, o protagonismo, o currículo se desprenderá do modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido, para aulas contextualizadas e práticas, nas quais o jovem, ativo e participativo, desenvolverá ações de inserção social, e construirá o conhecimento de forma coletiva, com visão interdisciplinar, relacionando-a com sua vida, sua moradia, sua escola, seu bairro, sua cidade, seu planeta, permitindo, desta forma, colocar-se efetivamente como cidadão com direitos e deveres, porém, com participação ativa como agente de transformação da sociedade onde vive, exercendo efetivamente sua cidadania.

Nesse sentido, a escola deve ser, em conjunto com a comunidade, a promotora do projeto de educação integral, de modo a favorecer a complementaridade entre os diferentes agentes e espaços educativos, visando a um novo contrato social na educação.

No entanto, faz-se necessária a união de vários segmentos educacionais, tanto por parte da Secretaria de Estado da Educação/SED, como das Gerências Regionais/GEREDs, culminando com as

escolas previamente elencadas para que ofereçam condições de promover tão significativa mudança na educação catarinense – com eficácia e êxito.

É importante lembrar que os conteúdos curriculares serão organizados a partir de um planejamento interdisciplinar construído coletivamente.

**Lembramos que a proposta que segue, prevê, ainda, a implantação de cursos Magistério e EMIEP em tempo integral e/ou manutenção dos já existentes nas escolas elencadas. Salientamos que ambos os cursos estão passando por um processo de reorganização e adequação à nova proposta.**

## 2 PRINCÍPIOS NORTEADORES

### 2.1 TEMPO

Nesse processo de aprender, o tempo assume grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem.

Nessas circunstâncias, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação.

Assim, faz-se necessária uma nova **organização do currículo escolar tendo em vista uma jornada de tempo mais ampliada, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização**, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares.

Para ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, as instituições educacionais precisam repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a **ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo.**

Cabe salientar que a compreensão da jornada de trabalho dos professores, na perspectiva da Educação Integral, requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação de projetos de **Ensino Médio Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, orientação vocacional e pedagógica, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, empreendedorismo, entre outras.**

Para tanto, a escola de Ensino Médio Integral, proposta pela SED, configura-se com carga horária diária de nove (09) horas/relógio, iniciando às 08 horas, com término das atividades escolares às 17 horas, perfazendo o total anual de 1.800 horas.

## 2.2 ESPAÇO

A escola de Ensino Médio Integral, por meio de planejamento interdisciplinar e projetos integrados, voltados à inserção social do aluno, deve proporcionar a construção de aprendizagem em outros espaços educativos, experiências fora de seu espaço formal, elaborados, intencionalmente, pela comunidade escolar e sempre acompanhados por profissionais em cada área de conhecimento. Encontram-se, nesse caso, por exemplo, saída de campo, tais como, visitas a museus, parques, empresas e idas a outros espaços socioculturais; atividades nos diversos laboratórios; atividades culturais e esportivas; atividades de inclusão virtual e língua estrangeira, etc.

## 2.3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Conforme encontramos a seguir, apresentamos o quadro do currículo do Ensino Médio Integral, com a duração mínima de 1.800 horas/ano, perfazendo o total de 5.400 horas nas três séries.

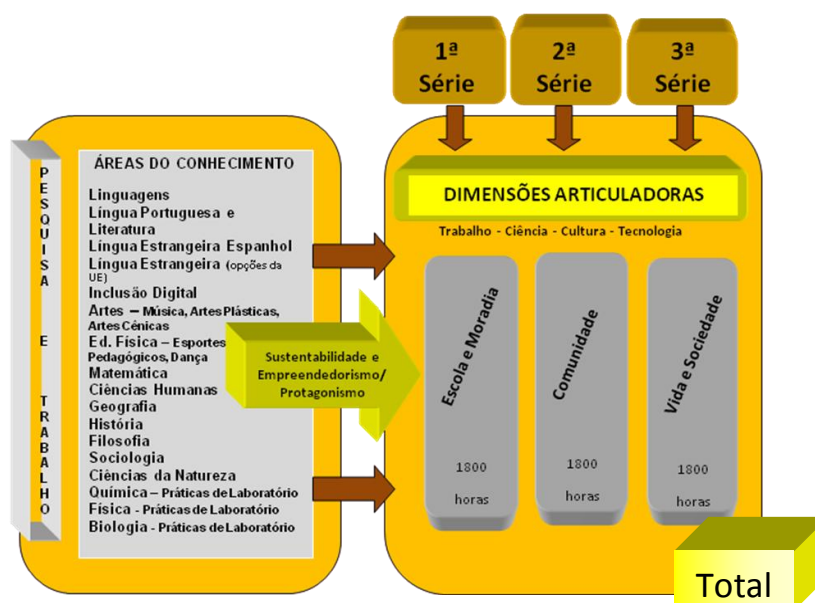
A estrutura curricular resulta da junção dos três mecanismos de integração: núcleo articulador/projetos, áreas de conhecimento e dimensões articuladoras. O currículo será organizado

e integrado a partir de um núcleo responsável pelos objetivos de aprendizagem, relacionados com a preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais: elaboração de planos e projetos, trabalho em equipe, ações de desenvolvimento cultural, social e econômico da comunidade/empreendedorismo e sustentabilidade, práticas e eventos esportivos, produções artísticas, e outras.

A proposta apresenta uma nova forma de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, por meio do desenvolvimento de projetos integrados entre as áreas do conhecimento e as disciplinas constantes na matriz curricular, a partir das interfaces entre a ciência, cultura, tecnologia, e trabalho, tendo este último como princípio educativo.

O objetivo maior das ações deve ser o envolvimento dos educandos nas etapas de elaboração e execução de pesquisas que abordem os problemas locais, com ampliação gradativa do espaço e da complexidade das alternativas de diagnóstico e de intervenções transformadoras. Para tanto, propõe um contexto de pesquisa e intervenção com atividades empreendedoras e socioambientais, que exigirão o protagonismo dos jovens na construção e no desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem.

A proposta de inserção da questão socioambiental no currículo de Ensino Médio Integral encontra força nos princípios da educação integral, conforme Decreto nº 7.083/2010, artigo 2º, inciso V. Esta proposta também está presente na Lei nº 13.558, de 17 de novembro de 2005, que dispõe sobre a Política Estadual de Educação Ambiental - PEEA, artigo 4º, inciso II: a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.



## 2.4 MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL – DIURNO

Número mínimo de dias de efetivo trabalho escolar: 200

Número de semanas letivas: 40

Número de dias semanais de efetivo trabalho: 05

Duração hora/aula: 48 minutos

Carga horária anual para os alunos: 1.800 horas

<b>DIMENSÕES ARTICULADORAS: TRABALHO, CIÊNCIA, CULTURA E TRABALHO</b>						
E I X O A R T I C U L A D O R P E S Q U I	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	SÉRIE			CH TOTAL
			1 <sup>a</sup> Escola e Moradia	2 <sup>a</sup> Comunidade	3 <sup>a</sup> Vida e Sociedade	
Linguagens		Língua Portuguesa e Literatura	04	04	04	384
		Língua Estrangeira Moderna Espanhol <sup>1</sup>	02	02	02	192
		Língua Estrangeira Moderna... <sup>2</sup>	02	02	02	192
		Artes	04	03	03	320
		Educação Física	04	04	04	384
		Informática	02	02	02	192
		Ações inserção social Sustentabilidade e Empreendedorismo	02	02	02	192
		Almoço/Intervalo orientados				295
		<b>Subtotal</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>2151</b>
	Ciências da Natureza		Química	03	03	03
		Física	03	03	03	288
		Biologia	03	03	03	288
		Ações inserção social Sustentabilidade e Empreendedorismo	02	02	02	192
		Almoço/Intervalo orientados				295
		<b>Subtotal</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>1351</b>
		Geografia	02	02	02	192
		História	02	02	02	192

S A E T R A B A L H O	<b>Ciências Humanas e suas Tecnologias</b>	Filosofia	01	02	02	160
		Sociologia	02	02	01	160
		Ações Inserção Social Sustentabilidade e Empreendedorismo	02	02	02	192
		Almoço/Intervalo orientados				295
		<b>Subtotal</b>	<b>09</b>	<b>10</b>	<b>09</b>	<b>1191</b>
	<b>Matemática</b>	Matemática	03	03	04	320
		Ações Inserção Social Sustentabilidade e Empreendedorismo	02	02	02	192
		Almoço/Intervalo orientados				195
		<b>Subtotal</b>	<b>05</b>	<b>05</b>	<b>06</b>	<b>707</b>
		<b>Totais Semanais</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>5400</b>

1. Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) – Obrigatória, conforme Lei nº 11.161/2005

2. Língua Estrangeira Moderna (Inglês, Alemão, Italiano e Francês) – Optativa atendendo ao Parecer nº 38/2005/CEE/SC.

## 2.5 EXEMPLO DE PLANEJAMENTO COLETIVO

### a) Conteúdo curricular

O planejamento coletivo prevê que todos os professores se reúnam e elenquem os conteúdos do primeiro ano do Ensino Médio de todas as disciplinas. Começamos com o exemplo do conteúdo *Recursos naturais e crescimento econômico*, previsto na disciplina de Geografia. Todos os demais vão analisando e verificando o que há de comum neste conteúdo, com sua disciplina, e então vão cruzando informações e conhecimentos de modo a garantir uma visão interdisciplinar ao aluno, permitindo que ele possa construir um conhecimento a partir das várias facetas que o mesmo exige e exige para uma análise integral do assunto. Assim, teríamos nas diversas disciplinas:

- **Geografia:** Recursos naturais e crescimento econômico.

- **Física:** Energia e trabalho.
- **Química:** Transformações da matéria e energia.
- **História:** Relações homem-natureza: das origens do homem ao Período Neolítico.
- **Sociologia:** As consequências do crescimento econômico e o consumo sustentável.
- **Biologia:** Glicídios e lipídios: reserva de energia.
- **Filosofia:** O consumo sustentável do ponto de vista ético e moral.
- **Língua Portuguesa:** Leitura e produção de artigos e moções (conceitos básicos da gramática aplicada e do léxico), oratória.
- **Matemática:** Estatística, gráficos e proporcionalidade.
- **Artes:** A arte nos centros industrializados.
- **Educação Física:** O corpo em movimento na modernidade; liberando energia para atividades do organismo.
- **Espanhol e Inglês:** Leitura, interpretação e construção textual; adequação da gramática, do léxico, do vocabulário, da pronúncia e da entonação na formação de palavras; orações e textos, aptos a situações concretas de uso, com foco nas realidades em que se colocam; adoção de estratégias socioculturais apropriadas em contextos diversos com fins comunicativos.

**Obs.:** As disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Espanhol devem apresentar-se como instrumentos para a elaboração e construção dos demais conhecimentos, relacionando-os aos demais campos de conhecimento, ou seja, formalizar uma abordagem aplicada na construção de gráficos, estatísticas, textos, artigos, produções literárias, produção de abstract, entre outros.

#### **b) Desenvolvimento: Teoria da atividade**

A complexidade que norteia o primeiro ano do ensino médio é *Escola e moradia*. Parte-se, portanto, de uma análise a respeito da situação energética tanto da escola, quanto da moradia do aluno, e do percurso que envolve seu deslocamento.

#### **c) Atividades de aprendizagem: Energia**

##### • **Problematização**

No Brasil, medidas foram tomadas para diminuir o consumo de energia para prevenir possíveis colapsos energéticos. Será que a eminente falta de energia elétrica no Brasil é uma consequência da produção de energia insuficiente, ou falta de investimento no setor energético ou ainda, do consumo irracional por parte da população?

- **Objetivo**

Ao pesquisar as diferentes fontes de energia, presentes no espaço escola e moradia, o aluno deverá ser capaz de se apropriar dos conteúdos/conceitos essenciais das diferentes áreas do conhecimento, entre eles, como dar respostas que propõe o problema apresentado.

- **Ações e operações**

- ❖ Pesquisar a primeira interferência humana na produção de energia: descoberta e controle do fogo.
- ❖ Pesquisar sobre diferentes formas de energia existentes no mundo, a partir das seguintes reflexões:
  - ✓ Quais as fontes de produção de energias existentes no Brasil?
  - ✓ Onde são aplicadas/utilizadas?
  - ✓ Classifique por grau de importância e utilização:
  - ✓ Quais as fontes de energia alternativa?
- ❖ Quais as formas de energia utilizadas em nossas casas e na escola? Qual a sua origem? Como chegam ao seu destino?
- ❖ Realizar um estudo comparativo das faturas de luz, das moradias de cada aluno, tendo como base, número de pessoas e aparelhos eletro eletrônico.
- ❖ Expor em murais da escola, os dados encontrados na forma de gráficos estatísticos.
- ❖ Produzir e aplicar um questionário para entrevistar as famílias da comunidade, referente ao uso de energia.
- ❖ Tabular os dados e apresentá-los em murais da escola.
- ❖ Pesquisar sobre a atividade humana e suas transformações com o uso da energia e tecnologias.
- ❖ Realizar produções cênicas a partir da pesquisa sobre o uso da energia e tecnologias.
- ❖ Pesquisar sobre os diferentes esportes e o gasto energético do corpo humano que cada um produz.
- ❖ Realizar uma mostra sobre a pesquisa dos diferentes esportes e o gasto energético do corpo humano.
- ❖ Fazer um levantamento e apresentação das atividades físicas praticadas pelos alunos e familiares, versus o sedentarismo, promovido pelo uso de aparelhos eletrônicos.
- ❖ Realizar um estudo comparativo das atividades físicas entre meio urbano e o meio rural.
- ❖ Pesquisar os impactos ambientais dos diversos modos de produção de eletricidade e realizar uma passeata de conscientização.



- ❖ Pesquisar os fenômenos físicos e químicos envolvidos no processo de produção de energia com atividades práticas no laboratório.
- ❖ Realizar um debate sobre o lixo atômico, do ponto vista ético, e a transformação social e cultural a partir desta interação coletiva.
- ❖ Mapear a localização geográfica das usinas locais.
- ❖ - Confeccionar tabelas comparativas sobre: relação do meio biótico e abiótico.
- ❖ Elaborar documento e estudo prévio (roteiro de observação, análise, planejamento) para posterior saída de campo, oportunizando o conhecimento de subestações de distribuição da CELESC, propriedades agrícolas que ainda utilizam a roda d'água, usinas de energia mais próximas da região (hidrelétrica, termoelétrica, eólica, biodigestor).
- ❖ Produzir instrumentos de percussão, a partir do aproveitamento de materiais industrializados como latas, galões, plásticos, etc. Aprofundamento musical a partir destes instrumentos.
- ❖ Produzir maquetes e/ou esculturas em uma perspectiva tridimensional, utilizando resíduos de materiais industrializados e/ou da natureza (Apresentação do documentário: Lixo extraordinário).
- ❖ Representar de forma artística o período neolítico.
- ❖ Realizar observações e registro da arquitetura das edificações sustentáveis.
- ❖ Elaborar artigo para inserir no jornal da comunidade a respeito do assunto tratado.
- ❖ Organizar e preparar participação dos alunos em uma sessão da Câmara de Vereadores do município, apresentando o trabalho, com a solicitação de ações de sensibilização junto à comunidade, referentes aos resultados obtidos, como também medidas para utilização de energias renováveis. Promover aulas de oratória para que os alunos possam colocar-se com propriedade no respectivo ambiente.

- **Socialização**

Após as pesquisas, realizar um seminário para discutir as informações obtidas e apresentar uma síntese da realidade do uso de energia elétrica pela comunidade, ressaltando a necessidade do seu uso racional.

- **Avaliação**

A avaliação ocorre em todo o processo da atividade realizada por professores e alunos. As Línguas Estrangeiras, a Língua Portuguesa e a Matemática permeiam todas as etapas e ações acima citadas, envolvendo registros, produções textuais, artigos, gráficos, por meio de um processo de crescimento, desde a identificação de si mesmo, a partir de conteúdos básicos, até a complexidade de uma produção mais ampla, que deverão desencadear ações efetivas de inserção social e

cidadania, como, por exemplo, uma audiência junto à Prefeitura, ou Câmara de Vereadores, com o objetivo de pleitear a utilização de fontes renováveis de energias, permitindo o desenvolvimento de uma sociedade mais sustentável e justa.

- **Atividades de Aprendizagem:**

- ❖ Elaboração do planejamento coletivo, organizado interdisciplinarmente.
  - ❖ Socialização das ações até então empreendidas.
  - ❖ Aplicação, junto aos alunos, de instrumentos diagnósticos produzidos coletivamente, verificando a apropriação do conhecimento, com organização e levantando das dificuldades do processo, tendo como consequência a reorganização do planejamento e encaminhamento de alunos aos grupos de trabalho/aluno monitor, quando for o caso.
  - ❖ Produção e projeção de documentários pertinentes às temáticas desenvolvidas.
  - ❖ Saídas de campo: como será organizada interdisciplinarmente e coletivamente. Pode-se programar uma saída de campo, envolvendo, no mínimo, três professores e três turmas, nos espaços de aulas sequenciais, ou em momentos de atividades de aprendizagem, quando for o caso.
  - ❖ Grupos de trabalho com aluno monitor: Neste momento, os professores estarão reunidos para análise e construção do planejamento coletivo, semanalmente às segundas-feiras das 13h40min às 15h10min.
  - ❖ Grupos de trabalho com professor: Para atendimento aos pais e alunos.
  - ❖ Grupos de conversação: Grupos de Línguas Estrangeiras. Cada aluno deverá, obrigatoriamente, aprender duas línguas (Inglês e Espanhol). Outras línguas poderão ser oferecidas, sendo optativas ao aluno.
- **Cultura e Esporte:** Dança, música, teatro, coral, artes plásticas, cinema, voleibol, handebol, futebol, basquete, xadrez, tênis de mesa, atletismo, ioga, tênis de campo, capoeira, judô.

**Obs.:** Estas atividades serão organizadas simultaneamente, e cada aluno fará opções a respeito do grupo que prefere, de acordo com suas habilidades.

- **Momentos de convivência:** Grêmios estudantil, produção de jornal, rádio-escola, cineclubes, produção de curtas e documentários, fotografia, torneios esportivos, gincanas, varais literários.
- **Viagem de estudos:** Organizada a partir do planejamento coletivo, pertinente com conteúdos desenvolvidos com elaboração prévia de roteiro de observação, pesquisa, produção de textos, levantamento de dados, busca de imagens, entre outros.

- **Intervalos e almoço:** Serão monitorados pelo professor orientador de pátio.
- **Tempo da escola:** A escola deverá permanecer aberta das 7h30min às 19h. Os laboratórios de informática, biblioteca, espaços esportivos e culturais, salas de estudo, deverão estar disponibilizados aos alunos durante todo este período.
- **Plantão pedagógico:** Será realizado, em primeira instância, pelos profissionais/professores que já exercem atividades na escola, e, posteriormente, por ACTs, quando for o caso.

## 2.6 QUADRO DE HORÁRIO (EXEMPLO)

Horários	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
08h00min/ 08h45min	História	Matemática	Biologia	LP Literatura	LE Espanhol - Conversação
08h45min/ 09h30min	História	Matemática	Biologia	LP Literatura	Educação Física (Expositiva/ qualidade de vida
09h30min/ 10h15min	Química	Empreendedorismo/ Empresa Júnior	Filosofia	Física	Geografia
15 minutos	Convivência	Convivência	Convivência	Convivência	Convivência
10h30min/ 11h15min	LP Gêneros Textuais/ Gramática aplicada	Tecnologias/ Laboratório	LE Inglês – Gêneros Textuais/ Gramática	Geografia	Filosofia
11h15min/ 12h00min	LP Gêneros textuais/ Gramática aplicada	LE Espanhol - Conversação	Artes	Geografia	Biologia/ Laboratório
12h00min/ 13h40min	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h40min/ 14h25min	Grupos de trabalho com aluno monitor/Grupos de leitura e estudos individuais/Grupos de conversação	Sociologia	Química	LE Inglês - Conversação	Matemática
14h25min/ 15h10min	Grupos de trabalho com aluno monitor/Grupos de leitura e estudos individuais/Grupos de	Cultura e Esporte	Química/Laboratório	Matemática	História

	conversação				
<b>20 minutos</b>	Convivência	Convivência	Convivência	Convivência	Convivência
<b>15h30min/ 16h15min</b>	Atividades de aprendizagem	Física	Cultura e Esporte	Sociologia	Cultura e Esporte
<b>16h15min 17h00min</b>	LE Espanhol - Gêneros textuais/Gramática	Física/Laboratório	LE Inglês - Conversação	Tecnologias/ Laboratório	Atividades de aprendizagem

## 2.7 ORGANIZAÇÃO DO QUADRO DE PESSOAL: CINCO TURMAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

(Profissionais com 40 horas fechadas na escola)

<b>Disciplina/Ação</b>	<b>Responsável</b>	<b>Hora/ Aula</b>	<b>Hora/ Atividade</b>	<b>Planejamento e atendimento pais e alunos</b>
<b>História</b>	Professor da disciplina	15*	08	10 h/a
<b>Geografia</b>	Professor da disciplina	15*	08	10 h/a
<b>Filosofia</b>	Professor da disciplina e mediador das atividades de aprendizagem	15*	08	10 h/a
<b>Sociologia</b>	Professor da disciplina e mediador das atividades de aprendizagem	15*	08	10 h/a
<b>Biologia e Biologia/Laboratório</b>	Professor da disciplina	15*	08	10 h/a
<b>Biologia/Laboratório</b>	Professor orientador de laboratório	80		
<b>Física e</b>	Professor da disciplina	15*	08	10 h/a

<b>Física/laboratório</b>				
<b>Física/Laboratório</b>	Professor orientador de laboratório	80		
<b>Química e Química/Laboratório</b>	Professor da disciplina	15*	08	10 h/a
<b>Química/Laboratório</b>	Professor orientador de laboratório	80		
<b>Matemática</b>	Professor da disciplina	20*	08	10 h/a
<b>Língua Portuguesa Gêneros textuais/ Gramática aplicada e LP Literatura</b>	Professor da disciplina	20*	08	10 h/a
<b>Língua Estrangeira Inglês - Gêneros textuais/ Gramática Aplicada +Conversação</b>	Professor da disciplina	15*	08	10 h/a
<b>Língua Estrangeira Espanhol - Gêneros textuais/ Gramática Aplicada + Literatura + Conversação</b>	Professor da disciplina	15*	08	10 h/a
<b>Artes *</b>	Professor da disciplina	20	08	10 h/a
<b>Educação Física *</b>	Professor da disciplina	20	08	10 h/a
<b>Tecnologias/Informática</b>	Professor Orientador do	80		

	laboratório de tecnologias			
<b>Tecnologias/Informática</b>	Professor orientador do laboratório de tecnologias	80		
<b>Empreendedorismo/ Empresa Júnior</b>	ACT	40		
<b>Grupos de trabalho c/aluno monitor</b>	Professor orientador de vivências	40		
<b>Pátio</b>	Professor orientador de pátio	80		
<b>Biblioteca</b>	Professor orientador de leitura	80		
<b>*Plantão pedagógico</b>	Professor das disciplinas	80		
	* Excepcionalmente em 2012, os professores, cuja CH será de 15 aulas, terão as outras sete (07) aulas a cumprir como plantão pedagógico, permanecendo na escola para atendimento, em caso de falta de professores, e atendimento ao aluno com dificuldade.			
<b>** Esportes (vôlei, handebol, basquete, futebol, atletismo, capoeira, Yoga, etc.)</b>	Professor de atividades esportivas e culturais.  ** Neste tópico, quando o professor da disciplina de Educação Física apresentar perfil completará sua CH com as modalidades, poderá exercê-la. Caso contrário, será contratado profissional especializado, com habilitação 300.			
<b>Dança</b>	Professor de atividades esportivas e culturais.  Neste tópico, quando o professor da disciplina de Artes apresentar perfil para as atividades, poderá exercê-la, completando sua carga horária. Caso contrário, será contratado profissional especializado com habilitação 300.			
<b>Teatro</b>	Professor de atividades esportivas e culturais.  Neste tópico, quando o professor da disciplina de Artes apresentar perfil para as atividades, poderá exercê-la, completando sua carga horária. Caso contrário, será contratado profissional especializado com habilitação 300.			
<b>Música</b>	Professor de atividades esportivas e culturais  Neste tópico, quando o professor da disciplina de Artes apresentar perfil para as			

	atividades, poderá exercê-la. Caso contrário, será contratado profissional especializado com habilitação 300.
<b>Coral</b>	Professor de atividades esportivas e culturais.  Neste tópico, quando o professor da disciplina de Artes apresentar perfil para as atividades, poderá exercê-la. Caso contrário, será contratado profissional especializado com habilitação 300.
<b>Refeitório</b>	Professor mediador de espaços alternativos
<b>Serviços gerais</b>	Seis serventes dependendo do tamanho da escola, considerando que as escolas visitadas têm uma média de sete serventes, pois, são de ampla dimensão, com espaços externos também muito grandes.
<b>Vigilante</b>	Vigilância orgânica de acordo com o tamanho da escola: no mínimo dois, considerando o tamanho das escolas.

**OBSERVAÇÕES:****Simulação:**

- a) A EEM Artur da Costa e Silva de Xanxerê, por exemplo, possui, atualmente, 11 turmas de primeira série do EM, com 40 alunos cada.
- b) Considerando que o Ensino Médio Integral será constituído por turmas de 30 alunos, prevê-se um total de, aproximadamente, 14 turmas de 1º ano.
- c) Não será possível atender a este total de turmas. Então, serão no máximo 10 turmas com 30 alunos, o que significa, sem dúvida, uma readequação e o dobro de CH do que foi previsto na planilha acima, que foi simulada para escolas com cinco turmas.
- d) Considerando as escolas visitadas, praticamente todas terão, no mínimo, cinco turmas e, no máximo, 10 turmas.
- e) Horário de funcionamento da escola: 07h30min às 18h00min horas.

**2.8 ESPAÇOS PARA DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES**

<b>Espaço</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Mobiliário e equipamentos</b>
Laboratórios Informática	02	21 computadores, 01 impressora, 01 quadro branco, 21 mesas e 42 cadeiras giratórias, ar-condicionado, cortina.
Sala de ambientes disciplinares: História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes, Inglês, Espanhol, Italiano, Alemão,	13	30 conjuntos de carteiras e cadeiras, conjunto mesa e cadeira para o professor, quadro branco, quadro mural, estante, armário para livros e demais materiais pedagógicos pertinentes à disciplina, ar-

Matemática, Língua Portuguesa, Literatura, Educação Física		condicionado, TV e aparelho de DVD, cortinas, suportes para mapas (Geografia), armário para TV e DVD, computador e <i>data show</i> com tela.
Salas para grupos de trabalho: conversação - línguas estrangeiras, monitoria e para estudos individuais	04	4 mesas redondas com 5 cadeiras cada, estante para livros, quadro branco e quadro mural, ar condicionado, cortinas.
Biblioteca	01	Livros de literatura/vestibular, livros para formação do professor, livros paradidáticos, 4 computadores, mesas redondas com 5 cadeiras, estantes, ar-condicionado, armário escaninho, estante para exposição de livros e revistas, sofás e <i>puffs</i> , cortinas.
Sala para os professores e para planejamento	01	2 mesas grandes para reuniões com 8 cadeiras, armário escaninho, estantes para livros, quadro branco, 4 computadores e 4 mesas p/ computador, 4 cadeiras giratórias, mesa de canto para bebedouro e café, ar-condicionado, cortinas, quadro mural.
Laboratórios de Iniciação à Pesquisa Científica (Química Física e Biologia)	03	15 bancadas (para dois alunos cada), bancadas laterais de granito com instalação de eletricidade, água, gás e tubulação de ar e vácuo, com cuba numa das cabeças e fosso na outra, 30 banquetas, armários para reagentes, vidraria, equipamentos e materiais metálicos, capela de exaustão, exaustor de parede, quadro branco, ar-condicionado.
Sala para Empresa Júnior/ Empreendedorismo	01	2 computadores, 2 mesas para computador, cadeira giratória, estante pequena, escrivaninha, mesa redonda com 5 cadeiras, cortinas, ar-condicionado.
Ambientes culturais: teatro, música, dança artes plásticas, cinema	05	a) Sala de dança com espelhos, barras, trave de alongamento, tapete de linóleo, cortinas; b) Teatro – Auditório com palco e tablado, equipamento de som/ <i>home theater</i> , coxias, sistema de luz, cortinas móveis; c) Cinema – Filmadora, kit cineclube, mesa de gravação de som, equipamento multimídia para projeção de filmes, cortinas escuras; d) Música- Instrumentos musicais, 30 cadeiras sem braço para aulas práticas, estantes dobráveis para partituras, 01 mesa redonda com cadeiras, cortinas.
Refeitório (adequado e grande)	01	15 mesas para refeitório, carrinho de <i>buffet</i> quente e mesa para pratos frios.
Espaços esportivos: ginásio de esportes e quadras, campo de futebol de grama e campo de futebol suíço	03	Materiais esportivos (bolas para todos os esportes, jogos de xadrez, mesa para tênis de mesa com kit completo, redes para todos os esportes, colchonetes, corda sisal, coletes, etc.
Espaços para convivência com mesas de jogos	02	Mesas de tênis de mesa, mesa de xadrez, mesa de pebolim, imagem e ação, banco imobiliário, uno, damas, moinho, etc.
Espaços para convivência com sofás, TV, DVD	02	05 sofás grandes e confortáveis, TV tela plana 40', aparelho de DVD com <i>home theater</i> .
Sala para o grêmio estudantil	01	01 mesa redonda com 5 cadeiras, 01 computador com uma mesa



		e cadeira, 01 armário, cortinas.
Sala para atendimento de emergência	01	01 armário para medicamentos, 01 maca, 01 escada dois degraus, 01 banqueta, mesa para instrumentos, cortinas.
Banheiros com vestiários e chuveiros	08	8 banheiros com chuveiros, bancadas para colocar roupas, bancos, cabides de parede, pias e vasos sanitários.
Acessibilidade/rampas e espaços adequados para o ANEE		Banheiros, carteiras, portas, sinalização para deficientes auditivos e visuais.
Ginásio de esportes	01	Adequado, com materiais esportivos adequados e em boa quantidade.
Quadras cobertas		Adequado. Materiais esportivos adequados e em boa quantidade.
Auditório	01	Adequado com poltronas estofadas, palco com sistema de luz e som, tablado, mesa de eventos com cadeiras, cortinas, ar-condicionado, kit multimídia e lousa digital.
Sala de coordenação pedagógica	01	03 mesas com cadeiras, 03 computadores, armário para livros e materiais, quadro branco pequeno, ar-condicionado, cortinas.
Sala para direção	01	Mesas com computador e cadeira para o diretor e assessores de direção, armário para materiais e ar-condicionado, cortinas.
Secretaria	01	Mesas com cadeiras, computadores, armários, arquivos de aço, ar-condicionado, cortinas.
Sala de orientação pedagógica e vocacional	01	Mesa com cadeira, mais 03 cadeiras para atendimento, 01 armário, 01 computador, cortinas.
Cozinha	01	Fogão industrial, <i>freezer</i> , geladeira, micro-ondas, forno elétrico, louças, talheres, equipamentos eletrodomésticos, kit de manutenção para cozinha.

## 2.9 HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DOS AMBIENTES

Espaço	Qt	Horário de atendimento	
		07h30min às 19h00min  Escolas que não atendem Ensino Médio Noturno	07h30min às 22h00min  Escolas que atendem Ensino Médio Noturno
Laboratórios Informática	02	X	X
Sala de ambientes disciplinares: História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes, Inglês, Espanhol, Italiano, Alemão, Matemática, Língua Portuguesa, Literatura, Educação Física	13	X	X
Salas para grupos de trabalho: conversação - línguas estrangeiras, monitoria e para estudos individuais	04	X	X
Biblioteca	01	X	X
Sala para os professores e para planejamento	01	X	X
Laboratórios de Iniciação à Pesquisa Científica: Química, Física e Biologia	03	X	X
Sala para Empresa Júnior - Empreendedorismo	01		X
Ambientes culturais: teatro, música, dança artes plásticas, cinema	05	X	X
Refeitório (adequado e grande)	01		
Espaços esportivos: ginásio de esportes e quadras, campo de futebol de grama e campo de futebol suíço	03	X	X

Espaços para convivência com mesas de jogos	02	X	X
Espaços para convivência com sofás, TV, DVD	02	X	X
Sala para o grêmio estudantil	01	X	X
Sala para atendimento de emergência	01	X	X
Banheiros com vestiários e chuveiros	04	X	X
Ginásio de esportes	01	X	X
Quadras cobertas	01	X	X
Quadras descobertas	01	X	X
Auditório	01	X	X
Sala dos assessores técnico-pedagógicos - ATPs	01	X	X
Sala para direção	01	X	X
Secretaria	01	X	X
Sala de orientação pedagógica e vocacional	01	X	X
Cozinha	01	X	X

## 2.10 AÇÕES A SEREM IMPLEMENTADAS PELA SED

- a) Realização de visitas para verificação da viabilidade para implantação do Programa, com apresentação de relatório referente a cada escola - **DIEB/GEREM (já executadas)**.
- b) Realização de reunião técnica envolvendo equipe de Ensino Médio da SED, do ensino da GERED, além de gestores e professores de todas as escolas envolvidas, para construção do currículo integral, do planejamento coletivo, e do Plano de Trabalho (**ação imprescindível para o êxito do Programa**) - **DIEB/GEREM**.
- c) Reforma e readequação dos espaços (a maior parte das escolas possui espaço suficiente, porém há necessidade de adequação e reforma. Algumas necessitam de ampliação) - **Diretoria Infraestrutura Escolar**.
- d) Aquisição de materiais pedagógicos, mesas de jogos (tênis de mesa e xadrez), materiais esportivos, mobiliários para as salas ambientes e salas de convivência, laboratórios de informática, materiais e equipamentos para laboratórios de química, física e biologia, entre outros - **DIEB/GEREM**.
- e) Equipar todos os ambientes tecnologicamente - **DITI**.
- f) Organização dos processos para encaminhamento e aprovação - **DIEB/GEREM**.
- g) Por ser prerrogativa da mantenedora a atualização e/ou alteração de matriz curricular, para a implantação do Ensino Médio Integral será necessário:
  - ✓ Construção da matriz curricular de forma coletiva, garantida a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; e implantação no sistema - Série Educação - nas escolas que ofertarão esta modalidade.
  - ✓ Orientação e acompanhamento dos planos de trabalho para o MEC - **DIEB/GEREM**.
  - ✓ Garantir pessoal para todos os ambientes e ações de acordo com as orientações da DIEB - **DIDH**.
  - ✓ Garantia de transporte - **DIAE**.
  - ✓ Garantir transporte escolar dos alunos, no horário de entrada e saída, isto é 07h30min as 18h00min - **DIAE**.
  - ✓ Garantia de alimentação - **DIAE**.
 

**Obs.:** Conforme quadro anexo, informamos o número de merendeiras, serventes e vigilantes disponíveis na unidade escolar e sugerimos o número mínimo de profissionais por escola, para que se possa implementar o programa.
  - ✓ Aquisições de materiais de consumo (manutenção e limpeza) - **DIAF**.
  - ✓ Garantia de realocação do Ensino Fundamental estadual de algumas escolas.
  - ✓ Retomada dos espaços escolares (Canoinhas, Concórdia, entre outras) pela escola, transferindo UDESC, UNIABERTA, CEJA, CEDUP, etc.

## REFERÊNCIAS PRELIMINARES

- Proposta Curricular de Santa Catarina (1991/1998 e 2005).
- Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação/MEC.
- Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo/UNESCO.
- Coleção *Os Pensadores*: Anísio Teixeira e Paulo Freire.

## PRODUÇÃO

- Equipe de Articuladores/DIEB
- Gerência de Ensino Médio/GEREM-DIEB