

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

FABIANO DA COSTA SAIDELLES

ENSINO MÉDIO INOVADOR: possibilidades de uma escola unitária para o
ensino médio

Florianópolis

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL

**ENSINO MÉDIO INOVADOR: possibilidades de uma escola unitária para
o ensino médio**

Trabalho apresentado ao Curso de Pós-Graduação
em Educação Integral da Universidade Federal de
Santa Catarina como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Especialista em Educação
Integral
Orientador: Prof^a. Dr^a. Diana Carvalho de
Carvalho

Fabiano da Costa Saidelles

FLORIANÓPOLIS

2013

RESUMO

Este trabalho faz uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), suas propostas, e possibilidades de efetivação bem como aponta limites os quais terá de enfrentar. Inicialmente faz-se uma descrição das propostas do programa e em seguida leva-se em consideração seus pressupostos teóricos como o princípio de uma formação geral unitária e o trabalho como princípio educativo. Desenvolve-se uma reflexão na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e expõem-se alguns de seus principais conceitos, o trabalho como princípio educativo, a escola unitária proposta por Gramsci, a divisão social do trabalho e o conceito de formação omnilateral desenvolvido por Marx. Considera-se, finalmente, que o sucesso deste programa, dependerá de sua capacidade de inclusão dos jovens, de sua articulação com os demais programas governamentais, e da sua coerência com as implicações políticas decorrentes da proposta.

Palavras chave: ensino médio, ensino médio inovador, educação integral, escola unitária, trabalho como princípio educativo, omnilateralidade.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

Introdução.....	7
-----------------	---

CAPÍTULO II

O ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI): UM PROGRAMA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL.....	10
2.1 A proposta de Ensino Médio presente nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador.....	12
2.2 Pressupostos para um currículo inovador.....	17
2.3 Proposições curriculares e Plano de Ação Pedagógica: uma visão estratégica.....	20

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO INTEGRAL, O DUALISMO DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO E A PERSPECTIVA DA ESCOLA UNITÁRIA.....	24
3.1. Escola Unitária: inovadora para quem?.....	27
3.2 A Compreensão do Trabalho como Princípio Educativo.....	31
CONSIDERAÇÕES	36
REFERÊNCIAS	40

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Esta monografia é resultante dos estudos realizados no Curso de Especialização em Educação Integral ministrado pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Sendo uma ação associada aos objetivos dos programas desenvolvidos pelo MEC (Ministério da Educação) para fomentar a oferta de educação integral na rede pública de ensino, contou com a parceria da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e das Secretarias Municipais de Florianópolis e São José – SC.

A temática dessa pesquisa foi motivada pela minha experiência profissional vivida no ensino médio, atuando tanto como professor quanto como coordenador, que se iniciou no curso de graduação em História Licenciatura Plena na UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), onde lecionei nos cursos Práxis e Alternativa, ambos os projetos de extensão daquela instituição voltados a qualificar os jovens para o concurso de Vestibular.

Ingressei, em 2006, na rede pública estadual de Santa Catarina no cargo de Assistente Técnico Pedagógico, onde exerço função de coordenador de ensino cabendo-me acompanhar o Ensino Médio. Nesta função, tenho a oportunidade de pensar o calendário letivo com os professores, os principais eventos da escola e os projetos multidisciplinares. Também faço o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem o que me coloca diante das problemáticas e dos dilemas que envolvem o Ensino Médio no Brasil e os esforços por uma educação integral de qualidade, das dificuldades estruturais e dos obstáculos socioeconômicos que afetam os jovens brasileiros.

Desta forma, desenvolver um estudo sobre os percursos do Ensino Integral no Brasil, as inquietações teóricas sobre o papel da escola em relação à vida dos seus jovens frequentadores, sua preparação para o Mundo do Trabalho, e as “indagações” que envolvem o Currículo do Ensino Médio de hoje e as ações de governo nessa área, tornou-se uma necessidade imprescindível para qualificação de minha prática diária na escola e para a preparação de estudos futuros mais aprofundados que visem contribuir para os rumos da educação no país.

O ensino médio inovador será analisado em duas dimensões, a primeira diz respeito à sua lógica interna, os eixos norteadores de seu currículo, sua estrutura material, a utilização de meios tecnológicos, midiáticos, as atividades desenvolvidas. A outra está ligada à sua

interação com a sociedade, com o perfil da população a qual se propõem atender e com sua posição diante do contexto dos demais programas do governo que possuem o mesmo público alvo, quando tomado de forma ampliada, a juventude. Será objetivado olhar em direção dos limites e possibilidades resultantes da interação entre programa e público ao qual de destina.

Num primeiro momento, será apresentado um levantamento dos documentos orientadores e atos governamentais de maior relevância que determinaram as regras e normativas de execução do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Os principais documentos utilizados foram o Documento Orientador 2009 e o Documento Orientador 2013 que abordam as principais determinações que os sistemas de ensino Estaduais e municipais devem seguir. Entre elas o PAP (Programa de Ação Pedagógica) e a Proposta de Redesenho Curricular (PRC). Estes Documentos deixam explícita a recomendação de considerar as diretrizes curriculares nacionais, em todo o processo, bem como a forma como o trabalho, a ciência e a cultura devem ser articulados, indicando como deve ser concebido cada um desses elementos: o trabalho é concebido como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Em seguida serão descritas de modo mais específico as principais ações do MEC para viabilizar o Programa Ensino Médio Inovador nas instâncias públicas e programas de políticas públicas que incidem sobre a escola. Concomitantemente, há um detalhamento dos pressupostos contidos nos documentos Orientadores e macrocampos, contidos na Proposta de Redesenho Curricular (PRC).

Com base em tal levantamento, será feita uma análise dos objetivos e rumos apontados pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), tendo a Pedagogia histórico-crítica como principal chave interpretativa do processo em andamento. Fundamentamo-nos nessa perspectiva teórica pelo fato dela considerar a historicidade das políticas, dos programas educacionais e os vínculos que estabelecem entre escola e sociedade, sem deixar de entender o jogo de forças envolvido nas disputas ideológicas e no controle da economia de uma sociedade no contexto de seu modo de produção, da cultura produzida e da mentalidade presente em cada conjuntura.

Nas considerações finais, enfatizamos o grande potencial de um programa como este para a qualificação do ensino médio, alertando, no entanto, que esse potencial só possui plenitude no plano teórico. O dia a dia vivenciado na precariedade estrutural das escolas, a pouca valorização dos professores, a realidade econômica dos alunos que por terem que trabalhar muitas vezes na informalidade ou em subempregos para auxiliar a renda familiar

tem inviabilizada a sua frequência em uma escola deste modelo, são fatores que estreitam muito seus limites de efetiva intervenção e mudança social na realidade.

Apontamos o risco de, apesar de toda pretensão progressista dos organizadores do ProEMI, não ultrapassar os limites já demarcados pela pedagogia liberal, como é pretendido, ficando voltado sobre si mesmo no interior das escolas, em aplicações de metodologias avançadas, tendo o suporte das tecnologias atuais, mas, devido a falta de condições de permanência na escola em tempo integral de uma quantidade significativa de jovens, a escola inovadora seja apenas para uma parcela da população. Desta maneira, a escola não estaria fazendo mais do que qualificar a mão de obra para ocupar postos de trabalho em uma economia de mercado cada vez mais competitiva, exigente, porém ainda a serviço do Capital e não da Vida.

CAPÍTULO II

O ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI): UM PROGRAMA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL

O Ensino Médio no Brasil vem sendo objeto de intensos debates. Questiona-se seu papel histórico, sua origem, suas características e qual deve ser sua contribuição no sistema de ensino para o projeto de nação implementado pelo Estado brasileiro, entre tantos outros questionamentos possíveis. As transformações sociais de caráter político e econômico, ocorridas ao longo do processo histórico brasileiro e mundial, tornam as reformas no âmbito educacional, naturalmente necessárias, visto que o sistema de educação é instituído e mantido pela sociedade em resposta às suas necessidades econômicas e culturais. Tais reformas possuem um teor fortemente político e ideológico, reflexo da configuração social, de seus arranjos políticos e de suas disputas ideológicas por hegemonias. As reformulações que estão sendo planejadas para reconfigurar o ensino médio no Brasil não fogem a esta realidade.

Atualmente, o sistema de ensino brasileiro passa por significativas mudanças, entre elas, a ampliação da carga horária e da jornada diária das crianças e jovens na escola e uma reestruturação do Ensino Médio para adequá-lo às novas demandas do mundo do trabalho que se apresentam como novos desafios, posteriores à universalização do acesso à escola.

Fala-se, cada vez mais, em uma necessidade de reformular o ensino médio no Brasil. O Governo Federal mobiliza essas mudanças por intermédio de programas como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), justificando-o pela atual conjuntura educacional que está centrada nos princípios da educação integral, na orientação para o exercício da cidadania, na progressão de estudos e acesso ao ensino superior e na preparação para o Mundo do trabalho.

Isto é conceitualmente divergente da preparação para o mercado de trabalho técnica especializada, de forma fragmentada e sem levar em consideração os princípios da formação unitária e humanista, características da maior parte dos sistemas de ensino médio das últimas décadas no país. Constata-se nos documentos analisados que a pretensão do governo é configurar uma escola de formação geral por intermédio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), proposto pelo MEC; um projeto piloto que visa desafiar os sistemas de ensino a reestruturarem suas Unidades de Ensino.

A leitura dos documentos suscita algumas questões que podem ser assim expressas: afinal, qual é a intencionalidade do ProEMI? Como ele se insere na atual política de execução de projetos educacionais do governo? A Diretoria de Educação Integral Direitos Humanos e

Cidadania concebe a educação integral como um objetivo desafiador a ser implantado em todo o sistema de ensino público, em parceria com as redes estaduais e municipais. Os programas desenvolvidos por esta secretaria ainda que sejam iniciativas governamentais visam ganhar um horizonte muito mais amplo, o de atender a um projeto de Estado, considerando que se justificam pelo objetivo de cumprir as determinações constitucionais de acesso e permanência na escola.

Para atender tal demanda e realizar “o sonho de uma escola de dia inteiro”(Moll, 2012, p.40) de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, os intelectuais responsáveis pela implantação das propostas de educação integral no âmbito do MEC têm manifestado a necessidade de modificações na escola. Jaqueline Moll, uma das intelectuais que tem atuado no âmbito do governo federal nas últimas décadas, em publicação recente, indica que o sonho.

[...]foi adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darci Ribeiro. Dadas as condições atuais, pouco investimento e a mentalidade de escola mínima, de um único turno que de enraizou na sociedade brasileira, torna-se necessária a ‘desnaturalização’ da ‘escola de turno’ entendida por muitos como única forma possível para o funcionamento da escola (MOLL, 2012, p. 42).

Segundo a autora, essa “desnaturalização da escola turno” envolve, necessariamente, repensar o tempo e o espaço da intervenção escolar na vida de seus jovens. São suas palavras:

Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente deverá constituir-se como um tempo reinventado. Que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar (MOLL, 2012, p.43).

Constata-se que o debate sobre a educação integral no Brasil envolve muitas questões e não deve ser abordado em termos de posicionamento de opinião dobre sermos contra ou a favor e porquê. Trata-se de debater como deve ser implementada a educação integral no Brasil e, mais especificamente, no ensino médio. Quais devem ser os objetivos sociais pretendidos? Quais os princípios pedagógicos? Quais os parâmetros que orientarão o desenvolvimento dos processos educativos no dia a dia da escola? Como será a oferta do Ensino Médio nos Sistemas Públicos de ensino?

Tais questões constituem os principais eixos que devem aglutinar os debates neste momento da história educacional brasileira. Do êxito desse debate e da implementação satisfatória das principais ideias emergidas dele, dependem os rumos desta etapa estratégica e de importância decisiva para o desenvolvimento do Brasil que é o ensino médio oferecido aos jovens e adultos das camadas historicamente menos favorecidas da população, que compõem a sua imensa maioria.

Mas como é a escola a qual estamos nos referindo e quais são as propostas de transformação que incidem sobre ela, e mais, quais são os seus limites no horizonte do atual sistema produtivo?

Espera-se que as reflexões realizadas no presente trabalho possam contribuir para a discussão das práticas dos profissionais envolvidos com o ensino médio, docentes, gestores e orientadores pedagógicos. Trata-se, antes de tudo, de um ponto de partida do que de chegada. Estamos analisando um processo cuja execução está em curso, que a cada ano pode surpreender, seja no resultado de sua avaliação como nas direções do rumo que toma. Estamos convictos, no entanto, de que os resultados do ProEMI determinarão algumas das características do ensino médio no Brasil, a medida que as experiências propiciadas por ele forem se expandindo para um número cada vez maior de escolas.

2.1 A proposta de Ensino Médio presente nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador

A seguir serão analisados os principais documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em busca de, uma vez confrontando sua proposta pedagógica com a realidade do Ensino Médio brasileiro desenvolvido nos Sistemas públicos de ensino, detectar os limites e possibilidades deste grande desafio, não só para o governo mas para toda a sociedade brasileira: ampliar e qualificar a oferta do Ensino Médio das redes públicas. Devemos ter o cuidado de compreender que os documentos orientadores por si não bastam para garantir os mesmos resultados de aplicação do programa em todos os sistemas de ensino, uma vez que os executores são os Estados e o Distrito Federal, por meio de parcerias com o Governo Federal.

A resolução 2/2012 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica(CNE/CEB) define diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Após ler atentamente o documento, nota-se claramente que o teor dele define com muita propriedade

os objetivos e significados de um ensino médio que atenda aos interesses da sociedade brasileira mediante um projeto de nação que busca garantir a igualdade de oportunidades a todos os seus cidadãos. Simultaneamente a esta constatação é perceptível, ao lançarmos um olhar sobre a realidade do Brasil nos dias atuais, que a rede pública, principalmente os Sistemas Estaduais de ensino, está muito distante de oferecer as possibilidades concretas para o cumprimento dessas diretrizes.

No entendimento expresso nos artigos terceiro e quarto da Resolução CNE/CEB 2/2012, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 31 de janeiro de 2012, assim deve ser compreendido o Ensino Médio:

Art. 3º O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.

Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

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

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
(BRASIL, 2012, p. 20).

Entendendo o Ensino Médio desta maneira e considerando a ideia central da resolução e sua intencionalidade, ficamos convencidos de que o Ensino médio no Brasil necessita de ampla reforma e sua problemática não é objeto a ser resolvido em poucas medidas governamentais ou nos poucos anos de um mandato do Poder Executivo. Existem problemas estruturais que resultam do processo sócio-político das últimas décadas do Século XX, mais precisamente nos anos de 1970 e nos efeitos da Lei 5692/71, implantada no contexto da ditadura militar, e que tornou o 2º. Grau inteiramente profissionalizante. Guiraldelli (1994, p.182) indica vários desses problemas: chegou-se ao exagerado número de 158 habilitações técnicas; as escolas particulares preocupadas em satisfazer os interesses de sua clientela, ou seja, de propiciar acesso ao 3º. Grau, desconsideraram tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade, enquanto que as escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas. Ao mesmo tempo, Guiraldelli observa que não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante.

Em certa medida, outros problemas apontados atualmente, a falta de uma Identidade do Ensino Médio tanto em seus objetivos quanto em sua posição nas etapas de ensino e mesmo a significação e validade diante da percepção juvenil, também se devem ao entendimento daquele período da história brasileira e da precariedade do Ensino Médio oferecido de modo geral. O que torna necessário a tomada de medidas para reestruturar o currículo do ensino médio e desenvolver de forma concreta suas diretrizes.

É possível também apontar problemas cujas soluções estão além das possibilidades de resolução por via de ações Legais e de intervenções programáticas, por exemplo, a constatação de que o sistema de ensino está organizado e funciona de acordo com os interesses de uma parcela hegemônica da sociedade, o que requer toda uma mobilização social no campo político-econômico que põem no centro da discussão os projetos de sociedade que queremos desenvolver.

Dadas as dimensões desse trabalho, vamos nos ater ao entendimento documental do Ensino Médio e aos referenciais teóricos que possibilitam tecer uma relação destes com as transformações em curso nas escolas, seus limites e possibilidades dentro deste contexto social específico, ou seja, deste modo de produção, bem como as perspectivas nas quais os avanços na educação integral em nível médio podem apontar.

Os artigos da LDB nos quais a Resolução 2/2012 do Conselho Nacional de educação se baseia permitiram, nos últimos anos, a possibilidade de problematização e possível superação da confusão existente com relação à preparação para o trabalho profissionalizante, compreendida tradicionalmente de forma especializada, fragmentada, meramente mecanicista, como foi amplamente denunciada pela literatura educacional. Como resultado das leis resultantes da política educacional do governo civil-militar, nos anos de 1980 essa etapa da educação, então denominada Segundo Grau, ficou sem uma efetivação de suas definições, o que resultou, em parte, na descaracterização e perda de identidade do ensino médio atual. É consenso entre os educadores que o ensino médio deve propiciar uma preparação para o mundo do trabalho dando acesso ao conhecimento das tecnologias e aos princípios em que este se fundamenta (salvo em escolas técnicas, por tratar-se de modalidade específica de ensino médio) e também preparar para a progressão de estudos de ensino profissionalizante e ou cursar o ensino superior.

O ProEMI está formalmente de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que compreendem a importância da ensino médio e seu valioso papel estratégico para alavancar o desenvolvimento nacional, conforme indica o texto das DCNEM: “sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade não se conseguirá que

nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro” (BRASIL, 2008, p.1).

O Ensino Médio está articulado, principalmente, com a dimensão política da Educação, visto que contribui para a mediação junto aos jovens, que fazem parte do grupo de frequentadores mais numerosos, das concepções de mundo e de valores sociais. A importância da apreensão desta realidade também encontra ressonância nas DCNEM, conforme sublinha o texto:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2008, p.1).

Compreendendo o alcance desta afirmativa, não resta outro caminho para cumprir com as expectativas supramencionadas, senão ampliar o tempo de estudos e alterar significativamente os espaços de aprendizagem e as abordagens dos saberes escolares por meio dos currículos, que por sua vez, em essência, necessitam ser “redesenhados”, nos termos do documento orientador do ProEMI 2013.

Segundo o documento, esse é o ponto focal do ProEMI, que se propõe a:

[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2008, p.83).

Atender a estas demandas significa aderir a uma postura desafiadora, pois existem vários obstáculos a serem transpostos. Resguardada a pluralidade de ideias asseguradas na Constituição promulgada em 1988, as diversas concepções teóricas e as várias possibilidades de currículo vão entender cada uma à sua maneira o dinamismo curricular referido e quais demandas da sociedade contemporânea devem ser contempladas. No entanto, não basta ter definidas em um documento oficial as diretrizes curriculares para um ensino inovador, ele só

se realiza com condições adequadas, conforme indica o parecer 05/2011. Para responder a esses desafios,

[...] é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais. (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer 05/2011, p.2).

Em 2009, através de seu Documento Orientador para o ProEMI, o MEC deixa clara sua concepção ao apontar os problemas que pretende enfrentar. Parte do diagnóstico de que após a grande oferta de 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. O ensino médio brasileiro, que com a LDB de 1996 passou a fazer parte da educação básica, possui enfim uma identidade: continua sendo necessário superar o dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Assegura-se que o ensino médio tenha formas diversas contextualizadas com a realidade e aponta-se a necessidade de uma identidade de educação unitária. A intenção é superar uma educação pragmática e utilitária.

Partindo desse entendimento, a definição dos percursos possíveis pelas unidades de ensino é proposta por meio dos Documentos Orientadores, que apresentam um Plano de Ação Pedagógica (PAP) delineando as diretrizes que devem ser seguidas para que o programa de cada unidade de ensino seja aprovado pelo MEC. Em 2013 foi publicada uma atualização deste documento, com poucas mudanças significativas, porém com algumas revisões, sendo uma delas a Reestruturação Curricular, presente no documento de 2011 e que, em 2013, passa a ser denominado Programa de Redesenho Curricular. Tais programas direcionam as ações de execução dos projetos pedagógicos no interior das escolas, sempre mediados pelos sistemas estaduais de ensino.

Assim são definidos no documento os projetos de reestruturação curricular:

Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento, a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento (BRASIL, 2008, p.87).

Não podemos esquecer que, apesar dos programas serem supervisionados e acompanhados pelo governo federal em todo o território nacional, dadas as conhecidas dimensões continentais do país, o efetivo controle da sua execução na realidade objetiva fica a cargo da sociedade.

A seguir são apresentados alguns aspectos importantes do documento com relação aos pressupostos para um currículo inovador, tendo como base sua primeira versão de 2009, considerando que foi essa versão que orientou as ações das unidades de ensino até meados de 2013.

2.2 Pressupostos para um currículo inovador

O Documento Orientador do ProEMI (2009) parte de um diagnóstico da situação da educação do Ensino Médio no Brasil e aponta desafios a serem enfrentados, por meio de um currículo inovador. Algumas dimensões para o currículo inovador foram descritas e algumas proposições foram explicitadas. Ficou entendido, desde o princípio, que redesenhar o currículo de ensino médio é uma das principais metas do esforço de propor uma educação de qualidade, com mais tempo de permanência na escola e revitalização dos espaços de aprendizagem. O currículo do ProEMI, portanto, ocupa papel central no programa.

O documento define um Plano de Ação Pedagógica (PAP) cujos efeitos incidem diretamente no currículo, que possibilita aquisição de materiais pedagógicos, laboratórios, investimento em formação de professores, visitas de estudos dos estudantes, entre outras atividades que fazem parte de uma formação comprometida com a promoção do conhecimento, a pesquisa e as ações culturais.

Não há surpresa quanto à constatação contida no diagnóstico divulgado pela Coordenação Geral do Ensino Médio (MEC, 2009) que observa que a educação básica no Brasil encontra-se com um quadro de elevada desigualdade e situação precária em relação à permanência e a aprendizagem dos estudantes. Estamos diante de um consenso entre os profissionais que se ocupam de questões relacionadas à Educação. O foco direciona-se para o atendimento dos adolescentes entre 15 e 17 anos, que “apresentam uma difícil situação no processo de escolarização” (MEC, 2009, p.6). Também é feita menção à tão difundida universalização do acesso à escola, que no ensino médio é notório ainda não ter sido atingida,

“além de uma discutível qualidade e de uma falta de definição de sua identidade”. (MEC, 2009, p.6)

Conclui, assim, que:

[...]torna-se fundamental para a política pública o desenvolvimento de ações programáticas voltadas para o atendimento 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 (MEC, 2009, p.18)

Para a consolidação destas ações, a organização curricular deve possibilitar a articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas. (MEC, 2009)

O trabalho é concebido como princípio educativo, isto porque há o entendimento de que o trabalho é uma prática social necessária à produção da existência humana. Por meio do trabalho pode ser compreendido o processo histórico de produção científica e tecnológica. Porém, há o alerta de que, apesar do processo social de produção apresentar exigências específicas para a educação, que visa participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo, “deve-se ter claro que essa perspectiva de formação não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante.”(MEC, 2009, p.7), devendo-se, portanto, almejar uma formação crítica, consciente e ativa que permita a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral.

Compreendido desta forma, trabalho, ciência e tecnologia são conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente através do trabalho. Sendo assim, a ciência pode inserir-se num contexto próprio de formação do ensino médio, por meio de projetos de iniciação científica e da apropriação do conhecimento dos métodos científicos no âmbito das disciplinas que envolvem as ciências da natureza e práticas em laboratórios.

A cultura é concebida pelo documento (MEC, 2009) como as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras: “Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade” (MEC, 2009, p.8), sendo de suma importância que a formação não dissocie a cultura da ciência e do trabalho.

Mantendo coerência com os pressupostos que foram expostos até este ponto, o ProEMI defende uma proposta de ensino médio integrada de maneira que

[...]trabalho, ciência e cultura constituam 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(MEC, 2009, p.8).

Portanto, o Documento orientador sublinha a intencionalidade de uma nova organização curricular que pretende dar à escola características ativas e criadoras, “construída a partir de princípios educativos que unifiquem na pedagogia, éthos, logos e técnos, tanto no plano metodológico, quanto epistemológico” (MEC, 2009, p.9). O currículo, no entanto, fica a cargo de cada unidade escolar o que dificulta o acompanhamento da real efetivação deste por parte do MEC.

O projeto político pedagógico de cada unidade escolar deve contemplar de forma integrada trabalho, ciência e cultura, considerando vários indicativos. Explicitaremos apenas alguns deles, utilizando o critério de serem os de maior necessidade de aperfeiçoamento ou, mesmo, por sequer estarem presentes nos sistemas de ensino que ofertam cursos de ensino médio, a saber:

- 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 de espírito inventivo, nas práticas didáticas;
- Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processos de dinamização dos ambientes de aprendizagem;
- Promover atividades a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para estudantes do ensino médio;
- 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;
- Valorizar o estudo as atividades socioambientais e projetos de extensão (MEC, 2009, p.9 -10).

Tais indicativos, além de muitos outros que uma vez sendo colocados em prática com êxito, certamente proporcionarão um salto de qualidade na educação dos jovens que cursam o ensino médio. Para tanto, será necessário que não somente os gestores da secretaria de educação básica (SEB), mas principalmente as entidades executoras, secretarias estaduais de educação, e os professores envolvidos no programa incorporem e garantam sua realização na realidade escolar. Percebe-se que todas as ações prescritas nos documentos e todas as medidas executadas envolvem a mediação do professor, cujo produto final é a viabilização de

aprendizagens significativas, fruto de vivências que se concretizarão na relação professor-aluno.

2.3 Proposições curriculares e Plano de Ação Pedagógica: uma visão estratégica

Nesse item serão descritas as principais medidas tomadas pela Secretaria de Educação Básica do MEC para garantir que o Programa Ensino Médio Inovador seja desenvolvido nas escolas de maneira a garantir uma real melhoria na qualidade do ensino ofertado, tendo como referência os Documentos Orientadores de 2009 e 2013.

Embora as Escolas de Ensino Médio tenham relativa autonomia para a elaboração de seus currículos e seja reconhecido o fato de que a comunidade escolar de forma coletivamente esteja mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai efetivamente ser praticado no contexto da escola, bem como dos referenciais teóricos que subsidiam o projeto político pedagógico destas, o Programa Ensino Médio Inovado, estabeleceu referencial de tratamento curricular e indica as condições básicas que devem orientar os projetos escolares, frisando sempre que a LDB nº 9394/96 e as diretrizes curriculares nacionais devem ser observadas. (MEC, 2009, p.10)

O Plano de Ação Pedagógica (PAP) significa um dos principais instrumentos de acompanhamento do ProEMI, dando suporte para as análises do comitê técnico, envolvendo tanto ações de fortalecimento da gestão na esfera estadual quanto as efetivas propostas das unidades escolares. De acordo com os trâmites estipulados, o PAP é apresentado pelas escolas e os sistemas de ensino à Secretaria de Educação Básica do MEC, contemplando: análise situacional da rede de ensino médio, plano de trabalho com detalhamento das ações que caracterizam a execução do projeto da Secretaria da Educação e das unidades Escolares Seleccionadas, plano pedagógico e organização curricular das escolas e programação orçamentária.

O PAP apresenta em sua essência procedimental a exigência de uma visão estratégica que garanta o sucesso do programa, que as metas sejam atingidas e que estejam compatíveis com os reais interesses do Sistema de Ensino. Foram recomendadas etapas estratégicas para serem desenvolvidas, preferencialmente em conjunto com a comunidade escolar, a saber: análise situacional; avaliação estratégica e sistematização / elaboração dos procedimentos e estratégias, bem como cronograma de execução das ações.

Cabe à Gestão Estadual, na elaboração do PAP, observar a coerência e relevância no diagnóstico, identificar aspectos que garantam condições de acompanhamento, monitoramento e avaliação das Unidades Escolares beneficiadas. E principalmente, articulação com os demais programas disponibilizados pelo MEC. (MEC, 2009, p.11)

Cabe às Unidades Escolares, por sua vez, identificar os aspectos que dificultam o sucesso na aprendizagem; estabelecer parcerias com os Institutos Federais, Colégios de Aplicação das universidades federais, Sistema “S” entre outros; além de apresentar um quadro de professores e gestores capazes de motivar os segmentos envolvidos, cujo perfil possua capacidade criativa, capacidade de desenvolver propostas pedagógicas inovadoras, elaborar as propostas do PAP em equipe e avaliar o processo (MEC, 2009, p.17).

Outros fatores determinantes do bom desenvolvimento do programa são: a escolha de professores habilitados com tempo integral disponível; oportunidade de formação continuada por meio de programas oferecidos pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior (CAPES); interlocução qualificada com os estudantes; fomento de atividades sociais, artísticas e culturais, bem como programas de auxílio à pesquisa, além de outras atividades educativas de interesse dos estudantes; ambientes escolares com instalações adequadas para o exercício de todas as atividades curriculares, recursos pedagógicos apropriados, boas condições de conservação e estruturas prediais compatíveis com o desenvolvimento das práticas pedagógicas. (MEC, 2009, pp.19 e 20)

O Documento Orientador publicado em 2013, como já foi mencionado neste trabalho, re-itera o que está contido nos documentos anteriores, principalmente no Documento de 2009, porém elucida melhor o direcionamento que deve ser dado às ações do PAP. Constatase um melhor entendimento do que se pretende com o ProEMI, bem como com o que a SEB/MEC aspira com a sua efetivação. As ações do PAP encontram-se re-afirmadas e alicerçadas em uma óptica expressamente denominada de Redesenho Curricular.

A orientação para redesenhar o currículo confere às escolas autonomia para, não somente criar as condições necessárias para por em prática o currículo do ensino médio previsto nos PCNEM de forma qualificada e em melhores condições de estrutura física e organizacional, como também para acrescentar várias atividades de interesse da comunidade escolar e, mesmo, criar projetos interdisciplinares e multidisciplinares que rompam com a rotina e a linearidade definidas e engessadas há muito tempo.

O conceito de Redesenho Curricular, mais do que re-iterar o que já fora proposto, avança na explicitação dos rumos que devem ser tomados pelas escolas integrantes do

Programa e como devem ser enfrentados os desafios que o currículo do ensino médio impõe. A seguir são apresentadas algumas ideias que permitem o entendimento das condições básicas para implantação do projeto de redesenho curricular.

Várias ações são propostas, tendo como objetivos principais: articular os conhecimentos à vida dos estudantes, a fim de atender suas necessidades e expectativas e considerando suas especificidades; foco na leitura e letramento; atividades teórico-pedagógicas de iniciação científica; fomento às atividades artísticas, esportivas, corporais, de comunicação e cultura digital. Ainda propõe-se que as ofertas de ações estejam estruturadas em práticas pedagógicas multidisciplinares ou interdisciplinares. E deve ser enfatizado o estímulo à atividade docente em dedicação integral, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas. (MEC, 2013, pp.11 e 12)

As ações são estruturadas estrategicamente por meio de macrocampos do conhecimento, concebidos da seguinte forma: acompanhamento pedagógico, iniciação científica e pesquisa, leitura e letramento, línguas estrangeiras, cultura corporal, produção e fruição das artes, comunicação, cultura digital, uso de mídia e participação estudantil. Considerando os macrocampos assim definidos, as escolas podem organizar com melhor clareza os projetos pedagógicos que vão redesenhar os seus currículos.

No Documento Orientador publicado em 2013, é acrescentado no item de orientações para o redesenho curricular, o alerta para a necessária articulação da escola com as “(...) ações sistêmicas que compõem a política nacional para o Ensino Médio Integral, em diálogo com as políticas estaduais.” (MEC, 2013, p.21) O documento aponta a possibilidade de articulação com outros programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Cabe destacar que, dentre o número significativo de programas importantes existentes, um não havia sido mencionado nos documentos anteriores e se faz presente na versão de 2013, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Essa menção também se justifica pela aparente controvérsia em se articular um programa de incentivo à educação técnica profissionalizante, quando todos os discursos até aqui apontavam para o esforço de se concretizar um ensino médio, de formação geral e crítica, articulando as diferentes áreas do conhecimento com base no trabalho, ciência e cultura, que assegurasse a esta etapa da formação uma marca indelével de escola unitária.

Sintetizando, podemos dizer que, por meio das propostas do Programa Ensino Médio Inovador, o governo federal pretende viabilizar a qualificação do Ensino Médio por meio de uma parceria com os Sistemas Estaduais de Ensino, observando as prescrições dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) que têm definido a integração de

quatro áreas do conhecimento: Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia. Os projetos, em sua essência, devem seguir os preceitos constitucionais apontados pela LDB e pelas DCNEM e possuem como premissas teóricas o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO INTEGRAL, O DUALISMO DO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO E A PERSPECTIVA DA ESCOLA UNITÁRIA

A educação integral no ensino médio é um passo estratégico para a escola pública oferecer um curso de qualidade que atenda as necessidades de formação dos jovens e as exigências do mundo do trabalho. Não basta, como bem coloca Moll (2012), “mais da mesma escola”, é necessário re-significar os tempos e espaços em que se desenrolam as práticas escolares, do ponto de vista político e pedagógico.

Essa qualidade está intrínseca a um projeto de consolidação da democracia através, entre outros meios, de uma formação educativa unitária que dê acesso à cultura geral e aos conhecimentos técnicos e científicos de van guarda. Entretanto, esse projeto encontra obstáculos demonstrados por Saviani ao analisar as teorias de C. Baudelot e R. Establet na obra *L'école capitaliste em France* (1971).

Saviani (1987, p.29) denomina as teorias destes autores de “teoria da escola dualista”:

A escola, em que pese uma aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. (...) Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica.

O dualismo educacional brasileiro toma sua expressão de maior evidência justamente no ensino médio, pois é esta fase que define de maneira muitas vezes sem possibilidade de reversão os rumos profissionais dos jovens e as possibilidades de ascensão profissional que eles terão ao longo de suas carreiras profissionais.

Ao analisar a historicidade da educação brasileira, Giolo(2012, p.97) demonstra que

[...] uma das justificativas para que os trabalhadores fossem chamados progressivamente para dentro da escola, foi a de que esses deveriam ir à escola para continuar sendo trabalhadores, para continuar tendo um emprego, mantê-lo e/ou ascender na hierarquia das funções e dos salários.

Este fator está em desacordo com a legislação vigente, pois, entre as garantias previstas para os cidadãos, está a continuidade de estudos e o acesso aos cursos de nível superior.

A precariedade da rede pública de ensino evidencia a duplicidade da educação existente no país:

A rede destinada às classes subalternas sofreu, desde a origem de extrema precariedade, em termos de prédios e mobiliários, de material didático e de professores. A precariedade incide de modo especial, no tempo escolar: poucas horas por dia e poucos anos de escolarização (GIOLO, 2012, p.97).

Esta precariedade em certa medida, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, foi fruto de um projeto de estrutura social das elites agrário-industriais do Brasil. Em face a esta realidade, Giolo (2012, p. 95) afirma que “a escola não poderia ser de tempo integral”, pois a convicção das elites era de que “aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam desde cedo os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais.” (GIOLO, 2012, p. 95)

Essa, no entanto, não era a mesma realidade da escola para a elite, conforme indica o autor:

A rede para atender a elite foi erigida como suntuosa em todos os sentidos: prédios enormes, imponentes e bem situados nos centros urbanos, equipamentos como material pedagógico de ponta e professores bem selecionados. O tempo escolar é, via de regra, integral em termos de jornada e dura muitos anos, abrindo-se para o nível superior e especializações subsequentes (GIOLO, 2012, p.97).

O desdobramento desta lógica dual no sistema de ensino brasileiro se concretiza sobre a ótica do trabalhismo, considerando o sentido político do termo, com a criação no ano de 1942 das escolas técnicas industriais e das escolas técnicas agrícolas, por meio do Decreto-Lei n 4.073/1942 e do Decreto-Lei n° 9.613/1946. Esses decretos significaram a implantação de uma política educacional de nível médio em tempo integral e de qualidade, considerando que seus egressos atendiam as expectativas do mercado de trabalho. No entanto, Giolo (2012, p.95) observa com propriedade que esta qualificação desviava os jovens trabalhadores da carreira escolar propriamente dita. Temos aí a evidência de outro aspecto do dualismo educacional brasileiro: a indução de políticas públicas que oferecem aos filhos da classe trabalhadora uma

única alternativa, a de se qualificar para ocupar os postos de trabalho que a sociedade demanda. Fica a eles tolhida a alternativa que, segundo a constituição de 1988, passa a ser um direito, o de progressão de estudos. Desta forma, o sistema de ensino segrega a população posto que não há, em contrapartida ao investimento em escolas técnicas de qualidade, o investimento em escolas públicas de ensino médio (propedêutico) de qualidade para preparar a população oriunda das classes trabalhadoras que aspire ocupar as vagas oferecidas nas universidades.

A finalidade do ensino médio foi, aos poucos, se resolvendo em função dessa conjuntura política marcada por uma visão de que a educação, antes de ser um caminho para o desenvolvimento estratégico do Brasil no cenário econômico internacional, era, ao longo das décadas de 1940 até o fim do regime civil-militar, um setor estruturante da sociedade que serviria para a manutenção de algumas camadas da população no controle organizativo da superestrutura desempenhando funções intelectuais e burocráticas, enquanto que os demais comporiam a força produtiva das riquezas, desenvolvendo atividades braçais e manuais de nível técnico. Embora legalmente o princípio liberal da igualdade de oportunidades estivesse contemplado, para alívio da consciência dos setores intelectuais adeptos desta doutrina, na prática a estrutura de ensino mantinha a reserva de vagas para a elite mediante a estrutura do sistema educacional de caráter dual, público precário e privado de excelência, oportunizando a progressão de estudos e a ascensão social.

Neste período, no entanto, ocorreu a complexificação das cadeias produtivas nos termos do modo de produção capitalista, o que pressionou as redes públicas a aumentarem a oferta de vagas. Os índices de tempo de escolaridade em anos aumentaram e o número de pessoas freqüentando as escolas foi crescendo quantitativamente; a dimensão qualitativa, no entanto, ainda se configura como um desafio a ser enfrentado.

Neste sentido, Lima (2011, p.57) observa que:

O avanço tecnológico, o uso das tecnologias de informação e comunicação, a acelerada produção de conhecimentos, impõem à escola novos desafios. A escola deixa de ser o único centro gerador de conhecimento e recebe novas atribuições de uma formação que, que antes era tida como tarefa da família. Essas transformações afetam particularmente as escolas de ensino médio porque esta etapa educacional é direcionada aos jovens em fase de definição do seu futuro e com expectativas diversas, que precisam identificar nos conhecimentos e saberes algo que se relacione com seu projeto de vida. Se isso não acontece, eles perdem o interesse e chegam até a abandonar a escola.

Atualmente, o resultado dos efeitos do caninho trilhado pela sociedade brasileira no campo educacional evidencia um anseio cada vez maior pela efetivação prática diária dos direitos que vem sendo conquistados, por meio da constituição de 1988 e leis complementares. Giolo(2012, p.97) observa que “a educação como direito é coisa muito recente na história da humanidade”.

Na direção garantir que tais direitos sejam efetivamente conquistados, Simões (2011, p. 111), em artigo sobre políticas públicas para o ensino médio, constata que:

Está cada vez mais comum, no Brasil, a reivindicação de que as iniciativas no campo da educação sejam desenvolvidas na perspectiva de “políticas públicas de Estado” e não como programas de governo sem a continuidade e sustentabilidade das ações implementadas.

Neste sentido, o ProEMI pode significar uma possibilidade de garantia dos direitos da população jovem, uma vez compreendido pelos professores e diretores de escolas de que a educação integral e seus pressupostos deve conquistar a merecida excelência dos serviços prestados pela escola pública na oferta de ensino médio. É preciso que a formação desses jovens ultrapasse os limites impostos aos filhos da classe trabalhadora de irem à escola para continuarem sendo trabalhadores (Giolo), como nos moldes da última década, em que a formação para o trabalho era compreendida como formação para o trabalho especializado e compartimentado.

3.1. Escola Unitária: inovadora para quem?

Gramsci, preocupado com o dualismo, que envolvia o projeto de escola que não interessava aos educadores socialistas, dedica-se a pensar uma escola onde o trabalho não seja entendido em uma dualidade que o reduza a algo braçal e embrutecedor, trabalho da grande massa proletária, e trabalho intelectual enquanto trabalho da classe dirigente. Embora a escola seja um produto da sociedade de classes capitalista-liberal, é no interior dessa instituição que, a partir do conceito de luta hegemônica desenvolvido por Gramsci, deve ocorrer a superação dessa dicotomia.

Para Gramsci, a escola unitária é um amplo projeto político que só pode se concretizar a partir de uma política de Estado; não basta uma reforma abstrata, metodológica, circunscrita ao campo da escola e de seus sistemas de ensino. Deste modo, a escola se liga de forma

orgânica com a sociedade propiciando o atendimento dos interesses de todos os seguimentos desta, inclusive da classe trabalhadora.

Nosela (2010) faz uma síntese da estrutura da escola unitária, apresentada por Gramsci na obra *Cadernos do Cárcere*, identificando as principais características dessa proposta:

A estrutura da escola unitária, inspirada no trabalho moderno de forma desinteressada, é a seguinte: formará a nova geração desde 6 anos de idade até os 16 ou 18, isto é, até o limiar da escola profissionalizante ou da academia (onde se ensinam as profissões ligadas diretamente às profissões práticas...) Didaticamente será uma escola ativa, temperando e fecundando a orientação “dogmática” que, nessa primeira fase da vida, não pode deixar de existir. O caráter didático-diretivo deve ser abandonado a medida que o jovem supera e vence a fase “instintiva”, tornando-se, ao assumir e internalizar os mecanismos e as leis da sociedade, um homem livre, autônomo, criativo. O liceu, (2º grau), fase final da escola unitária, se diferencia, portanto, do 1º grau pelo caráter metodológico-didático, pois o jovem desse grau escolar deve estudar não apenas de forma ativa e participativa e sim também de maneira criativa, numa relação didática vivificada sobretudo pela busca e amor do pensamento autônomo e independente. Após o ensino básico unitário, o jovem passará a escola profissionalizante (universidade academia) que, pode e deve possuir também (mesmo sem deixar de ser formativa e desinteressada) a dimensão prático-interessada, isto é, a dimensão do ensino para o exercício imediato das profissões (GRAMSCI apud NOSELA, 2010, p.169).

Comparando este modelo com a realidade do sistema educacional brasileiro e estabelecendo uma relação com a proposta do ensino médio, cabem questionamentos: o acesso ao ensino médio inovador é para todos? Em que o programa modifica a situação já conhecida e criticada com relação ao ensino médio no país? Embora tais questões necessitem de estudos comprobatórios para além dos limites desse trabalho, com o conhecimento prévio das condições materiais da sociedade brasileira e, em específico, da situação dos jovens das camadas populares, podemos prever dificuldades na ampliação da abrangência desse programa. Ainda que essa questão fosse resolvida, permanecem questionamentos referentes à função que a escola deve desempenhar em um contexto nacional, de incluir e de preparar para o mundo do trabalho. Dificilmente será possível atingir os objetivos do Programa Ensino Médio Inovador sem lançar mão em larga escala de políticas compensatórias, que viabilizem a permanência dos jovens na escola.

Em recente artigo, Guedes e Santos(2011, p. 158) constatam que:

A escolarização, na escola de Gramsci, é para todos. É geral e até os 18 anos, com a maior variedade de oportunidades possível, o que inclui as artes, o esporte, a ciência. Esta é a escola do trabalho. Só então deveria se iniciar a profissionalização, depois dessa sólida base. Essa escola é tomada como horizonte na perspectiva da formação humana sem esquecer que para Gramsci esta escola anda pari e passo com uma sociedade unitária.

Como demonstra Nosella (2010), Gramsci constata que os intelectuais tradicionais desempenham um papel determinante na estrutura social ao sedimentar a ideologia que interessa à elite que controla os meios produtivos e os aspectos culturais. Para suas aspirações de transformação social revolucionária, a avaliação minuciosa da relação entre a produção dos conhecimentos científicos e sociológicos, bem como de sua difusão no tecido social, são o alvo de seu interesse. A compreensão acertada desse fenômeno, segundo ele, pode propiciar a pavimentação de uma via de avanços sociais contra hegemônicos de grande êxito, dentro da realidade italiana.

Ampliando esta análise de forma generalizante e tendo em vista as múltiplas influências que o processo de globalização ocidental propicia entre as nações, tendo o cuidado de não cair no tradicional erro de importação de modelos teóricos incompatíveis com a realidade específica do quadro brasileiro, podemos considerar o pensamento teórico de Gramsci e sua militância em prol de uma escola unitária, como inspirador para analisar a realidade brasileira, tendo em vista que suas ideias podem estabelecer um nexo fundamental para referenciar as lutas pela igualdade de oportunidades e pela consequente quebra de hegemonia burguesa.

No entanto, existe uma questão de fundo que é a própria divisão social do trabalho, característica da sociedade capitalista: a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, apontada por Marx. Gramsci está totalmente convencido disto e, em seu caderno de número 12, desenvolve suas reflexões acerca do papel da educação. Nele podemos identificar uma centralidade no papel desempenhado pela escola unitária, pois esta será decisiva na formação dos intelectuais, os quais podem vir a ser adversários ou aliados dos interesses da classe trabalhadora. São suas palavras:

A formação dos intelectuais tradicionais é o problema histórico mais interessante. Onde, por quem, e como são formados? A resposta é: na e pela escola tradicional, atualmente em crise, que no passado foi a sementeira de todos os intelectuais tradicionais que molecularmente mantêm as massas fora da aliança revolucionária. Sem dúvida foi uma escola funcional, organicamente imbricada à sociedade tradicional e hegemonicamente eficiente. A industrialização pôs em crise essa escola de cultura humanista “desinteressada”, trazendo sua própria escola “interessada” profissionalizante, técnica e ideologicamente imediatista: “Assim ao lado do tipo de escola que podemos chamar de ‘humanista’, de tipo tradicional mais antigo, e que objetiva desenvolver em todo indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada e a potencialidade fundamental de pensar e de autodirigir-se na vida, tem-se criado todo um sistema de escolas particulares de vários graus, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas ou definidos com precisa individualização” (GRAMSCI apud NOSELLA, 2010, p.166).

Para Gramsci, tanto a escola humanista tradicional quanto a profissional tecnicista devem ser consideradas; a polêmica que gira em torno de qual das duas escolas deve ser implementada é, conseqüentemente, falaciosa, como indica Nosela (2010). A instituição escolar é chave fundamental para a superação dessa dicotomia que, em última instância, vai contribuir para a superação do capitalismo dentro de um entendimento de luta hegemônica, conceito estruturante do pensamento de Gramsci. Já no Brasil devemos estar atentos para as implicações metodológicas das duas propostas de escola e, atualmente, devemos considerar as várias possibilidades existentes para o ensino médio: o técnico profissionalizante, os cursos do programa PRONATEC, o ProEMI, e as demais políticas educacionais para a juventude em idade entre 15 e 17 anos. O cuidado deve ser para que não ocorra a superposição dos programas, já que isso significaria ineficiência de gestão e resultados aquém do esperado.

Sobre estas políticas públicas que se materializam na forma de programas educacionais para atender a juventude e a classe trabalhadora, Frigotto, em encontro da ANPED/ 2011, teceu as seguintes considerações.

Reitero aqui, também, que o problema não está na necessidade de que se reveste a maior parte dessas ações e políticas, mas, sim, na forma de sua gestão e na concepção que as orientam. Com respeito à gestão, o viés contraditório dá-se por serem tais ações e políticas, em grande parte, pautadas na opção pelas parcerias do público com o privado e dentro de uma perspectiva daquilo que Saviani denominou pedagogia dos resultados, sem a disputa pela concepção que as orienta. Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. (Frigotto, 2011 p.244-245)

Podemos dizer que as questões atuais com as quais nos debatemos hoje são muito próximas das quais Gramsci estava debruçado na sua época, como destacou Nosella (2010, p.167):

Como, entretanto, pôr ordem no caótico processo de definição pedagógica da escola moderna? Abandonando simplesmente a escola tradicional, convertendo-a em profissional? Ou cultivando um pequeno exemplo da escola tradicional e, paralelamente, implementando um largo leque de escolas para o trabalho?

Gramsci tinha claro que a escola de formação humanista estava reservada para as elites, enquanto as escolas técnicas predeterminavam as atividades futuras de seus alunos, limitando suas possibilidades de ascensão social:

[...] hoje a tendência é de abolir todo tipo de escola ‘desinteressada’ e ‘formativa’ ou preservar desta escola apenas um reduzido exemplar para uma pequena elite de senhores e de mulheres que não precisam pensar em se preparar um futuro profissional e difundir sempre mais as escolas especializadas nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI apud NOSELLA, 2010, p.167).

Da mesma forma, Nosella (2010, p.167) questiona: “Como, porém realizar essa integração entre cultura humanista e técnico-científica, sem montar um grotesco Frankenstein escolar?” Podemos paralelamente indagar como gerir os programas destinados aos jovens do ensino médio sem cometer equívocos que levem à manutenção das desigualdades sociais, sem avanços significativos que atendam às expectativas de parcelas da população que formam as classes trabalhadoras. É possível conciliar programas muitas vezes antagônicos?

Gramsci auxilia nessa reflexão ao chamar a atenção sobre as consequências dos princípios da escola unitária na sociedade:

A chegada da escola unitária significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á portanto em todos os organismos de cultura, transformando e imprimindo-lhes um novo conteúdo (...) Numa nova situação de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que após a escola unitária, se encaminharão para o trabalho profissional bem como (deverão se tornar) um espaço de encontro entre estes e os universitários” (GRAMSCI apud NOSELLA, 2010, p.168)

Em coerência com os princípios da pedagogia histórico-crítica, a obra de Gramsci foi tomada como referência na nossa análise, porque, além de a expressão escola unitária estar presente nos documentos analisados, a vida de Gramsci deixa mostras irrefutáveis da importância no que se refere à posição que a escola ocupa na sociedade e no papel que ela desempenha.

3.2 A Compreensão do Trabalho como Princípio Educativo

A essência da polêmica relação educação e trabalho, do ponto de vista teórico, é objeto dos vários ramos da ciência e remonta as origens da própria concepção de homem e como as

sociedades se constituem na forma como organizam suas relações de trabalho. Então para compreender melhor o tensionamento em questão é necessário recorrer a uma definição conceitual de trabalho, das relações que se estabelecem entre a educação e o trabalho, e a divisão social do trabalho.

O entendimento do trabalho enquanto princípio educativo é uma conceituação teórica forjada no entendimento do materialismo histórico dialético, derivado dessa polêmica. A premissa de que o homem se diferencia dos demais animais, ou seja, “torna-se homem”, “cria-se a si mesmo”, através de sua atividade sobre e na natureza com o objetivo de prover as condições necessárias à sua sobrevivência, encontra-se na origem da questão, esta atividade é entendida por Marx como “trabalho social”.

Frigotto, objetivando esclarecer o trabalho enquanto princípio educativo e explicar este conceito em uma perspectiva ontológica coloca a questão nos seguintes termos:

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. Trata-se, como enfatiza Gramsci, de não socializar seres humanos como “mamíferos de luxo”.

A questão, porém é mais complexa o trabalho, como toda atividade humana apresenta historicidade e sofre transformações em suas características organizativas, sendo assim o trabalho também tem características distintas em cada formação social. Então Frigotto alicerçando seu pensamento em Marx conclui do seguinte modo:

É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la.(FRIGOTTO, 2011p.133)

Torna-se evidente que “Para trabalhadores jovens e adultos, além do sentido ontológico do trabalho, toma especial importância o seu sentido histórico” (Frigotto,2011,p.135), somente desta maneira é possível compreender a relação educação e trabalho de modo consistente e em acordo com a proposta de Escola Unitária.

Dito de outra forma e ainda seguindo a mesma linha interpretativa Ramos(2008), esclarece que em uma perspectiva histórico-social o trabalho deve ser concebido da seguinte maneira:

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto- forma específica que se configura na sociedade capitalista- o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. (Ramos,2008p.25)

A divisão social do trabalho é outro conceito que, não deve ser negligenciado, na produção capitalista ela apresenta características bem definidas. Há uma divisão com base na estrutura classista da sociedade, a classe que realiza o trabalho manual e a classe que realiza o trabalho intelectual.

Então falar em educação unitária, é falar de um esforço histórico de superação do capitalismo, e isto implica ter consciência da forma como o trabalho se apresenta enquanto ação mediadora homem-natureza e das interações sociais que acontecem em função do trabalho produtivo. Interpretando os distintos entendimentos de trabalho e a formação de uma Escola que entenda tanto o princípio antropológico do trabalho quanto o trabalho enquanto trabalho produtivo, Lukács faz a seguinte diferenciação: Na base da construção de um projeto unitário de educação integral dos trabalhadores que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido (LUKÁCS, *ibid.*):

a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;

b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e prática produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produz novos conhecimentos. (LUKÁCS apud FRIGOTTO, 2011)

Como podemos perceber, ao longo de sua obra, Gramsci foi moldando uma visão de escola, articulada com o Trabalho, mas não a serviço do sistema produtivo vigente. A concepção de trabalho, na escola unitária de Gramsci, tem uma aproximação e mesmo uma

aceitação do trabalho como Princípio Educativo, desenvolvido, por vários autores a partir das ideias presentes nos escritos de Marx. Este tema é amplamente discutido e como não nos interessa entrar em seus méritos. Nos limitaremos ao entendimento de Gadotti e Frigotto, por considerar que propiciam uma compreensão de grande abrangência e diretamente relacionada a este momento da política educacional brasileira.

A preparação para tomar parte no mundo do trabalho ocupa posição central no esforço de fazer do ensino médio uma etapa articulada com a realidade dos jovens e suas necessidades de formação e emancipação do trabalho alienado. Os educadores idealistas acreditam que a qualidade da educação em virtude do aprimoramento de metodologias, e da conscientização, basta para promover as melhorias necessárias à sociedade. A concepção dialética da educação, entende que o processo de emancipação do homem, é, sobretudo, econômico e histórico o que determina que as relações de produção sejam compreendidas e criticadas, principalmente no âmbito da educação.

Para fazer frente a uma educação limitada à profissionalização e especialização, Gadotti recorre ao conceito de omnilateralidade desenvolvido por Marx, ao se referir a esse conceito, explica:

“Para Marx, a omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas. É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado a produção social total. (...) A educação é um “fenômeno social” portanto produto e produtor de várias determinações sociais.” (Gadotti, 2012, p.66).

Entender a omnilateralidade no sentido marxista, pressupõem identificá-la com os anseios de chegada a uma possibilidade histórica de totalidade no desenvolvimento da capacidade do homem de produzir e consumir os bens materiais produzidos pelo trabalho. Esta idéia é concebida em oposição a idéia de formação unilateral, unidimensional, especializada.

O trabalho como princípio educativo é, portanto, premissa para pensar-se uma educação em que o ser humano é compreendido em sua realidade histórica. Na atualidade é necessário considerar o trabalho tanto em seu sentido ontológico quanto histórico. Para fazer da escola unitária uma possibilidade de instituição que contemple a formação omnilateral e suas vinculações com as demandas sociais da juventude brasileira por espaços e tempos onde

possam vivenciar experiências que contribuam para uma formação adequada às exigências do mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, parte-se de uma concepção de história na qual a realidade não é imutável! Isto implica considerar que as estruturas econômicas são dinâmicas e que o sistema capitalista não é algo dado definitivamente. Esta visão nos impõe a necessidade de pensarmos os sistemas de ensino com extrema lucidez e lançarmos outro olhar para além do que acontece no interior das escolas.

Nessa perspectiva, a escola de massas é um produto da sociedade liberal-capitalista; no entanto, possui o potencial de contribuir na transformação da sociedade que a gerou, nas relações de poder e nas questões que envolvem o mundo do trabalho. Como resultado, temos que o campo da educação e a organização dos sistemas de ensino de uma nação não deixam de ser, em nenhum momento, campo de batalha entre forças políticas e ideológicas. Estas forças podem ser arranjadas em dois grandes grupos, os conservadores e os progressistas. É por esta razão que, ao pensarmos reformas estruturais nos sistemas de ensino ou macropolíticas que se realizam através de programas federais executados em cooperação com as administrações estaduais e municipais, devemos ter sempre presente que a estrutura social e o mundo do trabalho são dinâmicos, não tem um fim em si mesmo e são objetos das interações sociais. Tais programas necessitam ser entendidos como ponto de partida, mas não como ponto de chegada. Por esta razão devemos nos esforçar para que eles permitam uma prática educativa transformadora das condições sociais.

Assim, não se pode incorrer na ingenuidade de reduzir a tão necessária qualificação do ensino médio a processos metodológicos. Torna-se fundamental articular os programas de ensino médio integral à realidade social, em específico às necessidades materiais dos jovens filhos das classes trabalhadoras. Nesse contexto, as questões políticas ganham peso determinante quando se traduzem em investimentos que, por sua vez, são feitos através de programas. Ou seja, o caráter dos programas existentes dizem muito da política educacional implementada.

Democratizar a educação vai muito além de estabelecer práticas de ensino-aprendizagem baseadas nos princípios da igualdade entre os agentes do processo educativo (professores, alunos e gestores escolares). A essência dessa democratização se origina fora da escola, com políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos jovens. Investir na ampliação do tempo da jornada escolar diária e nas melhorias da estrutura material das

escolas é uma ação que deve ser acompanhada de garantias de condições de permanência nesse ambiente.

Por isso, programas que garantam recursos para esta permanência não devem ser vistos como políticas de educação compensatória, mas sim devem ser considerados estratégicos para a consolidação efetiva da política de educação integral, para que ela tenha resultados satisfatórios. Como Saviani (1987,p.37) observa, a própria expressão está invertida: trata-se não de uma educação compensatória e sim de uma compensação educacional que, articulada com uma política de cotas no que diz respeito ao acesso aos cursos acadêmicos, poderá lograr êxito nas próximas décadas.

Como esta política está sendo pensada deve ser, dada a importância do setor, debatido exaustivamente por vários segmentos da sociedade. A possibilidade de repensar as políticas dos programas em questão, considerar as opiniões dos vários setores do magistério, dos órgãos representativos, ouvir as várias vozes e executar um replanejamento que corrija os pontos necessários, é uma virtude não só de um governo mas de toda uma nação.

Os limites desse programa estão em sua gênese, por ser organicamente ligado a uma estrutura de poder, já apresenta aí suas amarras. Segundo as teorias críticas da educação, em especial as teorias crítico reprodutivistas, a escola faz parte do aparelho ideológico do estado(Althusser). No entanto, se pensarmos uma complementação alicerçada na tendência histórico-crítica, podemos apontar as determinações históricas que condicionam a estrutura educacional de um país, de acordo com o processo produtivo que determina o contexto sócio econômico característico de seu tempo. Com base nisso, concluiríamos que o ensino médio inovador jamais teria potencial para transformar esta estrutura de poder; porém, estaríamos subestimando o grande valor estratégico da escola na batalha hegemônica-ideológica que é travada no campo da educação. E, também,estariamos negligenciando o pluralismo de idéias, assegurado pela constituição.

Nesta realidade complexa, o currículo deverá ser organizado com base em uma clara conceituação do significado da educação integral e da necessidade histórica de sua implementação no ensino médio. Também as modalidades de educação profissional e educação de jovens e adultos precisam ter essa clareza para se articular coerentemente com o ensino médio integral.

Portanto faz-se necessário, definir as características de um ensino médio integral que realmente seja capaz de avançar rumo a uma escola que prepare para a cidadania, que seja pautada nos pressupostos de uma educação integral, que prepare para o mundo do trabalho, tenha um currículo que parta de um projeto de nação e de um entendimento de humanidade,

para depois propor uma formação unitária pertinente ao almejado. Faz-se necessário uma visão de sistema de ensino, que conectado à realidade da estrutura social brasileira seja realmente promotor da democratização do acesso ao ensino superior e ao conhecimento socialmente produzido, bem como, aos códigos que tendem a serem exclusivos da classe dominante. Em relação ao ensino médio isto significa pensá-lo como promotor da democratização das oportunidades de acesso à universidade, considerar em sua lógica interna a integralidade de seus cursistas, seus vínculos com a realidade externa à escola, em uma perspectiva interdisciplinar ou multidisciplinar e principalmente ter uma visão em que o sistema educacional, é pensado em função de um projeto de democratização do conhecimento e de inclusão econômico-social.

Para evitar que esta seja mais uma experiência isolada de educação integral na escola pública, é de suma importância que pensemos programas para o ensino médio de forma integrada, em sua lógica interna e com as políticas públicas para a juventude. Sem, no entanto, descuidar da reinvenção da escola pretendida pelos organizadores do ProEMI. Destacamos que esta dimensão interna, que diz respeito ao dia a dia da escola não é a única capaz de determinar o sucesso ou o fracasso desses programas. As condições sociais de reprodução da vida material dos jovens, destinatários dessas políticas devem ser satisfeitas simultaneamente por meio de políticas compensatórias (Saviani, 1987).

Nesse sentido, não é suficiente para os executores destes programas definirem apenas ações pedagógicas, porque é necessário termos em vista que as questões que envolvem a educação no ensino médio estão envoltas em disputas pelo controle social da organização produtiva. Suas decisões também devem compreender o campo político. Decisões essas que devem ser previamente refletidas mediante referenciais teóricos de natureza filosófica e pedagógica que estejam de acordo com as aspirações dos executores do ProEMI e das camadas populares as quais se destina. Sem fazer concessões a setores conservadores que pressionam o governo, criando obstáculos a este e a qualquer outro projeto que pretenda superar a lógica da exploração do trabalho.

Este trabalho é uma breve abordagem das possibilidades do ProEMI, sem, no entanto, em uma perspectiva histórico-crítica, descuidar dos limites e obstáculos que este programa terá que enfrentar, para ser uma experiência bem sucedida. Os resultados concretos do ProEMI até este momento devem ser objeto de estudo criterioso e minucioso, pois a possibilidade de se repensar uma experiência enquanto ela ainda está em curso, dá a ela maior

vigor e condições de obter êxito. Novos trabalhos devem ser feitos para avaliar e propiciar reflexões que se traduzam na transformação da escola que temos hoje, na escola de formação geral, unitária e crítica, que a sociedade requer. Esta escola é tão necessária para mediar as relações dos jovens com a sociedade que deve fazer parte do interesse não só dos profissionais da educação, mas de todos os setores da sociedade, principalmente os que trabalham com a finalidade de promover melhores condições de vida para a juventude.

REFERÊNCIAS

Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica Resolução CNE/CEB 2/2012, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 31 de janeiro de 2012,

Frigotto, Gaudêncio, Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan./abr. 2011

Gadotti, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório / - 16. Ed. - São Paulo: Cortez 2012.

Guiraldelli Junior, Paulo. História da educação- 2. ed. rev - São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

Nosella, Paolo. A escola de Gramsci- 4. ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

Lima, José Ferdandes de. Ensino médio identidade, finalidade e diretrizes (Revista retratos da escola / Escola de Formação da Confederação nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) - , v. 5 n. 8, p.57-68, jan./jun.) Brasília: CNTE, 2007 Semestral

Moll, Jaqueline. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos / Jaqueline Moll ... [et al.]. – Porto Alegre : Penso, 2012.

Saviani, Demerval. Escola e democracia : teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política / Demerval Saviani. São Paulo : Cortez : Autores associados, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo ; 5)

Secretaria de Educação Básica. Programa: Ensino Médio Inovador Documento Orientador. Brasília: Setembro 2009

Secretaria de Educação Básica. Programa: Ensino Médio Inovador Documento Orientador. Brasília: 2011

Secretaria de Educação Básica. Programa: Ensino Médio Inovador Documento Orientador. Brasília: 2013

Simões, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio : iniciativas governamentais e o ensino médio inovador. (Revista retratos da escola / Escola de Formação da Confederação nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) - , v. 5 n. 8, p.111-125, jan./jun.) Brasília: CNTE, 2007 Semestral