

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SIMONE DA COSTA SILVA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO IMPLANTADA PELA LEI 13.415/2017:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DESDE O BRASIL COLÔNIA**

MACEIÓ
2021

SIMONE DA COSTA SILVA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO IMPLANTADA PELA LEI 13.415/2017:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DESDE O BRASIL COLÔNIA**

Texto da Tese apresentada à banca examinadora de defesa, homologada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Área de Concentração: História e Política da Educação.

Grupo de pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação (GEPE).

Orientadora: Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes

MACEIÓ
2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4/1459

- S586a Silva, Simone da Costa.
A reforma do ensino médio implantada pela lei nº 13.415/2017: aproximações e distanciamentos desde o Brasil Colônia / Simone da Costa Silva. – 2021.
248 f.: il.
- Orientadora: Elione Maria Nogueira Diógenes.
Tese (doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.
- Bibliografia: f. 178-185.
Anexos: f. 186-194.
Apêndices: f. 195-248.
1. Política educacional. 2. Novo Ensino Médio – Implementação – Alagoas. 3. Reconstituição histórica. 4. Contrarreforma. I. Título.

CDU: 373.5(813.5)



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO IMPLANTADA PELA LEI Nº
13.415/2017: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DESDE O
BRASIL COLÔNIA**

SIMONE DA COSTA SILVA

**Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e
aprovada em 15 de dezembro de 2021.**

Banca Examinadora:

com nota 2

Profa. Dra. ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES (UFAL)
Orientadora/Presidente

Inalda Maria dos Santos

Profa. Dra. INALDA MARIA DOS SANTOS (UFAL)
Examinadora Interna

M. do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Profa. Dra. MARIA DO SOCORRO AGUIAR DE OLIVEIRA
CAVALCANTE (UFAL)
Examinadora Interna

Roseane Maria de Amorim

Profa. Dra. ROSEANE MARIA DE AMORIM (UFPB)
Examinadora Externa

Lia M. Fiuzza

Profa. Dra. LIA MACHADO FIUZA FIALHO (UECE)
Examinadora Externa

A Deus, a força que me motiva a seguir,
mesmo em meio às adversidades.

À minha filha, Débora, que me fez ver o
mundo de uma forma diferente.

Ao meu pai, que lutou muito para que eu
conseguisse alcançar meus objetivos, e que,
apesar de não estar mais conosco, minhas
conquistas se devem muito a ele.

À minha mãe, Renilda, mulher que em sua
simplicidade, muito me ensinou.

Aos meus irmãos, ao meu esposo, Célio, e à
minha sobrinha, Ana Cristina, que me deram
força nos momentos de desânimo.

A todos aqueles que ainda acreditam e lutam
por uma escola pública de qualidade
socialmente referenciada.

AGRADECIMENTOS

Este espaço é reservado para tornar visíveis as instituições e sujeitos que nutriram o sentimento de gratidão nos entremeios deste estudo face aos diversos enredos que o permeiam, sejam aqueles que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da pesquisa, sejam aqueles que trazem contribuições mais subjetivas para a continuidade deste trabalho. Sem estes atores elencados neste agradecimento não seria possível a superação das inúmeras vicissitudes que marcaram o percurso.

A Deus, que constitui toda a base de sustentação de minha vida sem o qual nem mesmo eu existiria. Ele me faz crer que posso todas as coisas, pois tenho Nele sido fortalecida.

À minha querida filha, Débora, que mesmo ainda estando em meu ventre tem me dado razões suficientes para acreditar e investir em um mundo melhor, bem como tem suscitado em mim as melhores qualidades para que eu exerça brilhantemente o papel de mãe.

À minha família, meu esposo Célio, minha mãe Renilda, minhas queridas manas: Mônica e Danielle, minha sobrinha Ana Cristina e meus irmãos: Ricardo, Rogério, Rubens e Romilton, que me motivam a buscar os patamares mais elevados que eu possa alcançar e em virtude dessa confiança e do amor que nos entrelaça tenho superado os limites impostos pela vida, os quais muitas vezes pensei até que eram intransponíveis.

Ao meu pai (*in memoriam*), que tanto me apoiou nos momentos em que os obstáculos surgiam e me encorajou a superá-los. Além disso, sempre acreditou em mim e me ensinou a ousar mesmo estando fisicamente longe de mim.

À minha querida orientadora, professora Dr^a Elione Diógenes, por quem tenho uma grande estima e motivos para enaltecer a sua atuação para o desenvolvimento deste trabalho, dentre esses é preciso destacar a sua disponibilidade, sensibilidade e destreza para a concretização da pesquisa.

À banca avaliadora, composta pela(s) professora(s) Dra. Inalda Santos, Socorro Aguiar, Lia Fialho e Roseane Amorim, por seus relevantes subsídios para a condução desta discussão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (CEDU) da UFAL, que em suas aulas, de forma direta e indireta, contribuíram para esse estudo.

Aos meus amigos e colegas que compartilharam momentos de angústias e discussões acerca desta pesquisa.

À Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por oferecer meios de aprendizagem e crescimento intelectual e profissional, em que neste espaço, pude vivenciar momentos prazerosos de reflexão.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo subsídio financeiro para a realização deste estudo.

Enfim, deixo meu agradecimento a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho se concretizasse.

A literatura sobre o dualismo na educação é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 31).

RESUMO

O Ensino Médio é uma etapa essencial da educação no que diz respeito ao ensino básico, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Desde o Brasil Colônia, o ensino, que hoje corresponde a essa etapa, tem sofrido constantes metamorfoses, porém nas últimas décadas do século XX e no início do XXI essas reformas foram acentuadas a fim de atender às exigências do capital. Dito isto, investiga-se aqui a contrarreforma implantada pela Lei nº 13.415/2017. Para a compreensão das bases históricas, sob as quais se encontra tal modelo, analisou-se as reformas educacionais implementadas ao longo da história, as do Brasil Colônia até as que se encontram em vigor; haja vista que esta pesquisa parte da seguinte problemática: Quais os processos históricos que culminaram nas diferentes reformas do Ensino Médio no Brasil, dentre as quais está situada a que foi sancionada pela lei nº 13.415/2017, que permitem a compreensão dos fundamentos e implicações da reforma vigente, sobretudo, para a rede pública de educação em Alagoas? Assim, o objetivo desse estudo centra-se em reconstituir os processos históricos que culminaram nas sucessivas reformas do Ensino Médio no Brasil, com foco na compreensão dos fundamentos e implicações da reforma sancionada pela lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, para a rede estadual pública de educação em Alagoas. A natureza da pesquisa exige o método materialista-histórico-dialético (MARX, 1968) a fim de permitir uma interpretação crítica-reflexiva da realidade em virtude de que não é possível entender as contradições, as tensões e as questões sociais de forma isolada, sem levar em contas as determinações históricas, políticas, econômicas, culturais e etc. Além desse referencial teórico-metodológico, estudou-se: Saviani (2007); Mézáros (2009); Ribeiro (2007); Vago (2009); Frigotto (2012); Kuenzer (2017); Diógenes (2013). Logo, foi possível realizar uma análise documental, questionando os seguintes documentos: o *ratio studiorum*, as constituições federais, decretos e os normativos das reformas que estão disponibilizados em diferentes formatos (materiais/virtuais). Desse modo, depreende-se que a reforma implantada pela Lei nº 13.415/2017 é uma reedição de reformas empreendidas em um tempo pretérito, sobretudo, no contexto em que o capital se tem predisposto a tornar-se a lógica fundante da educação juvenil. Por fim, evidenciou-se que os elementos nucleares adotados na implementação da reforma na educação pública alagoana, os quais são: a organização de ateliês pedagógicos e o ensino pautado no projeto de vida e no protagonismo do estudante, indicam que a proposta assumida por essa rede atende ao modelo de educação exigido pela nova lógica econômica que responsabiliza os sujeitos pelo seu sucesso ou fracasso, apesar da larga desigualdade social; bem como propõe uma educação de caráter pragmático e racional, a depender da classe social dos sujeitos. Portanto, o modelo indicado para as escolas pilotos, ao ofertar no máximo dois itinerários, focar em princípios como o protagonismo e em uma proposta que centraliza apenas o método de ensino, pode acarretar em um modelo de Ensino Médio desmembrado do conhecimento histórico social necessário para desvelar as bases que sustentam o modo de produção capitalista.

Palavras-chave: Política Educacional. Ensino Médio. Reconstituição histórica. Contrarreforma. Implementação do novo EM em Alagoas.

RESUMEN

La educación secundaria es una etapa educativa esencial en lo que respecta a la educación básica, de acuerdo con la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional n° 9.394 / 96. Desde Colonia Brasil, la enseñanza que hoy corresponde a esta etapa ha sufrido constantes metamorfosis, pero en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, estas reformas se acentuaron para atender las demandas del capital. Dicho esto, aquí se investiga la contrarreforma implementada por la Ley N ° 13.415 / 2017. Para comprender las bases históricas bajo las cuales se encuentra este modelo, analizamos las reformas educativas implementadas a lo largo de la historia, desde la Colonia Brasil hasta la que está vigente, dado que esta investigación parte del siguiente tema: ¿Cuáles son los procesos históricos que culminaron? en las diferentes reformas de la educación secundaria en Brasil, entre las cuales se encuentra la sancionada por la ley No. 13.415 / 2017, que permiten comprender los fundamentos e implicaciones de la reforma actual, especialmente para el sistema de educación pública en Alagoas? Así, el objetivo de este estudio se centra en "rescatar los procesos históricos que culminaron en las sucesivas reformas de la educación secundaria en Brasil, con un enfoque en la comprensión de los fundamentos e implicaciones de la reforma sancionada por la ley N ° 13.415 del 17 de febrero de 2017 para la red Estado de la Educación en Alagoas". La naturaleza de la investigación requiere del método materialista-histórico-dialéctico (MARX, 1968) para permitir una interpretación crítico-reflexiva de la realidad, ya que no es posible comprender contradicciones, tensiones, problemas sociales de forma aislada sin tener en cuenta la historia histórica. determinaciones políticas, económicas, culturales, etc. Además de este marco teórico-metodológico, se estudiaron los siguientes: Saviani (2007); Mészáros (2009); Ribeiro (2007); Vago (2009); Frigotto (2012); Kuenzer (2017); Diógenes (2013). Así, fue posible realizar un análisis documental, cuestionando documentos como la ratio studiorum, constituciones federales, decretos y el marco normativo de las reformas que se encuentran disponibles en diferentes formatos (material / virtual). Así, parece que la reforma implementada por la Ley N ° 13.415 / 2017 es una reedición de reformas emprendidas en un tiempo pasado, especialmente en el contexto en el que el capital se ha predispuesto a convertirse en la lógica fundacional de la educación juvenil. Finalmente, se evidenció que los elementos centrales adoptados en la implementación de la reforma en este estado, que son: la organización de talleres y docencia a partir del proyecto de vida y protagonismo del estudiante, indican que la propuesta adoptada por esta red responde al modelo de educación requerida por la nueva lógica económica que responsabiliza a los sujetos de su éxito o fracaso a pesar de la amplia desigualdad social, además de proponer una educación de carácter pragmático y racional, en función de la clase social de los sujetos. Por tanto, el modelo indicado para las escuelas piloto, al ofrecer un máximo de dos itinerarios y centrarse en principios como el protagonismo en una propuesta que se centra únicamente en el método de enseñanza, puede resultar en un modelo de Bachillerato desmembrado del conocimiento

histórico social necesario. para develar las bases que sustentan el modo de producción capitalista.

Palabras-clave: Política educativa. Escuela secundaria. Reconstrucción histórica. Contrarreforma. Implementación de la nueva EM en Alagoas.

ABSTRACT

Secondary education is an essential stage of education with regard to basic education, according to the Law of Guidelines and Bases of National Education nº 9.394/96. Since Brazil Colony, the teaching that today corresponds to this stage has undergone constant metamorphoses, but in the last decades of the 20th century and the beginning of the 21st, these reforms were accentuated in order to meet the demands of capital. That said, the counter-reform implemented by Law No. 13.415/2017 is investigated here. In order to understand the historical bases under which this model is found, we analyzed the educational reforms implemented throughout history, from Colony Brazil to which it is in force, given that this research starts from the following issue: What are the historical processes which culminated in the different reforms of secondary education in Brazil, among which is the one sanctioned by law No. 13.415/2017, which allow understanding the foundations and implications of the current reform, especially for the public education system in Alagoas? Thus, the objective of this study focuses on "rescuing the historical processes that culminated in the successive reforms of secondary education in Brazil, with a focus on understanding the foundations and implications of the reform sanctioned by law No. 13.415 of February 17, 2017 for the network State of Education in Alagoas". The nature of the research requires the materialist-historical-dialectic method (MARX, 1968) in order to allow a critical-reflective interpretation of reality, as it is not possible to understand the contradictions, tensions, social issues in isolation without take into account historical, political, economic, cultural, etc. determinations. In addition to this theoretical-methodological framework, the following were studied: Saviani (2007); Mészáros (2009); Ribeiro (2007); Vague (2009); Frigotto (2012); Kuenzer (2017); Diogenes (2013). Thus, it was possible to carry out a documental analysis, questioning documents such as the ratio studiorum, federal constitutions, decrees and the normative framework of the reforms that are available in different formats (material/virtual). Thus, it appears that the reform implemented by Law No. 13,415/2017 is a re-edition of reforms undertaken in a past time, especially in the context in which capital has been predisposed to become the founding logic of youth education. Finally, it was evident that the core elements adopted in the implementation of the reform in this state, which are: the organization of workshops and teaching based on the student's life project and protagonism, indicate that the proposal adopted by this network meets the model of education required by the new economic logic that makes subjects responsible for their success or failure despite the wide social inequality, as well as proposing an education of a pragmatic and rational character, depending on the subjects' social class. Therefore, the model indicated for pilot schools, by offering a maximum of two itineraries and focusing on principles such as the leading role in a proposal that focuses only on the teaching method, can result in a High

School model dismembered from the social historical knowledge necessary to unveil the bases that sustain the capitalist mode of production.

Keywords: Educational politics. High school. Historical reconstruction. Counter-Reform. Implementation of the new EM in Alagoas.

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1	Documentos oficiais que moldaram o Ensino Médio brasileiro...	31
Quadro nº 2	Marcos legais que impactaram o Ensino Médio nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff	61
Quadro nº 3	Perspectivas epistemológicas	92
Quadro nº 4	Momentos da pesquisa a partir do método materialista-dialético.....	96
Quadro nº 5	Momentos da análise documental que referenciam o estudo	106
Quadro nº 6	PIB dos estados brasileiros.....	111
Quadro nº 7	Situação de pessoas de 15-21 anos.....	118
Quadro nº 8	Taxas de instrução de pessoas com 25 anos ou mais em Alagoas.....	126
Quadro nº 9	Número de escolas que aderiram ao Programa de Apoio do Novo Ensino Médio.....	127
Quadro nº 10	Gerências Regionais de Educação da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas.....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1	Área colhida, produtividade e quantidade produzida das principais culturas temporárias e permanentes - Alagoas - 2002 e 2012.....	113
Tabela nº 2	Taxas de analfabetismo nos estados brasileiros.....	117
Tabela nº 3	Resultados e Metas do Ensino Médio no IDEB.....	110
Tabela nº 4	Pesquisas de Mestrado e Doutorado sobre o Ensino Médio.....	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº1	Índice de Matrícula de Jovens de 15 a 17 anos	27
Gráfico nº2	Faixa etária dos sujeitos desocupados no Brasil.....	114
Gráfico nº3	Faixa etária dos sujeitos desocupados em Alagoas.....	115
Gráfico nº 4	Número de matrículas no ensino médio segundo a dependência administrativa e a localização da escola - Alagoas - 2019.....	120

LISTA DE MAPAS

Mapa nº1	Participação das mesorregiões no PIB de Alagoas.....	109
----------	--	-----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia nº 1	Ateliê Pedagógico de Química, Física, Biologia e Ciências.....	137
Fotografia nº 2	Ateliê Pedagógico de Língua Portuguesa.	137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONU	Organizações das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PCNs	Parâmetro Curriculares Nacionais
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
MEC	Ministério da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO...	19
1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO: uma análise de tópicos das legislações que contribuíram para forjar a identidade do Ensino Médio.	30
1.1 Procedimento adotado para a coleta e análise dos dados.....	30
1.2 A educação no período colonial brasileiro: o surgimento de um ensino, dual, elitista e excludente.....	33
1.3 A educação formal no período imperial: a manutenção de privilégios.	43
1.4 A educação na primeira república: o surgimento do modelo enciclopédico.	48
1.5 O Ensino Médio brasileiro na segunda república: entre avanços e retrocessos e a manutenção de um ensino dual.	51
1.6 O novo Ensino Médio: a reforma implantada pela lei nº 13.415/2017.....	63
2 O ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO: ALGUMAS REFLEXÕES NECESSÁRIAS	67
2.1 O complexo da educação: o sentido <i>lato</i> e o sentido <i>estrito</i>	67
2.2 O Ensino Médio como espaço de formação para cidadania <i>versus</i> uma formação para a emancipação.	72
2.3 As políticas educacionais no cenário do capitalismo em crise: O Ensino Médio como espaço estratégico.	74
2.3.1 A crise do sistema do capital e as reformas no caráter do Estado diante dessa realidade.	75
2.4 As políticas educacionais no cenário do capitalismo em crise e o Ensino Médio como expressão da nova forma de sociabilidade.....	82

3	A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	89
3.1	Pressupostos epistemológicos da pesquisa.....	89
3.2	O método da pesquisa.....	93
3.3	O procedimento metodológico.	100
4	DESDOBRAMENTOS DO NOVO/VELHO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS: A REEDIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIMITADA À LÓGICA CAPITALISTA.....	109
4.1	As condições socioeconômicas de Alagoas.....	109
4.1.1	As condições educacionais do estado de Alagoas.	117
4.2	A constituição do <i>corpus</i> documental da pesquisa.....	121
4.3	As orientações nacionais e o modelo adotado na rede pública estadual de educação de Alagoas para a implementação inicial do novo Ensino Médio.	125
4.3.1	A concepção latente aos modelos pedagógicos dos ateliês adotados na rede estadual de educação em Alagoas.....	135
4.3.2	O protagonismo.....	143
4.3.3	Projeto de vida.	153
4.4	Interfaces entre o modelo adotado pela secretaria de educação em Alagoas e outros paradigmas implementados ao longo da história: possíveis desdobramentos para o ensino médio público alagoano.	160
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
	REFERÊNCIAS.....	178
	ANEXOS.....	186
	APÊNDICES.....	195

INTRODUÇÃO

Ao pesquisar há que se considerar que todo o trabalho desenvolvido é construído pela transposição do real para o pensamento. Nessa perspectiva, todo ato de conhecer é formado por sujeitos que se encontram situados no mundo material resultante da realidade que é dialética, histórica e social e que, apesar de “[...] ser independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.” (NETO, 2011, p. 28), o sujeito da pesquisa não se anula no ato da investigação, uma vez que tal realidade o perpassa.

Com base nisso, neste momento inicial da introdução apresento uma breve trajetória de como se deu o processo de construção do objeto de estudo em tela, bem como nele ficam expostas as minhas motivações pessoais, acadêmicas e profissionais, uma vez que o caminho trilhado por mim é fruto da minha história de vida, sobretudo, acadêmica e profissional. Por isso, neste relato, primarei pela forma de escrita na primeira pessoa do singular.

O caminho pelo qual passei até a chegada do doutorado e o desenvolvimento do problema de pesquisa deste trabalho foi atravessado por veredas, muitas delas tortuosas, que me fizeram ser quem sou.

Sou a quinta filha de uma família constituída por sete filhos. Desses, fui a pioneira em concluir o Ensino Médio, sendo que, além de mim, apenas mais dois membros da família concluíram essa etapa. Meus pais não finalizaram sequer o Ensino Fundamental devido ao fato de que trabalhar e conciliar a labuta diária com os estudos era impossível.

Apesar disso, sempre fui incentivada por eles a me dedicar aos estudos, inclusive a razão da escolha de meu nome foi justamente a tradução do desejo de meu pai em me tornar uma doutora, pois para ele meu nome é característico de uma pessoa que possui doutorado.

Ao seguir as recomendações de meus pais, procurei ser sempre uma aluna exemplar dedicando-me aos estudos como uma das grandes prioridades de minha vida e, em razão disso, nunca foi reprovada durante todo meu percurso escolar e acadêmico.

Lembro-me de quando adentrei na escola pela primeira vez, em 1993, quando tinha apenas seis anos de idade. Lá, fui alfabetizada e impedida de concluir o ano letivo ao sofrer um acidente de carro.

Neste intervalo, fiquei em casa sem ter acesso à escola, momento esse em que ansiava pelo retorno ao espaço escolar. Apesar disso, realizava leituras de livros didáticos, que eram usados pelos meus irmãos, pois esses eram um dos poucos materiais escritos que contávamos em nossa humilde residência.

Após quatro anos do acidente, quando eu já estava com dez anos de idade, minha mãe me matriculou na primeira etapa do Ensino Fundamental, o que me deixou muito contente, haja vista que aguardava esse momento do retorno à escola com muita ansiedade e eu tinha um enorme prazer em estar no ambiente escolar.

Como toda minha vida escolar e acadêmica passou-se na rede pública e devido à falta de seriedade com a qual encaram os sistemas públicos de educação, em que isso muitas vezes pode ser evidenciado nos próprios documentos normativos, no Ensino Fundamental, em alguns momentos, fiquei sem professor durante vários meses e, apesar disso, tentava compensar esses momentos estudando em casa.

O Ensino Médio foi carregado de incertezas tendo em vista que, em minha visão, a função dessa etapa era unicamente propedêutica e, em virtude da deficiência de minha formação escolar provocada pela falta de professores em disciplinas obrigatórias do currículo, acreditava que jamais chegaria ao Ensino Superior, cujo nível era totalmente desconhecido pela família, já que nenhum de nós ainda tínhamos tido acesso a ele.

Mesmo acreditando ser impossível, tentei meu primeiro vestibular em 2009, quando fui aprovada no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, onde aprendi que poderia chegar a patamares mais altos.

Nesse entendimento, obtive aprovação na seleção de Mestrado com um objeto de estudo acerca das políticas educacionais, especificamente, sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e suas implicações para a gestão pedagógica.

Durante a graduação e o Mestrado pude reconstruir minhas concepções sobre a educação e as políticas educacionais, e embora não defenda a educação dentro de uma perspectiva salvacionista, compreendo-a como um dos elementos necessários para o processo de mudança social, uma vez que, conforme Saviani (2003, p. 66), essa é “[...] ainda que elemento secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade”, pois o conhecimento é instrumento essencial para a participação dos sujeitos.

Desse modo, com este relato não parto do intuito de romantizar a dura realidade que muitos brasileiros enfrentam devido à falta de oportunidades criadas pela estrutura socioeconômica do Brasil, mas explicitar as razões pelas quais me comprometo com a causa de uma educação pública e de qualidade, uma vez que mesmo nos limites de uma sociedade capitalista, a educação abre caminhos para sujeitos que um dia estiveram à margem da sociedade.

Assim, tal temática de estudo foi delineada por mim quando atuei como professora de Sociologia da rede pública estadual de educação de Alagoas e como professora substituta da Universidade Federal de Alagoas da disciplina Política e Organização da Educação Básica no Brasil, onde fui instigada a pesquisar essa etapa intermediária de educação, tendo em vista a minha história de vida.

Enquanto professora de Sociologia no Ensino Médio, constatei que ainda não há clareza quanto à identidade assumida pela etapa média de educação no Brasil, nem mesmo para os docentes e estudantes que acabam não compreendendo a função que o nível médio exerce na sociedade brasileira. Por isso, é comum que os alunos encarem essa etapa apenas como um caminho necessário para o acesso ao Ensino Superior, sendo concebida como uma etapa estritamente propedêutica.

Além disso, na condição de docente dessa etapa da Educação Básica, percebi também que essa fase, para muitos discentes, se configura como um momento final, já que boa parte desses não ascende para o próximo nível, o superior.

A condição de professora da disciplina de Política Educacional proporcionou-me momentos de estudos e discussões sobre como as políticas educacionais, sobretudo, do Ensino Médio, foram/são configuradas no Brasil. Com base nisso, foi possível analisar que as políticas implantadas para a etapa de educação correspondente ao Ensino Médio, desde a década de 1990 em diante, mantêm como característica específica, o dualismo histórico.

Ainda como professora substituta, foi possível identificar que as políticas educacionais, em diferentes contextos políticos, econômicos e sociais, têm influenciado na configuração de um Ensino Médio (EM) alinhado às demandas impostas pelos poderes predominantes de cada fase da história da educação brasileira, descaracterizando-o enquanto etapa específica de formação humana.

Por fim, a motivação por estudar as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio teve seu ápice com a sanção da lei 13.415/2017, que reforça, com suas particularidades, o caráter atribuído a esse grau de ensino em diferentes fases da história da educação, como analisam Sfredo e Silva (2016, p. 882) ao inferirem que essa etapa “é marcada por um conjunto de reformas que se acentuaram na última década”.

É com base nessas motivações, percursos e estudos prévios que se construíram os seguintes pressupostos que orientam a tese desenvolvida por este estudo, a saber:

1- A gênese histórica do Ensino Médio, que está intimamente associada à constituição da educação escolar brasileira é marcada historicamente por modelos excludentes e dicotômicos de educação e, por esta razão, não se pensa uma reforma que trate o Ensino Médio como um nível de formação para a vida dos sujeitos de caráter emancipatório.

2- A reforma do Ensino Médio é afetada pelas demandas da nova lógica de produção. Assim, o movimento de reforma é parte da dinâmica internacional do sistema capitalista em crise.

3- A atual reforma (implantada a partir da lei 13.415/2017) do Ensino Médio perpetua a natureza e o caráter atribuído a essa etapa de ensino ao longo da história, pelas diferentes políticas promulgadas no Brasil, sobretudo, por uma conjuntura de subordinação da educação aos ditames do capital e, com isso, reverbera o processo de desigualdade educacional marcada pela nova lógica da reestruturação dos espaços produtivos.

Sob esse prisma, para analisar as questões do tempo presente é imprescindível analisar os fundamentos sobre os quais os cenários do passado estiveram assentados, que conforme Bloch (2001), apesar de o tempo transcorrido não ser passível de modificação, é preciso estudá-lo para melhor analisar o presente. Inspirado nessa afirmação de Bloch (2001) tem-se a seguinte Tese desta pesquisa: **A reforma implantada pela Lei 13.415/2017 é uma reedição de reformas empreendidas em um tempo pretérito, apesar de estar situada em um contexto em que o capital se tem predisposto a tornar-se a lógica fundante da educação juvenil. E, é sob essa ótica que a implementação desse novo modelo de Ensino Médio tem sido norteada nas diretrizes destinadas às escolas públicas da Secretaria Estadual de**

Educação de Alagoas, ou seja, os documentos norteadores dessa secretaria reiteram as concepções educacionais pautadas no novo estágio das forças produtivas. Com isso, pode acarretar em modelo de educação média desmembrada do conhecimento histórico social necessário para desvelar as bases que sustentam o modo de produção capitalista.

Tal tese parte do entendimento, de acordo com o que afirma Bloch (2001, p. 60), que o tempo, que é um dos elementos basilares do estudo da história, é um contínuo, uma mudança. Em razão disso, passado e presente se interpelam, já que a realidade não é um fato inerte, estanque, mas é forjada pela ação humana. Nesse sentido, é preciso compreender que “nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento”.

Mediante essa pré-condição, de se considerar o momento histórico em que está situada a reforma do Ensino Médio, instituída pela lei nº 13.415/2017, é preciso levar em conta que, na década de 1990, organismos multilaterais, como Banco Mundial, em um evento denominado de “Conferência de Educação para Todos”, instituíram orientações importantes para os rumos da educação nos países da América Latina, incluindo o Brasil e o Caribe, que limitou a Educação Básica, segundo Zorzetti e Barros (2009, p. 3286), “[...] a conteúdos mínimos - saber ler, escrever e calcular, necessários para a empregabilidade e a formação de atitudes para o trabalho, isto é, qualificar minimamente o trabalhador”. Além disso, essas instituições internacionais elegeram a educação como instrumento primordial para a melhoria da rentabilidade econômica desses países, bem como para justificar a ineficácia quanto ao crescimento econômico deles.

A centralização da educação como instrumento estratégico para o desenvolvimento dar-se a partir da lógica da racionalidade econômica que propõe, segundo Kuenzer (2000a), a oferta de um padrão mínimo de escolarização para a participação da vida social e produtiva, pois de acordo com essas orientações, parte considerável da população não nasce com aptidões para exercer atividades intelectuais.

Nessa perspectiva, no Brasil, foi sancionada, pelo presidente Michel Miguel Elias Lulia Temer¹, a lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, implantada sem consulta pública, a qual institui a mais nova reforma do Ensino Médio, a última etapa da Educação Básica, a fim de alinhá-la às determinações internacionais.

¹ Presidente empossado após a efetivação do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff que foi julgada legitimamente.

Entre as diversas alterações previstas a partir dessa lei, apontam-se a ampliação da carga horária para no máximo de sete horas e a redefinição da oferta das áreas de conhecimento, conforme o artigo 36, cujo currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino e, sendo a formação técnica e profissional, uma dessas alternativas.

Ainda assim, é possível analisar uma contradição posta na lei, a qual advoga uma educação integral, mas ao mesmo tempo, departamentaliza o conhecimento em itinerários formativos que deverão ser organizados conforme as possibilidades dos sistemas de ensino e cuja oferta poderá representar um agravamento nas desigualdades educacionais. Segundo a lei, em seu quinto parágrafo, “[...] os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais de um itinerário formativo.” (BRASIL, 2017).

Desta forma, as oportunidades educacionais estarão condicionadas à oferta desses itinerários pelos sistemas de ensino, que não têm a incumbência de ofertar todos eles, mantendo assim, a dualidade de um Ensino Médio voltado para a classe trabalhadora, com uma educação mais pragmática e racional e outro reservado à elite brasileira, com a oferta de uma educação geral.

De certo, na história das políticas educacionais brasileiras destinadas ao Ensino Médio, algumas reformas também buscaram empreender a centralização de alguns campos do saber, em detrimento de outros, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases de 4.02/61, que centralizou a formação em oito áreas, das quais duas poderiam ser optativas. Já a lei nº 5.692/71 priorizou a formação técnica e profissional. Assim sendo, é possível analisar que a reforma do Ensino Médio implantada recentemente, apesar de ser construída a partir das bases conjunturais da década de 1990, retoma as configurações de políticas que foram implementadas em outros contextos, que resultaram em um “ruidoso fracasso”, pois conforme Lima, Cabral e Gasparino (2009, p. 11122), “[...] não formou técnicos qualificados para o mundo do trabalho, como também não desenvolveu o gosto pela cultura geral na juventude brasileira.”

É preciso compreender que o Ensino Médio, historicamente, tem-se apresentado como espaço de dualismo e de exclusões. Isso pode ser analisado desde o Brasil Colônia, quando

nesse contexto, dentro modelo de educação jesuítica, essa etapa de ensino não era acessível a todos os sujeitos, já que segundo Saviani (2008), o ensino intermediário, correspondente ao ensino da gramática latina, o qual daria acesso ao Ensino Superior, era reservado à nobreza. Logo, ao indígena, cabia apenas o ensino da língua dos colonizadores, a catequização e o estudo profissional agrícola.

No contexto imperial brasileiro, a partir de 1822, mediante o processo de consolidação de um novo modelo de Estado, em que consoante Vago (2009, p. 20), “[...] O movimento de ordenação social se dá íntima relação com a escrita, visto que é por meio do texto escrito que os dirigentes imperiais buscaram instituir uma ordem [...]”. Daí resulta a necessidade de se facilitar o acesso ao ensino. Apesar disso, a primeira constituição brasileira foi omissa quanto a essa etapa intermediária, apresentando apenas em seu último artigo que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. No entanto, é preciso lembrar que nesse período nem todos os sujeitos eram considerados cidadãos.

Sendo assim, é somente na década de 1930 que a educação brasileira e por conseguinte, o Ensino Médio, assume um lugar central para o desenvolvimento econômico do país, sobretudo, “[...] em termos de adequação dos cidadãos à nova realidade política e econômica vivenciada pelo país.” (SFREDO; SILVA, 2016, p. 883).

Com base nisso, como apontam os autores Sfredo e Silva (2016), é preciso fazer uma digressão histórica para compreender como as políticas educacionais foram conduzidas. Segundo esses autores, dentre as diversas reformas promovidas está a reforma de Francisco Campos, que apresenta a organização do ensino por séries, além de trazer uma nova proposta curricular. “Em torno desse período, começamos a encontrar um compromisso mais efetivo com esta etapa da escolarização.” (*idem*, p .8840), apesar de promover uma dualidade entre um ensino propedêutico e outro profissionalizante.

Após décadas e séculos, problemas históricos, como a dualidade e exclusão, perduram na última etapa da educação básica brasileira. Considerando o que fora exposto, o foco desta pesquisa centrou-se na investigação das políticas educacionais que de certo modo contribuíram para forjar o Ensino Médio no Brasil, constituindo-se um estudo de longa duração, desde o Brasil colônia aos dias hodiernos. Dessa forma, a questão norteadora da pesquisa é: **Quais os processos históricos que culminaram nas diferentes reformas do Ensino Médio no Brasil, dentre as quais está situada a que foi sancionada pela lei 13.415,**

que permitem a compreensão dos fundamentos e implicações da reforma vigente, sobretudo, para rede pública de educação em Alagoas?

Esse questionamento por sua vez, induz a outros, tais como: Quais os documentos legais desde o Brasil colônia que expressam os paradigmas educacionais e que reverberam na formação da identidade do Ensino Médio hodierno? Quais os pressupostos pedagógicos das políticas educacionais para o Ensino Médio desde a emergência do Ensino Secundário (Médio) no Brasil ao modelo adotado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012? Quais os fundamentos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos da reforma vigente? Quais os desdobramentos dessa reforma no âmbito da educação pública alagoana?

Indagações como essas são relevantes para a construção da tese desenvolvida neste trabalho, haja vista que essas perguntas estão centradas na compreensão das implicações dos diferentes contextos históricos para a definição da identidade do Ensino Médio brasileiro na sociedade atual.

Dessa forma, tomou-se como objetivo geral deste estudo: Contribuir para reconstituir os processos históricos que culminaram nas sucessivas reformas do Ensino Médio no Brasil, com foco na compreensão dos fundamentos e implicações da reforma sancionada pela lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017 para a rede estadual pública de educação em Alagoas.

Esse objetivo deu origem aos seguintes objetivos específicos:

- Analisar os documentos legais que introduziram os diferentes paradigmas educacionais adotados no Brasil e que reverberam na identidade do Ensino Médio;
- Explicitar os pressupostos pedagógicos das políticas educacionais desde a emergência do Ensino Secundário (Médio) no Brasil ao modelo pela reforma instituída pela lei nº 13.415/2017;
- Identificar os fundamentos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos da reforma implantada pela lei nº 13.415/2017;
- Posicionar-se criticamente frente às implicações da lei nº 13.415/2017 para o modelo de Ensino Médio adotado pela Secretaria Estadual de Educação Alagoas.

Esta investigação busca analisar os processos históricos, econômicos e políticos que foram determinantes para a configuração das políticas educacionais brasileiras voltadas para o Ensino Médio, a fim de compreender os fundamentos e implicações da reforma vigente.

Mediante os objetivos elencados nesse estudo, tem-se como marco temporal um estudo histórico e documental, de longa duração, a partir da análise de atos normativos concernentes ao Ensino Médio brasileiro do período colonial aos dias atuais.

Cabe ressaltar ainda que, atualmente, apesar da Emenda Constitucional nº 59/2009 estabelecer a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos, assegurando assim, o Ensino Médio como uma etapa obrigatória da Educação Básica, essa fase escolar ainda não foi universalizada conforme demonstram os dados estatísticos apresentados no gráfico abaixo.

Gráfico nº1 – Índice de Matrícula de Jovens de 15 a 17 anos



A partir do gráfico é possível notar que apenas 61,4% dos jovens brasileiros estão matriculados no Ensino Médio, quando o Plano Nacional de Educação (2014-2024), entre as suas metas, fixou a universalização da escola para os jovens com 15 a 17 anos até 2016.

Além disso, uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2016/2017, estimou que 25,1 milhões de jovens não frequentavam a escola, cursinhos pré-vestibulares, nem mesmo cursos técnicos. Dentre as causas apontadas para essa realidade encontram-se: a falta de interesse (20,1%), a necessidade de cuidar dos afazeres domésticos ou de pessoas (11,9%) e, sobretudo, a procura por trabalho e/ou porque conseguiu emprego e iria começar em breve (39,7%).

Como é possível notar, a razão mais frequente para que não se conclua a etapa média de ensino é o trabalho. Outro ponto que cabe destacar é a falta de motivação por parte dos sujeitos investigados. Entretanto, o estudo aponta que quanto menos o grau de instrução, maior é a desmotivação em continuar os estudos.

Todavia, esse cenário tende a agravar-se a partir da reforma implantada pela lei 13.415/2017, que em vez de enfrentar a raiz do problema, institui uma reestruturação nessa etapa da Educação Básica, cuja tendência é intensificar ainda mais as desigualdades no que diz respeito às oportunidades educacionais, principalmente, por centrar-se em uma oferta educacional baseada em itinerários formativos, promovendo uma oferta parcial das áreas de conhecimento, partindo-se do pressuposto de que por meio dessa proposta fosse possível atrair aqueles que evadiram da escola.

Diante disso, é preciso ressaltar que o Ensino Médio ao longo da história foi alvo de diversas metamorfoses, sendo uma etapa de ensino que aglutina interesses conflituosos. Assim, a análise dos processos históricos que culminaram nas sucessivas reformas do Ensino Médio no Brasil, dentre as quais está situada a que foi sancionada pela lei 13.415/2017, justifica-se por se tratar de uma possibilidade de ampliar a compreensão sobre o projeto educacional que está posto para a educação brasileira, sobretudo, para a última etapa da Educação Básica.

Nesse ponto, reside a relevância científica e social desta pesquisa, uma vez que ela objetiva investigar os fundamentos que sustentaram/sustentam as diferentes reformas voltadas para a educação intermediária brasileira, centralizando a compreensão dos fundamentos e implicações da reforma sancionada pela lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017.

Nesse sentido, **a primeira seção** deste trabalho apresenta uma análise de tópicos de documentos oficiais que engendraram as diferentes feições assumidas pela educação brasileira, considerando-se os cenários históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais, com o intuito de elucidar onde estão fincadas as raízes históricas do Ensino Médio no Brasil desde as bases históricas que forjam a sua gênese. Analisa-se para tanto, trechos dos documentos instaurados do Brasil Colônia até a sanção da reforma estabelecida pela lei nº 13.415/2017.

A **segunda seção versa** sobre os conceitos e contextos que circundam a nova reforma do Ensino Médio. Em razão disso, neste tópico, além de uma breve análise ontológica do complexo da educação, é realizada uma reflexão acerca da crise atual do capitalismo e como o aparelho estatal vem se (re)ordenando dentro dessa dinâmica do capital. É postulado também, uma reflexão acerca de como a Reforma do Estado repercute na orientação ideológica e

metodológica das políticas educacionais atuais que culminaram com a reforma educacional da década de 1990 e, por conseguinte, com a reforma mais recente da etapa média de educação.

A **terceira seção** da tese centra-se na discussão do referencial teórico-metodológico assumido por este trabalho. Nessa seção, são expostas as bases epistemológicas de sustentação desta pesquisa, como também são apresentadas a metodologia de abordagem e o procedimento de análise.

A seção seguinte, **a quarta**, busca evidenciar as possíveis implicações da reforma do Ensino Médio sancionada pela lei nº 13.415/2017 para a educação pública alagoana. Para tanto, essa análise encontra-se estruturada a partir dos seguintes elementos: 1) As condições socioeconômicas de Alagoas; 2) A constituição do *corpus* documental do estudo; 3) As orientações nacionais e o modelo adotado na rede pública estadual de educação de Alagoas para a implementação inicial do novo Ensino Médio; 4) Aproximações e desdobramentos entre o modelo adotado pela Secretaria de Educação de Alagoas e outros paradigmas implementados ao longo da história.

Por fim, serão tecidas as **considerações finais**, com base nos dados da pesquisa que permitiram elucidar o problema em tela e que esteve configurado na análise dos processos históricos que culminaram nas diferentes reformas do Ensino Médio no Brasil, dentre elas a que foi sancionada pela lei 13.415/2017 e que permitiram a compreensão dos fundamentos e implicações da reforma vigente, especialmente, para rede pública de educação em Alagoas.

1 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DE TÓPICOS DAS LEGISLAÇÕES QUE CONTRIBUÍRAM PARA FORJAR A IDENTIDADE DO ENSINO MÉDIO

Esta seção apresenta uma análise de documentos oficiais que engendraram as diferentes feições assumidas pela educação brasileira, considerando-se os cenários históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais, a fim de elucidar o caráter assumido pelo Ensino Médio no Brasil desde as bases históricas que forjam a sua gênese.

Em razão disso, investigaram-se tópicos dos instrumentos legais, desde o Brasil colônia até os dias atuais, para compreender os sustentáculos sobre os quais os projetos para o Nível Médio brasileiro encontram o seu respaldo, sobretudo, aquele que subjaz a reforma promulgada pela lei nº 13.415/2017.

1.1 Procedimento adotado para a coleta e análise dos dados

Os pressupostos teórico-metodológicos desse estudo, os quais estão explicitados no capítulo quatro, são fundamentados na perspectiva interpretativa e metodológica materialista-histórica, cujo referencial possui a sua pertinência em virtude de que “[...] uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições.” (MASSON, 2012, p. 8).

Ou seja, esse método possibilita o estabelecimento de conexões entre essas diferentes dimensões que explicam a realidade, sendo essa conexão uma grande contribuição e, que segundo Masson (2012, p. 8), dessa “[...] concepção metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade.”

Sob essa ótica, o procedimento adotado para coleta e análise de dados consistiu na análise documental que, conforme SILVA *et al* (2009), possibilita o estudo de determinada problemática de forma indireta a partir de documentos que são produzidos pelo homem, de modo que evidencia o seu modo de ser, viver e compreender um fato social, uma vez que

essas fontes isentas, não são ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do que foi vivido por um determinado grupo de pessoas, em um dado tempo e espaço.

Nesse sentido, para a concretização da análise documental torna-se crucial a definição de etapas, pois é preciso esclarecer como os documentos serão utilizados, ou seja, há a necessidade de se determinar como se dará o tratamento dos documentos e de se demarcar o passo a passo da pesquisa.

De acordo com Gil (2008, p. 87), as fases da análise documental são formadas, principalmente, pelos seguintes passos: “[...] determinação dos objetivos; elaboração do plano de trabalho; identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material; tratamento dos dados; confecção das fichas e redação do trabalho; construção lógica e redação do trabalho”. Passos esses que foram perseguidos neste estudo.

Diante disso, vale destacar o momento do registro das buscas nos documentos em que são realizadas anotações dos tópicos, temas ou momentos em que os fatos ocorrem, procurando responder a problemática da pesquisa. Feito isso, dar-se-á o momento da categorização que pode ser construída *a priori* ou no ato da investigação, considerando o referencial adotado. No tocante a esta pesquisa, a escolha das categorias deu-se de forma dialética entre teoria e prática, ou seja, levando em conta as categorias relacionadas ao tema do estudo à luz daquelas constituídas no âmbito do método histórico-dialético.

Assim, no quadro abaixo encontra-se sistematizado o mapeamento dos documentos legais que apresentaram implicações para a configuração da identidade do Ensino Médio no Brasil e que foram sancionados desde a chegada dos portugueses à aprovação da lei nº 13.415/2017.

Quadro nº 1- Documentos oficiais que moldaram o Ensino Médio brasileiro

DOCUMENTOS NORMATIVOS	PERÍODO HISTÓRICO
<i>RATIO STODIORUM</i>	BRASIL COLÔNIA
ALVARÁ RÉGIO, DE 28 DE JUNHO DE 1759	BRASIL COLÔNIA
A CONSTITUIÇÃO DE 1824	PERÍODO IMPERIAL

ATO ADICIONAL DE 1834	PERÍODO IMPERIAL
A REFORMA DE BENJAMIN CONSTANT	PERÍODO REPUBLICANO
A CONSTITUIÇÃO DE 1981	PERÍODO REPUBLICANO
DECRETO N.º 7.566 DE 1909	PERÍODO REPUBLICANO
REFORMA ROCHA VAZ DE 1925, NO DECRETO N.º 16.782-A	PERÍODO REPUBLICANO
DECRETOS 19.890 DE 18 DE ABRIL DE 1931 E 21.241 DE 4 DE ABRIL DE 1932	PERÍODO REPUBLICANO
A CONSTITUIÇÃO DE 1934	PERÍODO CONTEMPORÂNEO
DECRETO N.º 4.244 DE 1942	PERÍODO CONTEMPORÂNEO
A CONSTITUIÇÃO DE 1946	PERÍODO CONTEMPORÂNEO
LEI 4.024 DE 20/12/1961	PERÍODO CONTEMPORÂNEO
A LEI 5.692/71	PERÍODO CONTEMPORÂNEO
LEI 7.044/1982	PERÍODO CONTEMPORÂNEO
LEI 9.394/1996	PERÍODO CONTEMPORÂNEO
DECRETO N.º 2.208/1997	PERÍODO CONTEMPORÂNEO

Fonte: A pesquisadora (2019).

Como é possível analisar, mediante o quadro acima, há um número considerável de documentos normativos que tornaram o ensino secundário (atualmente Ensino Médio) objeto de alteração, buscando alinhar esta etapa educacional ao projeto de sociedade proposto em cada momento da história brasileira. Considerando isso, cada instrumento normativo foi analisado, considerando-se as suas especificidades contextuais, políticas, econômicas e culturais. Além disso, buscou-se compreender cada proposta educacional apresentada por eles e como cada uma se reverbera no Ensino Médio brasileiro.

1.2 A educação no período colonial brasileiro: o surgimento de um ensino, dual, elitista e excludente

O início da colonização do solo brasileiro está intimamente atrelado à chegada dos portugueses ao Brasil no século XV. Nesse período, a Europa Ocidental encontrava-se sob a influência de ideias renascentistas que fornecem as bases epistemológicas para o empreendimento das navegações e para a materialização da Reforma protestante.

Com isso, a Europa ocidental, nesse período, é marcada por acontecimentos como a consolidação do modelo econômico mercantilista (primeira fase do capitalismo) e, por conseguinte, pelo enfraquecimento da nobreza e ascensão da burguesia comercial.

A partir da necessidade de expansão das rotas comerciais, as navegações surgem em busca de lugares onde não existisse concorrência para o comércio. Nesse contexto,

Os comerciantes portugueses (burguesia mercantil), enquanto participantes do poder político representado pela centralização monárquica, conseguida já no século XII, desempenham papel de pioneiro na empresa de expansão naval [...]. (RIBEIRO, 1978, p. 20).

Sob esse prisma, as navegações portuguesas chegam ao solo brasileiro com o objeto precípuo de obtenção de lucro, mediante o monopólio do comércio, e, assim, ocupam o Brasil na condição de colônia de Portugal.

Diante do pressuposto basilar do sistema de colonização estabelecido pela política econômica mercantilista, “[...] a primeira preocupação dos estados colonizadores será de resguardar a área de seu império colonial face às demais potências.” (NOVAIS, 1968, p. 59). Em razão disso, foram instituídas as capitânicas hereditárias, um sistema de administração que consistiu na divisão do território colonial brasileiro entre pessoas, sobretudo, relacionado à nobreza. Entretanto, esse sistema não obteve êxito devido a alguns entraves tais como os ataques indígenas.

Ribeiro (2007) afirma que, diante das dificuldades apresentadas pelo modelo de capitânicas hereditárias, foi criado um governo geral que tinha por finalidade consolidar essas capitânicas, garantindo o povoamento das novas terras sob os comandos do poder central da metrópole portuguesa.

O primeiro governador geral, Tomé de Souza, chega ao Brasil em 1549 e juntamente com ele uma comissão de padres, liderados por Manuel da Nóbrega e irmãos pertencentes à Companhia de Jesus (jesuítas), cuja ordem religiosa é fundada em 1534, por Inácio de Loyola, com o intuito de “[...] formar bons soldados da igreja de Roma, capazes de combater heresias e rebeldes na Europa e promover a conversão dos pagãos.” (FILHO, 2001, p. 22). Com esse propósito, o rei Dom João III envia essa comissão, marcando assim, o início da escolarização oficial no Brasil.

Mattos (1958), ao estudar a história da educação partindo do período colonial, estabelece a divisão de seis períodos:

- Heroico (1549 a 1570);
- De organização e consolidação (1570 a 1759);
- Pombalino (1759 a 1827);
- Monárquico (1827 a 1889);
- Republicano (1889 a 1930);
- Contemporâneo (a partir de 1930).

Essa divisão, proposta por Mattos (1958), servirá como base de classificação temporal para o resgate historiográfico da educação brasileira, sobretudo, do Ensino Médio, a qual foi desenvolvida por esse estudo.

Saviani (2007) ratifica essa divisão histórica afirmando que, no período colonial, a educação escolarizada encontrava-se dividida da seguinte maneira:

- Primeira - período heroico - (1549-1597): da chegada dos jesuítas à promulgação da *Ratio Studiorum*.
- Segunda (1599-1759): consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*.
- Terceira (1759- 1808): fase pombalina

Com base na divisão histórica do campo educacional brasileiro proposta pelos autores, o primeiro momento é denominado de “heroico” em virtude da escassez de recursos com que contavam a Missão Jesuítica para empreender a instrução no solo brasileiro, visto que “[...] o trabalho heroico servia de pretexto para a colonização portuguesa, era na verdade uma maneira de implantar o efetivo povoamento e manter subjugadas outras pessoas não pertencentes à elite branca.” (FILHO, 2001, p. 25).

Com base nisso, essa fase inicial foi caracterizada pela simbiose entre educação e catequização, visto que “[...] em verdade a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua força ideia” (SAVIANI, 2007, p. 29), pois “[...] homens tementes a Deus não provocariam revoltas e aceitavam seus destinos para um dia gozar da eternidade cristã.” (FILHO, 2001, p. 25).

Ribeiro (2007) elucida que a educação nesse momento está intimamente relacionada à política de colonização dos portugueses, considerando que somente por meio da instrução focada na aculturação dos povos nativos, os portugueses consolidaram o processo de posse da terra.

Conforme os regimentos de Dom João, em 1548, a educação nesse período esteve centrada na “conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução”. Com isso, a proposta de ensino elaborada por Manuel da Nóbrega atendia a um público diversificado, desde os indígenas aos filhos dos colonizadores brancos, que segundo Saviani (2000, p. 15) essa se constituiu “[...] a mais bela e democrática iniciativa educacional que já houve por estas terras”.

No primeiro ciclo, era proposto, inicialmente, o estudo da língua portuguesa, incluindo a leitura e a escrita, cálculo, ensino da doutrina cristã católica e, a depender das aptidões naturais, os alunos teriam aula de canto orfeônico e instrumentos musicais.

Além desses saberes, conforme Mattos (1958), apesar de não estar explícito inicialmente no plano de ensino de Manuel da Nóbrega, o ensino profissional era destinado, prioritariamente, aos indígenas a fim de preparar a mão de obra tão necessária à consolidação do processo de colonização do Brasil.

Após o primeiro ciclo, era feita a cisão entre aqueles que finalizaram seu estudo nessa etapa e aqueles que dariam continuidade tendo acesso à gramática latina equivalente ao ensino colegial.

Assim, a Missão Jesuítica consistiu na “[...] sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação.” (SAVIANI, 2007, p. 44), estava limitada somente à aculturação. Por isso, quando esse objetivo era alcançado, a continuidade dos estudos tornava-se desnecessária. A partir desse entendimento:

Os jesuítas não se preocuparam com a conversão dos negros ao catolicismo e **aos poucos a catequese dos gentios ficou em segundo plano**; a preocupação, depois de algumas décadas, passou a ser com a formação dos novos quadros da ordem. Foram criados os seminários que, também, assumiram a educação da elite branca latifundiária e de funcionário do governo. Os estudos programados, agora, passaram a ser propedêuticos, isto é, visavam à preparação dos filhos dos colonos brancos para os estudos complementares na Europa (FILHO, 2001, p. 26, grifos nossos).

É nesse contexto que surge o modelo dual de ensino brasileiro, uma vez que somente a elite branca teria acesso aos níveis mais elevados de ensino, cabendo aos demais, no máximo, o ensino profissional, marcando assim o segundo período da história colonial brasileira.

Nesse período, mediante a precariedade de recursos com a qual contava a Companhia de Jesus e a relevância de suas atividades para a colonização, é instituído um importante instrumento de financiamento da educação brasileira: a redízima, a qual determinava a destinação de dez por cento dos impostos arrecadados pela coroa portuguesa para o investimento na manutenção dos colégios jesuíticos.

Consoante Engelmann (2016, p. 22), a redízima, “[...] juntamente com a elaboração de uma série de medidas que foram implantadas no ensino e que compunham o documento denominado *Ratio Studiorum*, caracterizam uma segunda fase”.

Entretanto, Saviani (2000, p. 153), adverte que não era interesse da aristocracia que esses recursos fossem destinados à educação de meninos de rua e filhos de indígenas. Com isso, dentro dessa nova proposta, as escolas estariam reservadas unicamente à educação das elites, evidenciando “[...] as linhas divisórias das etnias e das classes sociais, gerando essa pernicioso mentalidade que até hoje subsiste entre nós de considerar a educação de grau médio e superior como privilégio das classes.” (SAVIANI, 2000, p. 153).

Nessa segunda fase da história colonial, a educação esteve pautada em uma diretriz denominada *Ratio Studiorum*, plano de estudos instituído a fim de regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos, constituído a partir de 837 regras, posteriormente, sendo reduzido a 467 normas, que orientavam desde a administração à configuração curricular. Segundo Saviani, o plano contido nesse documento era de caráter universalista e elitista, “[...] universal porque foi adotado por todos os jesuítas e elitista porque converteu-se em instrumento de formação da elite colonial.” (SAVIANI, 2007, p. 56).

A primeira norma desse documento, ao tratar da organização do ensino, expõe como o objetivo precípua da companhia de Jesus “ensinar ao próximo todas as disciplinas

convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor”; e, para isso, deveriam primar “[...] pela formação das sólidas virtudes religiosas, que é o principal, procure o Reitor, como ponto de máxima importância, que com a graça de Deus, se alcance o fim que teve em mira a Companhia ao aceitar colégios.” (*RATIO STODIORUM*, 1599).

Em razão disso, a formação da elite colonial esteve embasada no modelo religioso, católico, mesmo que esses sujeitos não tivessem o intuito de seguir carreira sacerdotal. Assim, nesse período, os valores que perpassaram o ensino estiveram assentados na busca pela consolidação dos valores cristãos e, em virtude disso, deveria haver:

Zelo pela piedade e pelos bons costumes, Finalmente, persuada-se o Provincial que, de modo muito particular, é responsável, pelas prescrições relativas à piedade, à disciplina dos costumes, ao ensino da doutrina cristã, contida tanto nas regras dos Mestres dos cursos inferiores, quanto nas regras comuns a todos os mestres; são pontos estes que mais de perto entendem com a salvação das almas e tantas vezes se inculcam nas Constituições. (*RATIO STODIORUM*, 1599, regra número 7).

O ensino regrado pelo *Ratio Stodiorum* configurou-se a partir do método tradicional de ensino, baseado na centralização do professor, na preleção e repetição de conteúdo, em que no fim do ano deveria “[...] organizar-se a repetição de todas as lições passadas” (*RATIO STODIORUM*, 1599), impondo castigos físicos para aqueles que não se enquadrassem ao modelo de ensino proposto.

Ribeiro (1978, p. 25) observa que as orientações contidas no *Ratio Studiorum* eram a principal diretriz de estudos da Companhia de Jesus, isto é, concentravam sua programação nos elementos da cultura europeia. Evidencia-se dessa forma, um desinteresse ou a constatação da impossibilidade de “instruir” o “índio” haja vista, que tais conteúdos possuíam um caráter propedêutico para aqueles que iriam cursar o Nível Superior. Além disso, é possível analisar que a inclusão do índio, nessa nova proposta, não era conveniente do ponto de vista econômico, uma vez que esses saberes europeus não converteriam o indígena ao ponto de cederem sua mão de obra.

Mediante a isso, nesse segundo período, a educação jesuítica esteve centrada na instrução que fora ofertada nos colégios, destinada à elite, conforme Luzuriaga (1985), aos jovens da burguesia e aos futuros dirigentes da sociedade que assumiram lugares estratégicos na

administração pública. Por essa razão, “[...] a atuação jesuítica no campo da instrução focou quase que exclusivamente o ensino secundário.” (LUZURIAGA, 185, p. 50).

Com efeito, nesse momento, ao indígena estaria reservada, unicamente, a catequização. A instrução que possibilitava o acesso aos níveis mais elevados de ensino estaria reservada à elite, levando em consideração que “[...] a forma como o ensino estava estruturado já denotava uma nítida divisão na oferta e no acesso aos colégios.” (ENGELMANN, 2016, p. 24). Nesse período, surge o modelo dual e elitista de educação no Brasil

Essa divisão pode ser facilmente constatada na organização da oferta curricular proposta pelo *Ratio Studiorum* uma vez que, nesse plano de estudo, é retirado o primeiro ciclo de estudo cujo modelo era acessível e constituído pelo ensino profissional, o aprendizado de música e de práticas agrícola, substituindo-se por uma proposta estruturada da seguinte forma:

I - Currículo Humanista (corresponde hoje ao ensino médio) – Estudos de duração de 5 anos, mas na prática durava 6 a 7 anos.

Número dos cursos inferiores. - As classes de estudos inferiores (pelas razões alegadas na quarta parte das “*Constituições*” c. 12. C., omitimos as aulas de abc) não devem ser mais de cinco: uma de Retórica, outra de Humanidades e três de gramática (RATIO STUDIORUM, 1599).

Assim, os cursos inferiores, correspondentes ao Médio, resumiam-se às seguintes áreas: retórica, humanidades, gramática inferior, média e superior, excluindo-se os estudos do ABC, equivalente ao primário.

II - Currículo Filosófico (duração de 3 anos) – Obrigatório aos seguintes estudos:

1º ano – Lógica e Introdução às Ciências

2º ano – Psicologia, Física e Matemática

3º ano – Psicologia, Metafísica e Filosofia Moral

III - Currículo Teológico (duração de 4 anos) – Objetivo: formação dos alunos na carreira religiosa na Ordem (Companhia de Jesus).

O Programa de estudo apresentado pelo *Ratio Studiorum* evidencia o fato de que a atuação jesuítica esteve direcionada ao ensino secundário e, por isso, sua atuação no ensino primário não foi tão expressiva.

Ainda com relação à estrutura, Ribeiro aponta (1978, p. 27) que a formação intelectual ofertada nos colégios “[...] é marcada por uma intensa rigidez”, pois até mesmo para que os alunos progredirem de uma etapa para outra deveriam ser submetidos a uma série de exames

com alto grau de dificuldade, cujo pressuposto partia de ideias inatistas de vocação, aptidão, talento, entre outras. Isso é evidenciado nas normas expostas pelo plano de ensino:

Curso de retórica e humanidades. – Ainda que não seja possível prescrever a duração do curso de humanidades e retórica e a cargo do superior fique decidir quanto deverá cada qual demorar-se nestes estudos, nenhum dos nossos, pelo menos, deverá ser enviado à filosofia antes de haver estudados dois anos de retórica, **a menos que não se julgue em o Senhor que a idade, as aptidões ou outro motivo a isto se oponham.** Mas, se alguns forem **dotados de aptidões naturais para grandes progressos nesses estudos, poder-se-á examinar se, a fim de se lançarem mais sólidos fundamentos,** não convenha conservá-los na retórica por três anos. (RATIO STUDIORUM, 1599, REGRA 18, **grifos nossos**).

Como é possível notar a partir dos grifos, tal proposta apresenta algumas convergências com o modelo de Ensino Médio proposto pela lei 13.415/2017, que parte do discurso de vocação, baseado nas aptidões naturais para justificar uma oferta curricular desigual para o estudante.

Como se pode notar, a justificação do insucesso ou da não progressão aos níveis mais elevados de ensino, dentro de um ensino dual e elitista, recorrendo-se a categorias inatistas como: dom, aptidão, entre outras, é um mecanismo utilizado desde o Brasil Colônia. A atual reforma não foge dessa proposta, pois defende a escolha dos itinerários a partir desses elementos, tal como o plano de ensino da Companhia.

§14. Matemáticas: *Estudantes e tempo.* - No segundo ano do curso todos os estudantes de filosofia assistirão à aula de matemática por três quartos de hora. Além disso, **os que tiverem mais inclinação e capacidade para semelhantes estudos exercitem-se neles em lições particulares depois do curso.** (RATIO STUDIORUM, 1599, REGRA 18, **grifos nossos**).

Como exposto nos grifos, somente os estudantes que apresentassem uma predisposição para determinadas áreas de conhecimentos teriam acesso à plenitude de saberes constituídos em torno do campo de estudo. Nesse ponto, reside a similitude entre a reforma vigente, instituída em 2017, a qual também condiciona a obtenção dos conhecimentos construídos historicamente por meio da escolha de itinerários fragmentados dos demais campos de estudos.

Apesar da atuação jesuítica desse período ter como foco a educação elite colonial, no que se refere ao Ensino Médio, ela também marcará **profundamente sua identidade e sua função**. Afinal, **um projeto de ensino pensado e realizado para a formação das elites** não se abrirá às classes populares nos mesmos moldes (BORBA, 2011, p. 52, grifos nossos).

Por fim, verifica-se que o desdobramento desse modelo forjou a configuração de um modelo, dual, elitista e excludente, privilegiando a elite branca. Ainda assim, a proposta dessa companhia foi considerada inadequada aos interesses daquele contexto, sobretudo, o de modernização da colônia. Tudo isso culminou com a expulsão dos jesuítas, dando início a uma etapa da história da educação brasileira: a fase pombalina.

Conforme Saviani (2007), no século XVIII predomina, em Portugal, duas visões de mundo antagônicas: uma baseada na fé e a outra, na razão. A primeira, ainda como ideia predominante na metrópole portuguesa, é colocada em xeque em virtude da segunda, cuja característica é a introdução de novas ideias pautadas no movimento iluminista, principalmente, por portugueses que residiam no exterior como: Sebastião José de Carvalho e Melo, que se tornaria o primeiro ministro de D. José I, o Marquês de Pombal.

Entretanto, cabe ressaltar que o Iluminismo, que se caracteriza pela visão racionalista do mundo, tem sua gênese na Inglaterra, no século XVII e, posteriormente, marcará o pensamento francês e alemão, consolidando-se no XVIII. Tal pensamento,

[...] exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação. Assim, apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. Surge, então, a ideia de Educação pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, a partir desse momento histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação. (MACIEL & SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471)

Além disso, cabe lembrar que o objetivo principal da política de colonização portuguesa partia da finalidade de levantar as condições materiais necessárias para tornar Portugal um país capitalista de regime industrial. No entanto, o país que alcança a hegemonia nesse processo é a Inglaterra, sobretudo, com a obtenção de vantagens nas relações comerciais estabelecidas com Portugal:

Como nação, continuava Portugal um país pobre, sem capitais, quase despovoado, com uma lavoura decadente pela falta de braços que a trabalhassem, pelas relações de caráter feudal ainda existentes, dirigido por um Rei absoluto, uma nobreza arruinada, quase sem terras e sem fontes de renda, onde se salientava uma burguesia mercantil rica mas politicamente débil, preocupada apenas em importar e vender para o estrangeiro especiarias e escravos e viver no luxo e na ostentação. (BAUSBAUM, 1957, p. 48-9).

Diante dessa realidade, D. José I nomeia Sebastião José de Carvalho e Melo (o Marquês de Pombal), como primeiro ministro, a fim de fortalecer a metrópole portuguesa, através de sua modernização. Nesse sentido, a missão inicial, na recuperação da nação, constituiu-se na busca do fortalecimento de Portugal, com o intuito de libertá-lo da dependência inglesa.

Vale destacar, que a perspectiva iluminista consubstanciada no pensamento pombalino corporifica o regime de despotismo esclarecido². Além disso, entende que a dependência econômica é reforçada pela decadência intelectual que marcava Portugal nesse período. Com isso,

Na administração de Pombal, há uma tentativa de atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia, motivo pelo qual os jesuítas são responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa (MACIEL & SHIGUNOV NETO, 2006, p. 471).

Tal análise pode ser percebida nos documentos emitidos por Marquês de Pombal, como o preâmbulo do Alvará de junho de 1759, em que afirma que a felicidade das nações civilizadas depende da cultura das ciências e que o ensino jesuítico, ao desconsiderar os saberes científicos, tornou-se pernicioso e um extraordinário desperdício de tempo.

A partir desse entendimento, Pombal propõe mudanças no sistema educacional, considerando a tríade: “[...] trazer a educação para o controle do Estado, secularizar o ensino e estabelecer um currículo.” (BORBA, 2011, p. 53). Em razão disso,

A companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil quando o Marquês de Pombal, então ministro do Estado em Portugal, empreendeu

² Termo usado pelo historiador Wilhelm Roscher, em 1847, para explicar o movimento adotado entre diversos países que, paradoxalmente, transitaram entre os ideais iluministas e o modelo absolutista de Estado.

uma série de reformas no sentido de adaptar aquele país e suas colônias às transformações econômicas, políticas e culturais que ocorriam na Europa. No campo cultural, o que se queria era a implantação em Portugal de ideias mais ou menos próximas ao Iluminismo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008, p. 26).

Além da expulsão dos jesuítas, o Alvará de 28 de junho de 1759, que estabelece a primeira reforma empreendida no campo educacional, propõe ainda a extinção de todas as classes e escolas. Ademais, implantou-se também o cargo de diretor geral dos estudos e foram criados exames de admissão para professores, que receberam o *status* de "nobres". Logo, “[...] proibiu o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores.” (RIBEIRO, 2007, p. 33).

O Alvará sancionado pelo ministro português marca a gênese da educação pública brasileira, cuja educação financiada por meio do subsídio literário³ pelo Estado se constitui de um “[...] ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado.” (RIBEIRO, 2007, p.33).

Saviani (2007) destaca que a reforma proposta pelo alvará centraliza-se na reformulação dos estudos menores, que equivale ao ensino primário e secundário e que nessa etapa “[...] permanecem no currículo o latim, a filosofia e a retórica, acrescentando-se novas cadeiras desenho, história, aritmética, álgebra, geometria dentre outras.” (BORBA, 2011, p. 54)

Conforme Ribeiro (2007), é a partir da reforma pombalina que o modelo de ensino médio estruturado por meio da divisão de áreas de conhecimento surge por meio de aulas régias, ou aulas avulsas, uma vez que no primeiro programa de escolarização, dos jesuítas, o currículo estruturava-se em forma de cursos, humanidades.

Nesse período, o ensino secundário ainda se caracteriza como excludente, elitista, mantendo assim, um caráter propedêutico, em que a retórica, componente desse nível, apesar de estar atrelada à realidade cotidiana, constitui-se como pré-requisito para o acesso aos estudos maiores, correspondentes ao nível superior. Dessa forma, o edito de

³ Conforme Saviani (2007, p.99) “esse recurso destinava a suprir todas as necessidades financeiras da instrução pública abrangendo os estudos menores e maiores e garantindo não apenas o pagamento do salário dos professores” também atenderia outras necessidades de recursos.

Pombal preconiza que “[...] ninguém seja admitido a matricular-se na Universidade de Coimbra em algumas das quatro faculdades maiores, sem preceder o exame de retórica.” (ALVARÁ, 1759, artigo 17).

Nisso, para o estudante oriundo da elite era garantido um ensino secundário enciclopédico e para as crianças pobres era reservado o exercício de ler, escrever e contar, pois nem todos os sujeitos “[...] hão de se educar com o destino dos estudos maiores”, isto é, para alguns as instruções dos párocos já eram suficientes.

Cabe salientar, que mesmo com a criação do subsídio literário, “as reformas pombalinas nunca conseguiram ser implantadas, o que provocou um longo período (1759 a 1808) de quase desorganização e decadência da Educação na colônia” (MACIEL & SHIGUNOV NETO, 2006, p. 472).

Com efeito, há diversos relatos das dificuldades das condições precárias com as quais contavam o ensino nesse período, tais como: a falta de professores, a falta de materiais, por exemplo, o livro, além dos baixos salários dos docentes. Isso tudo dificultou a concretização do modelo de ensino pombalino.

De fato, esse cenário só será alterado com a chegada da família real ao Brasil, que tomará algumas medidas essenciais como: a criação de cursos profissionais e os de nível superior. Nesse período, a partir de 1808, no reinado de Dona Maria I, há a abolição do modelo pombalino e o retorno dos professores religiosos, a fim de evitar as ideias emancipatórias que permeiam os países americanos. Entretanto, devido às condições econômicas e políticas, esse movimento toma força aqui no Brasil, influenciando assim, o surgimento do Período Imperial.

1.3 A educação formal no período imperial: a manutenção de privilégios

Segundo Chizzotti (1996), a decadência das bases econômicas e políticas que sustentou o antigo regime colonial deram origem às novas alianças e abriram espaço para uma corrente nacionalista que culminou com a proclamação da independência em 1822.

Proclamada a independência, era necessária a estruturação do Estado Nacional Brasileiro. Em razão disso, a construção de uma base jurídico-administrativa colocava-se

como tarefa de extrema relevância. Para atender tal necessidade, D. Pedro I convocou a Assembleia Nacional Constituinte e legislativa.

Nesse processo, a instrução pública constitui-se como um tema prioritário, cuja confirmação de tal relevância pode ser evidenciada no projeto que buscou levantar a melhor proposta de instrução para aquele período, garantindo uma premiação para o melhor projeto. Assim:

As discussões que se travaram em torno desse projeto, embora tenham derivado para aspectos secundários ligados à validade ou não do prêmio, à sua natureza e valor, revelaram, pelo próprio enunciado da questão posta em debate a importância do tema que requeriria solução urgente e prioritária: a organização e um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo território do novo Estado (SAVIANI, 2007, p. 119).

Verifica-se que a estruturação inicial do Estado Nacional Brasileiro, concentrou-se em práticas com foco na população, que segundo Filho (2009, p. 19), a primeira delas “[...] refere-se a um novo modelo de inserção do Estado no campo da instrução elementar e a segunda, à elaboração de leis como estratégia de ordenação social.”. Dessa maneira, a educação assume um papel central no processo de fortalecimento do Estado e isso pode ser evidenciado no próprio discurso inaugural da Constituinte quando D. Pedro I afirma a necessidade de uma legislação especial para normatizar a educação.

Dentre as diversas propostas apresentadas à Assembleia Constituinte, destaca-se o projeto de Martim Francisco, que reproduziu os ideais educacionais do intelectual Condorcet (1989), cuja linha de pensamento defendia a limitação da educação pública à instrução. Ainda de acordo com Condorcet (1989), “[...] é impossível submeter uma educação rigorosamente idêntica a homens cuja destinação é tão diferente” (CONDORCET, 1989, p. 57). Sob esse prisma, percebe-se a defesa da manutenção de um ensino dual, iniciado no Brasil Colônia.

Apesar da proposta de Martim Francisco ter recebido um parecer favorável, inicialmente, na Assembleia Constituinte, esse projeto não foi levado adiante, uma vez que, conforme Saviani (2007), a comissão da instrução pública centrou-se no projeto e na criação de universidades.

Em novembro de 1823, a Assembleia Nacional Constituinte foi dissolvida por D. Pedro I, que promulgou a primeira Constituição em 25 de março de 1824. Este documento oficial preconiza no Título VIII (Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros), Art. 179:

A inviolabilidade dos direitos cíveis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: (...) (32) **- A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. (33) Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e letras** (grifos nossos).

Como se pode notar a partir do grifo, a primeira Constituição brasileira garante apenas a gratuidade da instrução primária, uma vez que a principal finalidade é: “Difundir as determinações legais por meio do texto escrito.” (VAGO, 2009, p. 21). Tal finalidade, “(...) implicava facilitar o acesso às escolas de instrução primária, criando condições para que as pessoas pudessem, sobretudo, aprender a ler.” (VAGO, 2009, p. 21).

A partir da leitura da Constituição de 1824, constata-se a necessidade, apresentada por D. Pedro I, de uma legislação especial para reger a educação, tendo em vista que apenas em seu último artigo a Constituição faz menção à presença de colégios e universidades, onde serão ensinadas as questões relacionadas às ciências, às artes e às letras.

Nesse contexto, a educação não é encarada como um direito, mas “[...] como um agente para materializar o(s) projeto(s) de sociedade que imaginavam e preparavam” (BORBA, 2011, p. 55). Sob essa perspectiva, a instrução tinha como objetivo fundamental tornar forte o Estado Imperial Brasileiro por intermédio da difusão dos ideais civilizatórios. Logo,

[...] Para as elites dirigentes do Império, os ideais e os discursos em prol da civilização tornaram-se fundamento para uma série de projetos políticos e medidas administrativas que nortearam a constituição do Estado nacional. A expressão tornou-se uma espécie de panaceia para legitimar ações que se firmavam como meio de superação para os males e problemas nacionais, comparecendo com especial prestígio entre os grupos que se preocupavam com a difusão de práticas de educação, com o ensino e a formação profissional. (GONDRA, 2008, p. 69)

Cabe ressaltar que, nesse contexto, educação e instrução constituem termos distintos, devido ao fato de que, conforme Vago (2009), a educação está relacionada a projetos mais amplos, destinada àqueles que ocupariam cargos relacionados à construção da nação. Nesse sentido,

No Brasil imperial a finalidade da educação secundária modifica-se em relação aos períodos históricos anteriores, passando a ser destinada à classe média da sociedade, com a intenção de qualificar um tipo de mão-de-obra mais sofisticada para atuar, sobretudo, no comércio e na agricultura. (BORBA, 2011, p.73).

Tal entendimento pode ser analisado na Lei Geral de 15 de outubro de 1827, cujo dispositivo propõe a construção em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos somente de escolas de primeira letra. No que se refere ao ensino secundário, “[...] continuavam as aulas isoladas, espalhadas, sem plano, pelas províncias, e os colégios particulares que surgiram, sobretudo, na capital do império.” (NUNES, 1962, p. 73).

Acerca da estrutura curricular, mantinham-se as cadeiras e classes avulsas das seguintes disciplinas: “[...] língua portuguesa, história natural, geografia, noções de astronomia, cronologia, mineralogia, química, mecânica, botânica, idiomas, inglês e francês”. (BORBA, 2011, p. 56).

Ainda no contexto imperial, um dispositivo legal determinante para o modelo de educação brasileira foi o Ato Normativo de 1834, no qual a incumbência do ensino primário e secundário foi transferida para as províncias. Isso fica perceptível na própria letra da lei que, ao tratar da educação, afirma:

Art. 10. Compete às mesmas Assembléias [provinciais] legislar:

2º) - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

7º) (...) São empregos municipais e provinciais todos os que existirem nos Municípios e Províncias, à exceção dos (...) empregados das faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias, em conformidade da doutrina do § 2º deste artigo. (ATO ADICIONAL, 1834).

O Ato Adicional retira do governo central a responsabilidade pelo ensino primário e secundário, consolidando a descentralização no ensino brasileiro, o que gerou descontentamento de muitos ministros que apontavam a insuficiência para a oferta e manutenção dessas etapas de ensino.

Saviani (2007) afirma que o processo de descentralização da educação elementar tratou-se da oficialização da omissão do poder central no que diz respeito a essa etapa.

Diante dessa realidade, alguns ministros chegam a defender que a instrução secundária continuasse a cargo do poder central, ficando as províncias somente com a instrução primária, que devido ao pouco investimento para a criação de instituições e para a oferta dessa etapa, tornou-se uma carga para as famílias pobres. Com isso, a instrução pública, segundo Filho (2001, p. 57), “[...] ficou quase esquecida a linhas mortas da constituição de 1824”. Entretanto, tal proposta não foi aderida pelo parlamento, pois não houve um esforço significativo por parte do poder central a fim de consolidar a universalização da instrução primária haja vista que,

Enquanto as províncias, em 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas parcas receitas, o governo central não gastava com a educação, mais de 1º do total do Império. No que dizia respeito à instrução primária e secundária, o governo não dava um certificado às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer a educação básica gratuita a toda população. (SUCUPIRA, 1996, p. 66).

O que se percebe no Período Imperial é que a prioridade do governo central esteve assentada na educação superior e na via de acesso a ele. Ou seja, representada pelo colégio D. Pedro II, que se tornou o modelo de ensino secundário bem ou mal, seguindo pelos liceus provinciais. Logo, uma instituição destinada à elite brasileira.

No que se refere ao momento da segunda fase da história Imperial (1840-1889), conforme Filho (2001), os Liceus estabeleceram bancas de exames para conferir aquele grau, bem como criaram essa etapa estruturou-as em dois momentos, a saber: o secundário e o propedêutico.

É nesse contexto que surge o ensino técnico, sob forte influência dos países industrializados voltados para o preparo dos indivíduos desvalidos para o trabalho e cuja oferta era garantida nos liceus de artes e ofícios, que partia do objetivo segundo Gondra (2008, p. 73), de “[...] disseminar, pelo povo, o conhecimento - do belo -, propagar e

desenvolver, pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes, ofícios e indústrias.”

Por fim, no Período Imperial, a educação, por meio de uma oferta desigual baseada na distinção entre ela e a instrução, estruturava-se como mecanismo de manutenção de privilégios. Assim sendo, a universalização da instrução primária e secundária ainda não havia sido alcançada nesse contexto. Em razão disso, permaneceu como uma questão a ser resolvida na próxima etapa da história da educação: o Período Republicano.

1.4 A educação na primeira república: o surgimento do modelo enciclopédico

Alguns fatores como: o fim do escravismo, o início da industrialização, a imigração europeia – a substituição da mão de obra escrava, o crescimento da urbanização e o surgimento das classes burguesas e proletárias contribuíram para o surgimento de um novo modelo de governo: a República. Entretanto, é preciso esclarecer que “[...] o regime republicano não representou o fim de um sistema político elitista, todavia não deixou de ocasionar uma relativa abertura de canais propiciadores de maior participação popular.” (FILHO, 1994, p. 16).

Sob essas condições, emergiu a necessidade de modificação e de expansão do ensino escolar, dando origem à primeira reforma do Período Republicano Brasileiro, instituída por Benjamin Constant, por meio do decreto nº 981, que reformulou o ensino primário e secundário, sobretudo, do Distrito Federal.

Na reforma de Benjamin Constant, o ensino secundário passou a ter uma duração de sete anos, cuja organização curricular estruturava-se a partir das seguintes disciplinas:

Art. 26. O curso integral de estudos do Gymnasio⁴ Nacional será de sete anos, constando das seguintes disciplinas: Portuguez; Latim; Grego; Francez; Inglez; Allemão; Mathematica; Astronomia; Physica; Chimica; Historia natural; Biologia; Sociologia e moral; Geographia; Historia universal; Historia do Brazil; Litteratura nacional; Desenho; Gymnastica, evoluções militares e esgrima; Música. (BENJAMIN, CONSTANT, 1890).

⁴ Os documentos foram citados neste trabalho tal como se encontram no seu original.

Nessa reforma, o ensino secundário tem seu currículo centrado em um modelo que integra os saberes científicos e literários a partir de um formato enciclopédico, rompendo com o modelo de ensino humanista, sendo todas as disciplinas obrigatórias, com exceção das línguas inglesa e alemã; ficando a critério do aluno optar por uma dessas.

Além do modelo curricular, outro ponto marcante é o tipo de exame proposto por essa reforma, conforme prever esse decreto,

Art. 33. Os exames serão:

- a) de suficiencia, para as materias que teem de ser continuadas no anno seguinte; estes exames constarão simplesmente de provas oraes;
- b) finais, para as materias que houverem sido concluidas; estes constarão de provas escriptas e oraes, havendo tambem prova pratica para as cadeiras seguintes: physica e chimica; meteorologia, mineralogia e geologia; biologia; geographia; desenho, musica e gymnastica.
- c) de madureza, prestado no fim do curso integral e destinado a verificar si o alumno tem a cultura intellectual necessaria.

Dentre os tipos de exames, o de madureza havia um diferencial em relação às propostas para o ensino secundário, tendo em vista que após a aprovação nesse exame, o aluno obtinha certificação de conclusão dessa fase escolar. Com isso, essa etapa deixava de ser uma mera passagem para o ensino superior, como está explicitado no artigo a seguir:

Art. 38. A aprovação no exame de madureza do Gymnasio Nacional dará direito á matricula em qualquer dos cursos superiores de caracter federal na Republica; ao candidato, que nelle obtiver pelo menos dous terços de notas - plenamente -, será conferido o titulo de Bacharel em sciencias e letras.

Com efeito, segundo o artigo 39, para o exame de madureza também era admitido qualquer candidato com certificado do ensino primário que tivesse recebido a instrução em instituições particulares ou em casa.

Outro documento que apresentou mudanças significativas na educação brasileira foi a Constituição de 1891. Conforme esse dispositivo jurídico, no que diz respeito à matéria educacional:

Art. 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional:

1º) Legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União.

Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

2º) Animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) Prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Título IV - Dos Cidadãos Brasileiros

Art. 70 - § 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

2º) os analfabetos.

Seção II - Declaração de Direitos

Art. 72. § 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

A partir da leitura desses artigos constituídos para regulação da educação, é possível constatar que somente a União poderia legislar sobre o ensino superior, além de garantir o ensino secundário no Distrito Federal. Entretanto, no que se refere à criação de escolas e instituições de ensino superior e secundário era incumbência, não unicamente, do congresso.

O texto retira o termo gratuidade como um princípio constitucional. Além do mais, institui a laicidade e condiciona o alistamento eleitoral à capacidade de saber ler. Em razão disso, “as primeiras letras”, de acordo com Cury (1996, p. 75), “[...] seriam uma espécie de motor atrativo a fim de que o indivíduo se esforçasse para conquistar a sua individualidade.”. Não obstante a essa necessidade, coube ao governo federal somente animar o desenvolvimento das letras, artes e ciências.

Dentro dessa ótica, em 23 de dezembro de 1909, é promulgado o decreto nº 7566 que cria a escola de Aprendizes para o ensino profissional primário gratuito. Destinada para os filhos da classe operária no intuito de que “se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência.”

A última reforma significativa instituída no primeiro momento do Período Republicano foi à reforma de João Luís Alves/Rocha Vaz, através do decreto nº 16.782-A, Além de reformar o ensino superior e definir o concurso da União, no que se refere ao ensino primário, esse decreto também reformula mais uma vez o ensino secundário.

Nesse decreto, o ensino secundário configurou-se como uma continuidade do ensino primário tendo a duração de seis anos e a distribuição curricular centrada na estrutura de

seriação, no qual se realizou também a inclusão de algumas disciplinas como: Moral e Cívica, que propunha, conforme o artigo 48,

§ 4º. O programma de ensino da instrução moral e civiica, no curso secundario, constará de ampliação do ensino ministrado ao curso primario (art. 55, § 2º), accrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na familia, na escola, na patria, e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, commemorações das grandes datas nacionaes, dos grandes factos da historia patria e universal, homenagens aos grandes vultos representativos das nossas phases historicas e dos que influiram decisivamente no progresso humano.

Enfim, os exames parcelados são superados, haja vista que o exame realizado ao final do quinto ano constituía a condição para o acesso ao nível superior. Além disso, o aluno que conseguisse concluir o sexto ano com êxito obteria o grau de bacharel em letras e ciências.

Desse modo, após a análise das reformas empreendidas no ensino secundário, evidencia-se que mediante a modificação do modelo social, altera-se também o projeto de educação a fim de que ela contribua com a consolidação do paradigma de sociedade almejada. Com isso,

A situação atual, criada pela sucessão periódica de **reformas parciais e freqüentemente** (*sic*) **arbitrárias, lançadas sem solidez** econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos **deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda** não em termos de serem despojadas de seus andaimes [...]. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, s/p, grifos nossos).

Assim, mediante o período que se inicia, com a queda da aristocracia, em virtude do processo de industrialização, emerge a modernização da sociedade brasileira, no momento em que a primeira fase republicana é substituída pela Era Vargas, marcando assim, o segundo período da República, quando a educação se encontra atrelada ao projeto urbano-industrial de sociedade.

1.5 O ensino médio brasileiro na segunda república: entre avanços e retrocessos e a manutenção de um ensino dual

Ao assumir o governo, o novo presidente, Getúlio Vargas, nomeia Francisco Campos como ministro da Educação e Saúde, que institui mais uma reforma, por meio do decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário.

Conforme o decreto, o ensino secundário será ofertado por meio de dois cursos, a saber: fundamental e complementar, esse,

O curso complementar, obrigatório para os candidatos á matricula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dous annos de estudo intensivo, com exercicios e trabalhos praticos individuaes, e comprehenderá as seguintes materias: praticos individuaes, e comprehenderá as seguintes materias: Allemão ou Inglez, Latim, Litteratura, Geographia, Geophysyca e Cosmographia, Historia da Civilização, Mathetatica, Physuca, Chimica, historia natural, Biologia geral, Hygiene, Phychologia e Logica, Sociologia, Noções de Economia e Estatistica, Historia da Philosophia e Desenho. (Art. 4º).

Nesse decreto, a dualidade histórica é mantida e apresentada de forma explícita, propondo-se uma formação para o prosseguimento dos estudos no nível superior e outra para o preparo da força de trabalho. De modo similar a reforma vigente, promulgada pela lei 13.415/2017, essa reforma propõe a escolha das disciplinas para a complementação em virtude do curso de nível superior que o aluno pode cursar e isso é evidenciado no decreto da reforma de Francisco Campos:

Art. 5º. Para os candidatos á matricula no curso juridico são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Latim - Litteratura - Historia da civilização - Noções de Economia e Estatistica - Biologia geral - Psychologia e Logica.

2º serie: Latim - Litteratura - Geographia - Hygiene - Sociologia - Historia da Philosophia.

Art. 6º. Para os candidatos á matricula nos cursos de medicina, pharmacia e odontologia são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Allemão ou Inglez - Mathematica - physica - Chimica - Historia natural - Psychologia e Logica.

2º serie: Allemão ou Inglez - Physica - Chimica - Historia natural - Sociologia.

Art. 7º. Para os candidatos á matricula nos cursos de engenharia ou architectura são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Mathetica - Physica - Chimica - Historia natural - Geographia e Cosmographia - Psychologia e Logica.

2º serie: Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Sociologia - Desenho.

Art. 8º O regulamento da Faculdade de Educação, Scieacias e Letras discriminará quaes as materias do curso complementar que serão exigidas para a matrícula em seus cursos.

Além disso, outro ponto nodal da reforma é a realização do exame admissional, para aqueles que almejam cursar o ensino secundário por meio de prova escrita de Português e Matemática e de provas orais de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais. Além disso, para avaliação, utilizou-se os seguintes instrumentos: arguições, trabalhos práticos e, ainda, provas escritas parciais.

O decreto 21.241, de 21 de Abril de 1932, em seu parágrafo único, preconiza que além das disciplinas que deveriam ser ofertadas, “[...] os estabelecimentos de ensino secundário poderão ministrar o ensino facultativo de outras, uma vez que não seja alterado o regime de horas semanais referido no art. 34”, cujo modelo apresenta similaridade com a proposta atual de ensino médio que faculta aos estabelecimentos de ensino a oferta de mais itinerário além do previsto. Esse regime de horas prevê a duração de cinquenta minutos para cada aula e um intervalo de dez, entre elas. Todavia, para os cursos noturnos, a duração será de quarenta minutos.

Nessa conjuntura, ganha efervescência os ideais de educação apresentado por um grupo de intelectuais e profissionais, conhecidos como os pioneiros da educação, que em:

Em se tratando do ensino secundário, o Manifesto levanta a discussão sobre a dualidade ao interrogar e problematizar a lógica dos modelos de ensino concomitantes abrigados pelo sistema escolar: um tipo de ensino para as classes populares, outro muito diferente, para as elites, e outro, conforme assevera Anísio Teixeira, para as classes médias que emergiam. (BORBA, 2011, p. 66).

Conforme esse movimento, após 43 anos do regime republicano ainda não havia uma organização escolar, tudo se encontrava fragmentado e desarticulado, fruto de uma sucessão de reformas e, nesse cenário, o secundário constitui o ponto mais nevrálgico da educação, uma vez que essa etapa:

[...] não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares. É ainda nesse campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isso, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, **o ponto nevrálgico da questão.** (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, s/p).

Mediante a isso, o manifesto propõe um ensino secundário adaptado à diversidade de gostos e aptidões “[...] que a observação psicológica registra nos adolescentes e que representam as únicas forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior.” (idem). Em razão disso, o modelo da Escola Nova propõe que seja garantida uma formação comum e, em seguida, haja as ramificações conforme as predisposições dos estudantes.

A partir da análise desse modelo curricular de ensino secundário, percebe-se que a reforma vigente reabilita esse padrão de formação, uma vez que ela também propõe um currículo comum inicial e outro de diferenciação condicionado às questões inatas do indivíduo.

Verifica-se que nessa proposta há a defesa de um ensino diversificado para atender os gostos e aptidões. Entretanto, ao considerar os fins educacionais, almejado pelos pioneiros, que consistiu na formação da hierarquia democrática a partir da hierarquia de capacidades, é possível constatar que apesar desse movimento defender uma formação desvinculada aos interesses de classes, ele acaba mantendo essa estrutura sob o argumento de aptidões naturais.

De forma sintética, esse movimento está assentado nos seguintes temas: “1 - a participação da União em todos os ramos de ensino; 2 - o direito à educação; 3 - a ação supletiva da União em todos os estados e municípios; 4 - a aplicação dos recursos em educação; 5 - ensino religioso.” (ROCHA, 1996, p. 122).

É com base em alguns desses ideais dos Pioneiros da Educação, que a Constituição de 1934 é promulgada e logo se configurou como a perspectiva mais sistemática de educação daquele momento.

No que diz respeito aos pontos centrais da Constituição de 34, concernentes à divisão de incumbências dos níveis de educação, o artigo 5º afirma que compete privativamente à União: XIV - traçar as diretrizes da educação nacional. Todavia, no tocante à difusão da

instrução pública em todos os seus graus, este papel cabe, concorrentemente, à União e aos Estados.

A lei também prevê em seu artigo 139 que “[...] toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito”.

Nesse momento, a educação é inaugurada como direito de todos e dever da família e dos poderes públicos, sustentada por questões morais e econômicas, a fim de que se “[...] desenvolva no espírito brasileiro, a consciência da solidariedade humana”.

Ao tratar das competências da União, a Constituição de 34 alude que cabe à União “[...] determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização”. Assim, como propôs os pioneiros, a União detém o controle dessa etapa educacional.

Nesse dispositivo, somente o ensino primário é considerado obrigatório e, com isso, o que a lei preconiza é somente a tendência à gratuidade do ensino educativo seguinte ao primário, pois dentro dessa estrutura eram realizados exames seletivos como condição para a realização de matrícula.

Em 1937, é instaurado um golpe de Estado e a Constituição de 1934 é revogada por outra que desconsidera os avanços apresentados até então. Em razão disso, também é realizada uma reforma no ensino secundário a partir do decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, de Gustavo Capanema, que defendia um ensino secundário voltado à preparação das individualidades, ou seja, a formação de homens que assumiriam cargos de responsabilidades essenciais na condução da nação. São, portanto, objetivos basilares dessa reforma:

- 1) Formar em prosseguimento da obra educativa do ensino primário a personalidade integral dos adolescentes.
- 2) Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
- 3) Dar preparação intelectual geral que possa servir de base aos estudos mais elevados de formação especial

A partir desses objetivos, o ensino secundário estruturou-se em dois ciclos. O primeiro, denominado de ginásial e o segundo, formado por dois cursos paralelos: o clássico e o científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

O que se nota nessa reforma é a manutenção de um ensino dual, em que nem todos teriam acesso aos saberes de forma universalizada, já que o curso clássico e científico estaria reservado àqueles que cursaram o Ensino Superior.

A Constituição promulgada em 1946, mesmo tendo sido sancionada em um contexto de reabertura política, mantém a estrutura dualista de ensino. Porém, cabe destacar aqui a instituição de uma bolsa no qual “[...] o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem a falta ou insuficiência de recursos.” (art. 168).

Além disso, essa Constituição preconiza a necessidade de estruturação de uma lei que regulamente a educação em todo o território brasileiro, ou seja, uma Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB).

Nessa direção, após alguns, é promulgada a primeira LDB 4.024/61, que defende a educação como um direito de todos e, no que se refere ao ensino secundário, utiliza-se do termo “Ensino Médio”, estruturando-o do seguinte modo:

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Esse Lei de Diretrizes e Bases apresenta algumas semelhanças ao modelo de ensino médio sancionado pela 13.415/2017, uma vez que ambas as leis prescrevem a presença de disciplinas obrigatórias e optativas que deverão ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino, sustentando-se assim a dualidade imposta historicamente.

Constata-se que o desenho de Ensino Médio apresentado pela reforma de Gustavo Capanema: o ginásial e o colegial é mantido, mas flexibilizado “[...] desvinculando o ramo do Ensino Médio da carreira no Ensino Superior, bem como possibilita o aproveitamento de estudos em casos de troca de ramo.” (BORBA, 2011, 72).

A partir da análise das diversas reformas desenvolvidas, é possível constatar que o Ensino Médio brasileiro, por aglutinar interesses conflituosos, tem sido alvo de diversas metamorfoses, sofrendo, portanto, várias reformas ao longo da história. Com base nisso, mais uma vez é instaurado um golpe militar e mediante esse contexto de Estado de exceção, foi promulgada a lei nº 5.692/71, que centralizava uma educação profissionalizante compulsória em todas as escolas de segundo grau (nomenclatura desse período).

A lei 5.692/1971 altera de forma significativa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024/1961, propondo um ensino de segundo grau profissionalizante compulsório e universal a partir de um currículo dividido entre uma formação geral e uma formação especial. Segundo o 5º artigo dessa regulamentação da década de 1970, no segundo grau, deveria predominar o campo de formação especial. Assim, “[...] excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a **aptidão** específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.” (BRASIL, 1971, p.1, grifo nosso). Dessa maneira, o aprofundamento da parte geral do currículo estaria condicionado à avaliação das aptidões do aluno.

É relevante observar que a categoria “aptidão” ressurge reeditada no âmbito da atual reforma, proposta pela lei 13.415/2017, quando o currículo dividido é por uma base comum e por cinco itinerários formativos, incluindo-se a formação técnica e profissional e flexibilizando o percurso formativo dos sujeitos conforme os seus projetos de vida ou vocação, segundo o discurso de defesa de tal legislação.

Entretanto, vale salientar que, conforme os preceitos da reforma vigente, especificamente o Art.36, o currículo poderá ser organizado por meio da oferta de diferentes arranjos, conforme a relevância para o contexto local **e as possibilidades dos sistemas de ensino**, tal como propunha a lei 5.692/1971 que em seu Art.8º, ao tratar da organização curricular, preconiza que:

A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as **possibilidades do estabelecimento**, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedades de habilitações. (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Nos preceitos da lei vigente, tal qual na reformulação de 1970, a organização curricular é condicionada às possibilidades de oferta. Esse condicionamento poderá aprofundar as desigualdades das oportunidades educacionais, tendo em vista que a escolha do percurso formativo, por parte dos estudantes, estará subordinada ao itinerário apresentado pelas redes de ensino, que não terão incumbência de ofertá-los em sua totalidade.

Além disso, o novo Ensino Médio admite o caráter de terminalidade específica para aqueles que trilharem o itinerário da formação técnica e profissional, “[...] em que parece que a velha cena se repete: terminalidade dos estudos para os setores populares, refletindo um controle do conhecimento para pequenos estratos da sociedade.” (LEMOS; SILVA; COSTA; ALBUQUERQUE, 2017, p. 457). Assim como aconteceu na década de 1970, as instituições privadas de ensino continuarão a garantir um percurso formativo que possibilite aos seus estudantes a ascensão aos níveis mais elevados de ensino.

De um modo geral, a formação de segundo grau, no contexto da década de 1970, partia de uma educação profissional como mero treinamento do trabalhador nas técnicas produtivas de tal sociedade, desconsiderando assim, os fundamentos dessas técnicas, ou seja,

o ensino profissionalizante, sob a égide da lei 5.692/1971, deu-se de forma apartada dos conteúdos gerais.

Com isso, rompe-se o projeto de um Ensino Médio integrado ao técnico como possibilidade de uma educação média unitária e unilateral. Mediante a isso tal reformulação acarretou um, “ruidoso fracasso”, pois “[...] não formou técnicos qualificados para o mundo do trabalho, como também não desenvolveu o gosto pela cultura geral na juventude brasileira.” (LIMA; CABRAL; GASPARINO, 2009, p. 11122).

O contexto da década de 1970 é marcado por pressupostos econômicos desenvolvimentistas, como a facilitação da abertura econômica do país ao capital estrangeiro e pelos paradigmas de produção fordista/taylorista, caracterizado como um modelo urbano-industrial que demandava uma formação de trabalhadores de nível técnico.

Conforme os princípios fordista/taylorista, o trabalhador deveria possuir uma formação especializada para assumir funções específicas no mundo trabalho e, em razão disso, a formação técnica proposta pela 5.692/71 apresentou um quadro formativo profissionalizante de trabalhadores “[...] em que as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis.” (KUENZER, 2017, p. 340).

Quanto às políticas que embasaram a formação profissional compulsória no nível Médio na década de 1970, pode-se afirmar que tal projeto foi promulgado em um contexto de intenso autoritarismo, na ditadura militar. Nessa perspectiva, a lei 5.692/1971 foi aprovada em caráter de urgência, o que dificultou a ampla negociação do congresso Nacional, cujo processo de elaboração não difere muito da reforma promovida no contexto mais recente, em que a inclusão da profissionalização de nível médio deu-se, inicialmente, por meio da Medida Provisória 746/2016, reduzindo assim, a possibilidade de debate.

Assiste-se em 1971 à imposição de um ensino profissional no âmbito da escola de segundo grau, entretanto, as escolas públicas “[...] não conseguiram adaptar-se às exigências necessárias para a implantação das habilitações profissionais, tais como a compra de equipamentos, montagem de laboratórios.” (FRATTINI, 1982, p. 7). Em função disso, Frattini (1982),

[...] observa-se que o ensino de 2º Grau profissionalizante originava-se da descaracterização tanto das escolas técnicas quanto das escolas de formação geral. A Lei 5.692 propôs uma profissionalização compulsória no 2º Grau,

cuja finalidade seria a terminalidade dos estudos e a preparação para o trabalho, sobrepondo-se, assim, à prestigiosa e sedimentada concepção de escola média secundária. Porém, destacamos que essa profissionalização **acabou por sucatear o ensino já que o excedente nos vestibulares e o número de qualificados em nível técnico sem oportunidade de emprego aumentou consideravelmente nesse período.** (FRATTINI, 1982, p. 5, grifos nossos).

Como aponta Frattini (1982), a profissionalização de segundo grau proposta pela lei 5.692 de 1971 não trouxe avanços relevantes para educação de nível médio, pelo contrário precarizou-o ainda mais.

É nesse cenário, é instituída a lei 7.044 de 1982 que propõe como objetivo geral para o primeiro e segundo grau: “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.”. Dessa forma, essa lei altera a lei 5.692 de 1971, garantindo a preparação para o trabalho como parte de uma formação integral e não como parte obrigatória, cuja preparação poderia promover habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. Assim, conforme o artigo 4 dessa lei:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

Esse modelo se perpetua até a sanção da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, que apresenta alguns avanços. Um desses avanços é o reconhecimento do Ensino Médio como a última etapa de ciclo e que tem como finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Na LDB de 1996 o Ensino Médio poderia ofertar uma formação técnica,

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Na LDB sancionada em 1996, o ensino profissionalizante não substituiria a formação geral. Entretanto, a relação entre a educação profissional e o ensino médio só será regulamentada em 1997, quando é promulgado o decreto nº 2.208, que conforme Frigotto; Ciavatta e Ramos (2012, p. 13), restabelece o dualismo, ao indicar a cisão entre a Educação Média e Profissional e, por isso, acaba por forjar práticas aligeiradas de formação para o trabalho a fim de atender às novas demandas do mercado.

Esse cenário só é superado, após diversos embates, por meio do decreto nº 5.154/2004, no contexto do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Tal documento e outros encontram-se sistematizados a seguir, no quadro elaborado por Oliveira (2017), em sua tese de doutorado. O quadro que se segue sintetiza as políticas educacionais para o Ensino Médio promulgadas no período de 2003-2014.

Quadro nº 2 - Marcos legais que impactaram o Ensino Médio nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff

Temas	Governo Lula (2003-2010)	Governo Dilma (2011-2014)
Ensino Médio Educação Básica	X *Emenda Constitucional nº 53/2006 (criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb);	*Lei nº 12796 de 04 de abril de 2013, que dispõe entre outras questões sobre a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos.

		*Emenda Constitucional nº 59/2009 (prevê a redução gradual da Desvinculação das Receitas da União e prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos);	
Ensino Médio	X	*Decreto nº 5.154/04 (regulamenta a articulação entre Ensino Médio e a Educação Profissional); *Decreto nº 5.840/2006 (Instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA) *Decreto nº 6302/2007 (institui o Programa Brasil Profissionalizado); *Lei nº 11.892/2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências	*Lei nº 12.513/2011 Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).
Educação profissional			
Currículo		*Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009; (regulamenta o Programa Ensino Médio Inovador, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação);	*Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio);

Fonte: Oliveira (2017).

A partir desse quadro, é notório que ações empreendidas nessa conjuntura, de 2004-2014, não buscaram superar as bases que sustentam o modelo desigual de sociedade,

pelo contrário, deram continuidade aos pressupostos políticos e econômicos iniciados na década de 1990 nos países em desenvolvimento, pressupostos esses que desembocaram na atual reforma do Ensino Médio.

1.6 O novo Ensino Médio: a reforma implantada pela lei nº 13.415/2017

No que concerne a atual reforma, promovida pela lei 13.415/2017, é possível identificar que ela preconiza a reestruturação de dois pontos cruciais do Ensino Médio: a carga horária de formação e o currículo, que envolve um percurso educacional ofertado por meio de itinerários formativos, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

Além da oferta dividida por meio de cinco percursos, a lei prevê também uma formação comum para todo o Ensino Médio brasileiro, o qual deve ter como duração máxima de mil e oitocentas horas do total em toda a formação de nível médio e que ao estabelecer apenas a duração máxima do conteúdo curricular comum, “[...] de acordo com a definição dos sistemas de ensino”, pode significar **autonomia dos sistemas de ensino para propor uma carga horária menor**, uma vez que a lei não estabelece o mínimo.” (KUENZER, 2017, p. 334, grifo nosso). Logo, isso poderá representar um aumento da carga horária da formação por itinerários.

Essa reconfiguração curricular apresenta diversas limitações, dificultando os processos educativos amplos ao reduzir o currículo comum em todo o Ensino Médio a no máximo mil e oitocentas horas. Essa diminuição poderá resultar em percursos formativos desiguais ao centralizar uma trajetória fragmentada por meio de diversos itinerários, que dependerá das condições de oferta de cada rede e cuja repercussão no âmbito de muitas escolas públicas provocará o desmonte da educação para as classes trabalhadoras, já que não há necessidade de se investir na melhoria dessas instituições em razão da oferta ter que adequar-se às restrições das condições objetivas apresentadas pela escola. Transfere-se, portanto, para o estudante, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso educacional, como consequência de sua aptidão ou escolha.

Quanto ao tempo de estudo, a lei 13.415/2017 preconiza a ampliação da carga horária anual para mil e quatrocentas horas, ou seja, para uma oferta da educação de nível médio em tempo integral. Entretanto,

A maioria dos jovens, cerca de 51,2% trabalham e estudam, sendo hoje, este o principal motivo que muitos abandonam a escola. A necessidade do auto sustento, aliado a que a renda deste estudante, complemente a renda familiar, acaba por motivar o seu abandono escolar. Em algumas regiões brasileiras, as mais carentes economicamente, como o Norte e Nordeste, este números são ainda mais verificados e confirmados. (LIMA; CABRAL; GASPARINO, 2009, p. 125).

Diante disso, é necessário questionar a que interesses serve a mais recente reforma do Ensino Médio, haja vista que essa reformulação desconsidera até mesmo a realidade do estudante trabalhador que necessita de conciliar a rotina de trabalho com a sua vida escolar, como elucidam Lima, Cabral e Gasparino (2009).

Nessa direção, é importante ressaltar a necessidade de que a natureza e as configurações dessa mais nova reforma, forjada pela lei 13.415/2017, sejam analisadas na conjuntura de propostas educacionais iniciadas na década de 1990, uma vez que elas caminham em perspectiva convergentes, atendendo às diretrizes que buscam uma formação do trabalhador referenciado nas novas demandas de produção.

Essa proposição é confirmada pelo parecer do Congresso Nacional nº 95/2016, que ao expor as razões pelas quais a reforma deveria ser aprovada, afirma que o modelo anterior do Ensino Médio era prejudicial, possuindo altas taxas de evasão e resultados insuficientes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo para o Congresso, um modelo que não permite aos estudantes “[...] desenvolverem suas habilidade e competências, pois são forçados a cursarem, no mínimo, **treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho.**”(p.7).

Assim, a inclusão da formação técnica e profissional no nível Médio, a partir da lei 13.415/17, encontra-se circunscrita nos novos pressupostos de organização do trabalho regida pela concepção toyotista. Logo,

Se o trabalhador transitar, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada, como já propunha o Banco

Mundial como política para os países pobres desde a década de 1990 (KUENZER, 1997, p.4).

Com base nisso, o ensino profissional, sendo um dos campos formativos da recente reforma, está embasado no regime de acumulação flexível, como já mencionado nesta análise, o qual requer a formação de profissionais flexíveis, aptos a aprender em um mundo de constantes mudanças promovidas pela dinamicidade da nova lógica de produtividade, que requer uma “[...] força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários.” (KUENZER, 2017, p. 341).

Nesse sentido, a vigente reforma do Ensino Médio é a expressão das novas orientações de organismos multilaterais para o ajustamento da educação aos ditames do modo de produção capitalista. Esse pressuposto está confirmado no Parecer nº 95/2017 do Congresso Nacional quando afirma que a aprovação de tal estruturação se deu em consonância com as orientações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Assim sendo, “[...] um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas de conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional.” (BRASIL, 2017, p. 8).

Vale ressaltar que o aprofundamento nas áreas de conhecimento dar-se-á no limite de um teto de mil e oitocentas horas de estudos, o que permite presumir que a formação por itinerários será priorizada, a depender da rede de ensino.

Assim, o Ensino Médio passa a assumir uma concepção mais pragmática, cuja proposta formativa incorpora uma feição mais imediatista e comprometida com a conformação dos sujeitos, pautando-se na intensificação da teoria do capital humano a fim de convencer de que a educação/qualificação é uma condição preponderante para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

É nesse cenário que “[...] a formação e qualificação profissional assumem um papel relevante na formação de trabalhadores de novo tipo, ou seja, mais adaptado às novas exigências da produtividade e competitividade.” (CÊA, SILVA, SOUZA, 2015, p. 89). Com isso, a formação técnica ganha expressividade, pois além de ajustar o trabalhador à nova lógica do capital, ela também retira dos sujeitos a possibilidade de compreender as bases contraditórias que sustentam a sociedade vigente.

Portanto, os pressupostos da reforma promovida pela lei nº 13.415/2017 estão ajustados ao projeto de adaptação ética e moral do sujeito e às novas exigências do processo de trabalho da atual lógica produtiva. Em vista disso, uma formação mais elevada, que propõe a constituição da capacidade de abstração, será reservada aos responsáveis pela tarefa de mando e controle no processo de produção. O que tal reforma poderá promover ao admitir será a coexistência de dois modelos: um para as escolas que ofertarão todos itinerários e outro, para as instituições que terão no máximo a oferta de dois percursos formativos, visando, unicamente, a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Diante disso, de modo similar às reformulações promovidas ao longo da história, que atenderam aos pressupostos político e econômico de suas conjunturas, a reforma vigente cumpre um duplo propósito: “[...] conter a pressão sobre o acesso ao nível superior e o de atender a demanda por técnicos.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

2 O ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO: ALGUMAS REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Para a compreensão da configuração do Ensino Médio na reforma vigente é preciso refletir sobre o papel da educação nesse modelo de sociabilidade, entendendo os diferentes sentidos assumidos por ela e considerando os contextos políticos e econômicos que influenciaram o modelo atual de nível médio. Em razão disso, esse capítulo apresenta uma análise da função do complexo da educação na sociedade atual, cujo modelo societário tem a sua estrutura fundamentada na divisão de classe. Reflete também sobre a finalidade do Ensino Médio face à concepção burguesa de formação para a cidadania, além discorrer sobre os pressupostos conjunturais da mais recente reforma da etapa intermediária da educação.

2.1 O complexo da educação: o sentido *lato* e o sentido *estricto*

Dada à perspectiva teórico-metodológica que embasa este estudo, o qual compreende o trabalho como a categoria fundante de todos os demais complexos sociais, é crucial iniciar o processo de análise da educação a partir da centralidade dessa categoria como ato que justifica o ser social:

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da sociabilidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar por que, ao tratar desse complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social. A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista [...]. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico, ao ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 35).

Lukács (2013), alicerçado no entendimento de Karl Marx, afirma que o homem “[...] ao atuar sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua

própria natureza.”. Marx (1985a, p. 297), por sua vez, explica que é o trabalho que funda o ser social, ou seja, o trabalho constitui o modelo do ser social.

Conforme Lukács (2013), o trabalho constitui a essência do novo ser social. Em razão disso, ele é considerado o fenômeno originário do ser social, isto é, através dele é realizado no campo do ser material um pôr teleológico que dá origem a uma nova objetividade.

[...] Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material. É claro, como veremos mais adiante, que não se deve exagerar de maneira esquemática esse caráter de modelo do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; precisamente a consideração das diferenças bastante importantes mostra a afinidade essencialmente ontológica, pois exatamente nessas diferenças se revela que o trabalho pode servir de modelo para compreender os outros pores sócio teleológicos, já que, quanto ao ser, ele é a sua forma originária. O fato simples de que no trabalho se realiza um pôr teleológico é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se isso um componente imprescindível de qualquer pensamento, desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia. O problema que aqui surge não é tomar partido a favor do caráter teleológico do trabalho ou contra ele; antes, o verdadeiro problema consiste em submeter a um exame ontológico autenticamente crítico a generalização quase ilimitada – e novamente: desde a cotidianidade até o mito, a religião e a filosofia – desse fato elementar.

Através desse exame, de caráter ontológico, fica evidente que o trabalho promove um salto do ser natural para o ser social quando inserido em um contexto em que ele é criador de valor de uso, haja vista que o trabalho é o fundamento de toda e qualquer forma de sociabilidade, tal qual explica Marx:

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural eterna da vida humana, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum em todas as suas formas sociais [...] (MARX, 1985a, p. 153).

O trabalho, enquanto produtor de valor de uso, se constitui como um complexo universal, ou seja, é o fenômeno originário de todos os demais complexos sociais, independente da forma de sociedade humana. No entanto, cabe enfatizar que, apesar desse

complexo fundante ser a essência de todas as esferas societárias, a totalidade social não se limita a ele, pois há uma autonomia relativa entre esse fenômeno originário e os demais complexos sociais que são fundados a partir dele, já que esses possuem natureza e função específica e que, portanto, necessitam dessa autonomia para exercerem suas atividades.

É relevante também ressaltar que nessa análise sobre o caráter originário do trabalho, Marx (1985a) estuda essa categoria em sua forma mais simples e abstrata, independente da forma de sociabilidade, sem ainda considerar as formas mais complexas que ele tem assumido, sobretudo, no modelo societário que toma por base o valor de troca, pois:

Mais importante, porém, é deixar claro o que distingue o trabalho nesse sentido das formas mais desenvolvidas da práxis social. Nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso. (LUKÁCS, 2013, p. 56).

No modo vigente de organização social, o sistema capitalista, como destaca Lukács (2013), aponta que a relação entre homem e natureza já não abarca todo o processo de trabalho, tendo em vista que esse processo já não corresponde a um processo individual, mas sim social que envolve a venda da força de trabalho por parte daqueles que foram expropriados dos meios de produção. Assim, “Todo o sistema de produção capitalista repousa no fato de que o trabalhador vende e sua força de trabalho como mercadoria.” (MARX, 1985a, p. 48).

Marx (1985a) explica que na forma de sociabilidade capitalista o ato fundante é a compra e venda da força de trabalho, que constitui o ato gerador de todas as desigualdades sociais e a subordinação do trabalho ao capital. Com isso, o processo de trabalho “[...] é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre as coisas que lhe pertencem [...]” (MARX, 1985a, p. 304).

Desse modo, na sociedade capitalista, o trabalhador é caracterizado como uma mera mercadoria em que sua produção encontra-se subordinada aos interesses daquele que comprou a sua mão de obra.

É a partir dessa estrutura social que o complexo da educação deve ser analisado, visto que para compreender a origem e a natureza desse complexo social é preciso considerar que desde a sua gênese ele é inseparável do trabalho, pois demanda o domínio de certas habilidades que não são apreendidas naturalmente, mas necessitam da educação, que, por sua vez, é um complexo fundado pelo trabalho e, que por isso, com ele possui, simultaneamente, uma dependência ontológica e uma autonomia relativa.

Nessa perspectiva, o complexo da educação é compreendido em seu sentido *lato*, cujo complexo é considerado imprescindível para a apropriação de saberes próprios do gênero humano cuja transmissão não se dá de forma espontânea, natural.

Mediante a essa necessidade, a educação em seu sentido *lato*, é caracterizada como universal, porquanto é um complexo que está presente nas diferentes formas de sociabilidade, a exemplo das sociedades primitivas em que:

[...] os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se como os interesses comuns do grupo, e se realizam igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existe nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (PONCE, 1994, p. 21).

Mesmo no bojo das sociedades primitivas é perceptível à educação assumir função peculiar na reprodução do gênero humano ao contribuir no processo de transição da individuação à generalidade, ou seja, por meio dela os sujeitos singulares adquirem características humano-genéricas, como expõe Lukács:

A educação, por mais “primitiva” que seja, por mais rigidamente que esteja presa à tradição, pressupõe um comportamento do indivíduo, no qual já podiam estar disponíveis os primeiros rudimentos para a formação de uma ideologia, visto que, nesse processo, necessariamente são prescritas normas sociais de cunho geral ao indivíduo quanto ao seu comportamento futuro enquanto homem singular e inculcados modelos positivos e negativos de tal comportamento (LUKÁCS, 2013, p. 343).

Por esse prisma, cabe esclarecer que o complexo da educação se caracteriza como teleologia secundária, ou seja, tem por finalidade influenciar os comportamentos de outros indivíduos, a fim de que assumam determinadas posições teleológicas. Todavia,

Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou. (LUKÁCS, 2013, p. 130)

Tal cenário é concretizado em virtude de fatores relacionados a posições teleológicas primárias, que “[...] na objetivação de posições teleológicas secundárias, a alternativa do indivíduo-alvo da teleologia secundária, também pode ser diferente da finalidade posta.” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 80). Assim, o resultado pode não convergir com o que era almejado inicialmente.

Apesar de que nem sempre as finalidades postas para educação não serem alcançadas tal como foram projetadas, esse campo social tem sido alvo de diversas metamorfoses em função da complexificação dos processos de trabalho.

Assim, “[...] com o advento da sociedade capitalista e com o surgimento da maquinaria, muda não só a forma de organização da sociedade, mas também as relações sociais de produção, a concepção de homem, de trabalho e de educação.” (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008 p. 1). Desse modo, a sociedade, agora dividida em classes sociais, suscita a complexificação das relações sociais e a educação não fica aquém desse processo. Um exemplo disso é que:

Se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e sobretudo da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial. Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas [...] (LUKÁCS, 2013, p. 131)

É nesse cenário, de complexificação das relações sociais, de divisão das classes e dos processos de trabalho em profissões em que é imposto um conjunto de saberes que não pode ser transmitido espontaneamente, que emerge a educação em seu sentido *estrito* para atender a uma formação específica, apresentando como consequência “[...] a transformação da educação de um complexo universal, espontaneamente reproduzido, em sentido amplo, para educação em sentido estrito.” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 88).

Apesar do surgimento do sentido *estrito* de educação não eliminar o sentido *lato*, em virtude de que aquele ser produzido no interior desse, o sentido *estrito* surge para atender os interesses particulares, isto é, ele emerge por força da divisão de classes e por ela é influenciada.

Com efeito, diferentemente da educação em seu sentido *lato*, o sentido *estrito* não possui o caráter universal da primeira, pelo contrário, esse é subordinado aos antagonismos de classe e, com isso, a sua constituição é condicionada aos interesses de grupos particulares que buscam importar para o âmbito da educação as necessidades que surgem no bojo da reprodução social através de propostas educacionais que, a princípio, parecem favorecer a todos os sujeitos e, por meio de um exame ontológico, fica evidente que consistem em projetos educacionais que visam apenas garantir a perpetuação desses modelos classes, como é o caso da formação para cidadania.

2.2 O Ensino médio como espaço de formação para cidadania *versus* uma formação para a emancipação

Consoante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente, lei nº 9.394/1996, uma das finalidades precípuas do Ensino Médio, enquanto última etapa de educação básica no Brasil, é a formação para a cidadania. Entretanto, Tonet (2012) em suas análises e com base na ontologia marxiana problematiza os limites dessa categoria e afirma que, mesmo de forma contraditória e tensa, esta é parte integrante da forma de sociabilidade regida pelo capital. Nesse sentido, o autor alerta para a necessidade de um exame ontológico para que se compreenda a natureza da cidadania.

Nesse sentido, Tonet (2012) corrobora da visão marxiana de que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social e que todas as demais esferas sociais surgem de um processo que tem no trabalho seu ato originário, com natureza e função específicas.

Com base nisso, o autor elucida que a esfera da política, cujo complexo da cidadania e da democracia são partes integrantes, são limitadas por representarem uma perspectiva de classe, ao contrário da emancipação humana, que pressupõe a eliminação da sociedade de classes.

Tonet (2012) afirma que a cidadania é parte da dimensão política, embasa-se no pressuposto de que os sujeitos precedem a sociedade e esses possuem uma natureza essencial que nela assenta os direitos naturais, que deveriam ser domados conforme Hobbes, sendo por essa razão, necessária o surgimento do Estado que funda a sociedade.

A teoria liberal da cidadania pressupõe que todos os homens são iguais e livres por natureza e buscam pela realização individual, como resultado da igualdade e liberdade natural. Isso teria gerado uma série de conflitos que diante da ausência de um elemento inibidor poderia pôr em perigo a sobrevivência da humanidade. Em virtude disso, os homens foram obrigados a organizar-se em sociedade e instituir uma autoridade (o Estado).

Ao contrário desse pressuposto, Marx citado por Tonet, afirma que até a própria natureza dos sujeitos é resultante das relações sociais e que o Estado surge a partir do estabelecimento da propriedade privada. Nesse sentido, o fundamento dessa sociedade é o ato que funda o trabalho abstrato, que é a compra e venda da força de trabalho e constitui o ato gerador de toda a desigualdade social e subordinação do capital ao trabalho.

Para a concretização da compra e venda da força de trabalho, ou seja, para a concretização do ato que funda essa sociedade, faz-se necessário que os indivíduos sejam livres, iguais e proprietários. Essa é a base do surgimento de todos os direitos, inclusive o da cidadania.

Mediante a isso, Tonet (2012) afirma que a dimensão cidadã/democrática é ao mesmo tempo condição e expressão da desigualdade social e por mais aperfeiçoada que ela seja jamais eliminará a desigualdade social. Desse modo, um mundo cidadão significaria a melhor forma de reprodução mantendo essa forma de sociabilidade.

Na contramão da formação para a cidadania, onde há uma centralização da emancipação política, o que fundamenta a emancipação humana é o trabalho livre associado,

o que pressupõe uma forma de sociabilidade em que os sujeitos obtenham o controle consciente, livre e coletivo dos processos, produção e distribuição das riquezas.

Frente a isso, no intuito de que a educação contribua para que as pessoas sejam verdadeiramente livres, a educação deverá ter como horizonte a emancipação humana, que é o patamar mais elevado da liberdade e não a cidadania.

É preciso compreender que educação tem como tarefa essencial possibilitar que o sujeito individual torne-se membro do gênero humano, o que depende o acesso mais pleno possível ao conjunto de bens necessários à realização integral. Contudo, com o surgimento da propriedade privada, mesmo que a educação seja um espaço de luta entre as classes, de algum modo as atividades educativas foram privatizadas. Como já explicitado no tópico anterior a esse, levando-a a ter como dois objetivos centrais: a formação para o mercado de trabalho e a educação para a cidadania e democracia.

Em razão dessa hegemonização dos interesses da burguesia no âmbito da educação, a luta por uma sociedade emancipada, implica necessariamente a superação do capital e de todas as suas categorias. Por isso, para contribuir com o rompimento dessa sociedade, deve-se centralizar a formação de pessoas comprometidas com a transformação radical dessa sociedade.

Por fim, é preciso esclarecer que devido à hegemonização da educação por parte da burguesia, em razão da dependência ontológica que ela estabelece com o trabalho, não é possível a consolidação de uma educação emancipadora. E, por tudo isso, o que poderá ser realizado são atividades de caráter emancipador, que consistem na articulação das lutas mais específicas da educação como a luta revolucionária e na compreensão crítica radical dessa sociedade, formando assim, sujeitos radicalmente críticos, o que pressupõe a superação de uma formação cidadã, “[...] que é uma forma política de reprodução e que, por isso jamais poderá expressar a plena liberdade humana, pois nenhuma conquista que compõe a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade.” (TONET, 2012, p. 34).

Assim, na conjuntura vigente de um capitalismo em crise em que os projetos educacionais são atravessados pelos antagonismos de classe e cujos interesses da classe dominante se colocam como a matriz determinante das finalidades educacionais, o Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, tem se apresentado como espaço estratégico

da difusão dos valores, competências e finalidades que buscam ajustar os indivíduos às necessidades impostas pela reprodução do modo de produção capitalista.

Entretanto, é preciso considerar que apesar da educação exercer uma relação ontológica de dependência com a esfera econômica, ela se subordina às necessidades que surgem no âmbito da reprodução social. Além disso, possui uma autonomia relativa que faz com que não seja totalmente determinada pelas condições apresentadas por essa esfera e que, por isso, é possível ter como horizonte a emancipação dos sujeitos por meio da realização de atividades educativas emancipadoras, a fim de superar o modelo de Ensino Médio limitado pelas demandas de um capitalismo em crise.

2.3 As políticas educacionais no cenário do capitalismo em crise: O Ensino Médio como espaço estratégico

Desde a crise do capitalismo de 1970, é exigido do Estado que atue na formulação de políticas que minimizem as suas ações na oferta de bens e serviços e de políticas que favoreçam o bom andamento do capital.

Baseando-se nisso, as políticas educacionais também passam a sofrer interferências desta nova ordem neoliberal, em que a reforma vigente sancionada pela lei nº 13.415/2017 é uma expressão dessa relação, em virtude do modelo de ensino apresentado convergir com esses preceitos ao tomar como base a lógica mercantil, formando. Assim, há no novo trabalhador exigido pelo mercado, uma transferência de responsabilidades, haja vista que caberá aos sujeitos a escolha de seu percurso formativo e, que, por isso, cada um responderá por si.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre as implicações da nova organização do capitalismo em crise para as políticas educacionais, a fim de compreender os elementos indutores da reforma atual do Ensino Médio. Sendo assim, será feito inicialmente, um levantamento de alguns elementos que indicam a constância da crise neste sistema, procurando traçar a relação entre Capital e Estado dentro deste contexto. Em seguida, serão abordadas as redefinições ocorridas no Estado diante da crise e, finalmente, será construída uma reflexão sobre as políticas educacionais no bojo dessas mudanças, com o intuito de situar os preceitos do novo Ensino Médio.

- a) A crise do sistema do capital e as reformas no caráter do Estado diante dessa realidade

Ao longo da história, o capitalismo vem enfrentando crises devido às suas próprias contradições. No entanto, na atualidade, devido ao deslocamento de suas contradições, vem se constituindo uma crença de que o capitalismo estaria em uma fase de desenvolvimento sustentável e saudável, conforme assinala Mészáros (2002). Porém, como admite Mészáros (2009), esta é apenas mais uma das estratégias do capital para administrar suas crises, pois a partir deste deslocamento, são impostas à sociedade as necessidades criadas por este modo de produção. Por isso ainda é possível evitar as graves crises de outrora, o que não significa dizer que o capital já teria superado com sucesso as crises enfrentadas por ele.

De acordo com Mészáros (2002), a crise está na estrutura do sistema sociometabólico do capital, isto é, é inerente à própria lógica do modo de produção capitalista, pois, tal qual como afirma Antunes (2009, p. 11, grifos do autor), o sistema capitalista “[...] *por não ter limites para a sua expansão*, acaba por se converter numa processualidade *incontrolável e profundamente destrutiva*.”

Nessa fase de desenvolvimento capitalista, há a necessidade incontrolável de produção, circulação e consumo de mercadorias; tudo passa a girar em torno da expansão do capital, deixando de levar em consideração os fatores essenciais à existência humana e provocando uma crescente desvalorização do valor de uso.

Diferentemente de outras sociedades outrora existentes, como reitera Marx (1996), o valor de uso era um elemento da riqueza. Logo, nessa sociedade, eles são também o veículo material do valor de troca. Com base nisto, o valor de uso passa a submeter-se às ordenanças do valor de troca e a produção volta-se predominantemente a atender à autorreprodução do capital, não mais como na sociedade feudal, que vivia, essencialmente, para atender as necessidades humanas.

De acordo com Mészáros (2002, p. 124), “[...] o capital é modo de controle sociometabólico historicamente específico, cuja estrutura de comando deve ser adequada em todas as esferas em todos os níveis, por não poder tolerar absolutamente nada acima de si.”

Diante dessa precondição do capital, até mesmo as necessidades humanas passam a estar condicionadas ao valor de troca, que, juntamente com a colaboração do Estado moderno,

são impostas à sociedade necessidades fictícias de garantia da autorreprodução desse sistema, pelo fato de que as ações do aparelho estatal, nesta sociedade, estejam voltadas para a expansão do capital e não para as necessidades imediatas da humanidade.

Mediante a crise estrutural deste sistema, o capital necessita, constantemente, de ações corretivas e, é neste cenário que surge o Estado Moderno e que serve de complemento deste modelo econômico, “[...] para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 106).

Para alcançar os imperativos de expansão, o capital toma como condição básica a extração do trabalho excedente, em que a força de trabalho como moeda de mercadoria é, constantemente, precarizada e o Estado Moderno por pertencer à “[...] materialidade do sistema do capital, corporifica à necessária dimensão coesiva de seu sistema estrutural orientado para expansão e para a extração do trabalho excedente”; buscando “[...] garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente.” (*ibidem*, p. 126). Neste sentido, o Estado resguarda, de forma legalizada, a relação de força diante dos antagonismos entre produção e controle, ou seja, a máquina estatal sanciona a favor da separação da propriedade de seus verdadeiros produtores.

O Estado surge, justamente, para mediar as contradições entre capital e trabalho e ele redimensiona-se para sustentar este sistema conforme explica Gruppi (1987), ao tratar da concepção de Estado defendida por Marx. O Estado é parte essencial da estrutura econômica e não é ele que a determina, mas sim é determinado por ela.

Para Mézáros, “O Estado Moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico.” (2002, p. 107), pois como é comprovado ao longo da história, o Estado vem se redimensionando para atender aos imperativos do capital.

O Estado Moderno é sustentáculo do capital, ou seja, é parte integrante da essência material do capital, sendo “[...] necessário para evitar as perturbações que surgiriam na ausência de uma transmissão de propriedade compulsoriamente regulamentada - isto é: legalmente prejudgada e santificada- de uma geração à próxima.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 108).

É importante destacar, que se de início o Estado surge a partir das necessidades materiais do capital, hoje, o Estado é uma pré-condição para manter tudo e todos articulados com o objetivo de atender aos imperativos do capital.

O sistema do capital conta com o Estado para impor seus imperativos à sociedade, quer dizer, o Estado colabora com o capitalismo na imposição dos interesses desse sistema à sociedade por meio de políticas públicas. Esse fato pode ser comprovado ao analisar o caráter das políticas criadas pelo Estado no decorrer da história, a exemplo das Políticas Educacionais que, constantemente, sofrem reformulações para atender às demandas do capital.

Deste modo, “[...] é preciso admitir que enquanto a relação atual entre os sistemas dominantes e o Estado capitalista prevalecer e impuser com sucesso suas demandas à sociedade, não haverá grandes tempestades.” [...] (*ibidem*, p. 697). Por consequência, no decorrer da história, o aparelho estatal vem se redefinindo para atender aos comandos do capital e, atualmente, no contexto do capitalismo avançado não é diferente. Nesta sociedade, o Estado assume um papel intervencionista direto em todos os aspectos da vida social, visto que a atual configuração do Estado se dá devido ao fato do capital contemporâneo viver frequentemente em crise e que, de fato, sem esta intervenção o capital não sobreviveria.

Ao longo da história, o Estado, como base desse modo de produção capitalista, vem se redimensionando para atender aos imperativos desse sistema produtivo. No entanto, é necessário destacar que algumas mudanças também são conquistas advindas da luta do trabalhador, como no caso do Estado de Bem-Estar Social que, dentre outros fatores, também foi uma conquista.

De acordo com Silva Jr (1999, p. 104), para a compreensão das várias reformas empreendidas pelo Estado, faz-se necessário levar em consideração que a atual reformadeu-se no contexto de transição de regimes de acumulação do Fordismo ao Toyotismo, apesar de que esta nova ordem ainda mantém algumas características da primeira, em que essa transição deu-se devido à crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 por causa das altas taxas de acumulação.

Dentro do modelo econômico de produção fordista, as políticas de Estado nos países desenvolvidos centram sua organização na distribuição de renda, na regulação do social, nos aspectos políticos e econômicos, enfim, neste contexto, o Estado possui um lugar central, assegurando o consumo por meio da oferta de alguns serviços.

Ao mesmo tempo, dentro deste novo cenário de acumulação flexível, não há mais necessidade do Estado Bem-Estar Social e o poder estatal mais uma vez redimensiona-se, criando outras estratégias para tentar salvar o sistema, deixando de atuar na oferta de bens e serviços, para tornar-se um regulador do mercado por meio de políticas que facilitem a reprodução deste sistema.

Esta nova forma de acumulação convive com alguns traços fordistas e, diante disto, conforme Silva Jr (1999, p. 107), decorre a necessidade de organismos globais que, com poder político e econômico, determinem a solidificação da nova ordem, a partir da nova hegemonia do capital na esfera global e nacional, com base na nova forma de acumulação flexível. Ao tratar das reformas nos países em desenvolvimento, Barros e Zorzetti (2009) explicam as razões desses ajustes:

A política de ajustes estruturais foi implantada nos países periféricos, especialmente, na década de 1980. Com a explosão da crise da dívida externa, muitos países, para reverter os efeitos da crise, recorreram a empréstimos das agências financeiras multilaterais – Banco Mundial - BM e Fundo Monetário Internacional – FMI e, como contrapartida, tiveram que aderir às reformas estruturais de cunho neoliberal (BARROS; ZORZETTI, 2009, p. 3281).

Nessa nova fase de desenvolvimento do capital, as relações de produção partem de transações econômicas que acontecem não somente em escalas locais, mas, principalmente, em escalas globais. Romão (2008, p. 115), ao apresentar algumas definições para esse fenômeno, explica que: “[...] a globalização é a expansão internacional das relações de produção capitalista.”.

Logo, a regulação dessas relações foge do controle dos Estados nacionais, pois sua regulação é, agora, condicionada por organismos que defendem a globalização como um fenômeno necessário para o desenvolvimento da economia mundial. Ao tratar do fenômeno de uma economia globalizada, Melo (2004) expõe os impactos e contradições trazidos pelo processo da mundialização do capital, afirmando o seguinte:

[...] “globalização” significou uma intensa dinamização financeira e integração dos mercados internacionais, associada a um processo de abertura e desregulamentação das economias nacionais, principalmente dos países em desenvolvimento, submetendo sua condição política-econômica a sobrevivência neste mundo financeiramente e comercialmente globalizado,

além de ter provocado um verdadeiro desmonte do estado-de-bem-estar-social. A marginalização de países e continentes inteiros deste processo, contrasta com o discurso neoliberal de integração global, e também com a questão da ampliação do acesso às conquistas científicas e tecnológicas das últimas décadas do século XX (p. 147).

Diante dessa realidade de desregulamentação das economias nacionais, as instâncias supranacionais ganham destaque, pelo fato de não pertencerem a nenhum país, na elaboração de orientações para as decisões políticas e econômicas que devem ser tomadas pelos países para a sua integração nessa economia mundializada. Essas organizações mundiais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial (BM), entre outras, passam a intervir na organização política e econômica dos Estados nacionais, provocando mudanças em suas ações.

Apesar de, inicialmente, o BM ter surgido com o interesse de reconstrução e desenvolvimento dos países pós-guerra, esse banco, a partir da década de 1960, incorpora-se a outras organizações que partem do interesse comum de acumulação do capital, fazendo acordos de cooperação com o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e outras agências das Nações Unidas, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), como também se aliam a outros bancos.

No contexto brasileiro, apesar de que ela esteve em andamento em outros governos anteriores, esta reforma só se efetiva a partir da década de 1990, quando Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume a presidência (FHC). Neste período é desmontado o caráter social do Estado e amplia-se seu caráter mercantil. Nesse momento, as reformas empreendidas por FHC, conforme Ferreira (2009),

[...] são caracterizadas, por grande parte dos estudos realizados sobre o período, por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização. A reforma buscou consolidar um governo gerencial, com capacidades de regulação social mediante a transferência a outros setores/instituições de responsabilidade de prestação dos serviços sociais. Com o olhar sobre o quadro político desse período da reforma podemos entender o Estado gerencial como aquele que almeja uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil, seja buscando avaliar os resultados das políticas públicas que chegam aos cidadãos, seja tratando os problemas por meio das agências reguladoras. (FERREIRA, 2009, p. 256)

Esta fase teve sua continuidade com a posse do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. Segundo Frigotto (2010, p. 239), a sequência deu-se da seguinte forma:

A continuidade da década presente em relação ao passado incide no erro da geração perdida- a opção por conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida- mediante o combate dentro da ordem de uma sociedade capitalista, onde a classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo.

Neste sentido, é possível perceber que as propostas do governo Luís Inácio Lula da Silva ao invés de irem de encontro à ordem estabelecida, focaram apenas em ações desenvolvimentistas a partir de políticas compensatórias. Com base nisso, as políticas educacionais também estiveram atreladas à lógica mercantil, em que “[...] a educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.” (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Conforme Barroso, o Estado, nesse período, intensifica seu papel de regulador e avaliador:

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitoramento e avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não alcançados. Se por um lado, ele continua a investir uma parte considerável de seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão cotidiana, funções que transferi para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com os actores privados desejos de assumirem uma parte significativa do” mercado” educativo. (BARROSO, 2003, p. 732).

De fato, a partir das reformas instauradas no aparelho estatal, motivadas pelos organismos internacionais, o Estado diminui seu caráter provedor e centra seus objetivos no desenvolvimento de ações compensatórias, procurando amenizar a pobreza gerada pela mundialização do capital.

No campo educacional, as políticas estatais refletem a nova natureza do Estado que continua a investir na educação como um elemento responsável pela diminuição das desigualdades sociais, por defender que, ao garantir qualificação para os sujeitos, estará também assegurando a diminuição do desemprego. Essa centralização da educação pode ser compreendida pelo fato de que “[...] quanto mais regressivo e desigual o capitalismo existente

mais ênfase se tem dado à educação, em uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista.” (FRIGOTTO, 2012, p. 73).

A partir dessa visão salvacionista da educação como suposto mecanismo de acesso e permanência no mercado de trabalho, cujo no contexto, o Estado não é mais o provedor, há um reforço do caráter avaliador e regulador do aparelho estatal nas políticas educacionais, buscando fiscalizar e controlar as práticas pedagógicas, a fim de formar o novo homem exigido pela forma de sociabilidade vigente, bem como há o propósito de justificar as desigualdades sociais por meio das diferenças apresentadas no âmbito escolar.

Como se pode notar, as políticas educacionais, sendo parte das políticas sociais, passaram por diversas redefinições em sua natureza como parte estratégica da nova relação entre Estado e Capital. Esse fato é possivelmente percebido a partir da análise das reformas educacionais recentes.

2.4 As políticas educacionais no cenário do capitalismo em crise e o ensino médio como expressão da nova forma de sociabilidade

A educação é um campo histórico e social e como tal, passa por reformulações devido às mudanças que acontecem na sociedade. Cabe também destacar que esse campo educacional é uma arena de disputa, “[...] uma vez que reflete a própria constituição da sociedade.” (OLIVEIRA, 2009, p. 274), que também vive em conflitos devido à existência de classes sociais antagônicas.

Essa prática social, a educação, mediante as políticas atuais, que são fortemente influenciadas por organismos internacionais, parte da visão de que a escola é um espaço responsável por promover a equidade social (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3288).

Esse fato pode ser comprovado a partir das políticas mundiais que atribuem “[...] novas funções à educação, muitas vezes de caráter social. Por meio da escola, espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social vigente.” (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

A nova perspectiva das políticas educacionais vigente defende que a educação promove a justiça social na fase atual de desenvolvimento do capitalismo globalizado, pelo fato de que ela e o conhecimento: “[...] são, portanto, bens econômicos necessários à

transformação da produção, ao aumento do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado.” (OLIVEIRA, 2009, p. 276). Neste contexto, a educação vem exercendo supostamente uma dupla função: formar força de trabalho e controlar a pobreza.

Para que se compreenda como vêm se configurando as políticas educacionais na atual conjuntura, é extremamente necessário o entendimento do que é uma política educacional, como também de uma forma geral, o que, de fato, representa uma política pública. Entretanto, como alerta Diógenes (2014), é preciso, antes de tudo, compreender que não existe um consenso na definição do que é uma política pública.

Mediante a isso, a perspectiva adotada por este estudo aproxima-se da definição de Souza (2007, s/p) que, ao citar Lowi, afirma que política pública é “[...] uma regra formada por uma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas e negativas.”. De acordo com essa autora (SOUZA, 2007), de forma sintética, políticas públicas podem ser traduzidas como campo de conhecimento que coloca o governo em ação e, simultaneamente, analisar essa ação, para que caso haja necessidade, sejam corrigidas essas ações.

Com base nisso, as políticas públicas podem ser compreendidas como o Estado em ação. Partindo desse entendimento, Holfling (2001, p. 61) conceitua as políticas sociais da seguinte forma:

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais tem suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas ao conflito entre capital e trabalho no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Diante da exposição de Holfling (2001), é possível apreender que as políticas educacionais, enquanto política pública de cunho social, partem da necessidade de atender aos interesses dos diversos grupos sociais, por serem resultantes de alguns embates que tomam por base diferentes interesses. No entanto, é perceptível o quanto que essas políticas têm cada vez mais atendido aos interesses de expansão do capital; é o que afirma Bruel (2010, p.31), ao tratar da natureza dessas políticas:

As políticas educacionais, como recorte específico das políticas sociais, não conseguem fugir à regra, ou seja, permanecem igualmente subsumidas à lógica econômica. Apesar de a racionalidade imposta pelo modelo econômico muitas vezes contrariar a natureza do próprio trabalho educativo, a tendência de atuação do Estado continua sendo a de garantir, em primeiro lugar, a estabilidade econômica e a manutenção do modelo produtivo.

Neste sentido, como bem afirmou a autora, o Estado, na atual conjuntura do capital, tendo como foco as necessidades de manutenção e expansão do capital, acaba colocando em segundo plano as necessidades do homem e, dentro desse cenário, as políticas educacionais também são resultantes dessas ações do aparelho estatal que a todo custo vem cooperar com esse sistema.

Com base nisso, a educação também começa a sofrer reformulações em suas propostas como parte da reforma desse Estado neoliberal, pois conforme foi assinalado anteriormente, o Estado passa a sofrer fortes pressões de organismos internacionais, que agora, começam a influenciar no rumo das políticas sociais. Assim, Diógenes (2014, p. 87) esclarece que, “[...] no Brasil a Política Educacional está em consonância com as políticas econômicas, cuja lógica assenta-se no pensamento neoliberal funcional aos interesses da classe dominante.”

Desse modo, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990, e que contou com a presença de 155 países e diversos organismos internacionais, foi criado o Plano Decenal de Educação para Todos. Nesse documento, foram tecidas algumas considerações sobre os rumos que deveria tomar a educação brasileira (1993-2003), marcando, assim, o início da Reforma Educacional brasileira.

Os rumos da política educacional do Brasil e dos países latino-americanos começam a ser orientados por instituições internacionais que passam a impor condições para a integração desses países na economia mundial; como também para continuarem recebendo capital externo, partindo do argumento de que seriam necessárias diversas mudanças para que os financiadores tivessem a certeza do retorno do dinheiro investido.

Afonso (2001, p. 25), ao tratar das influências dos organismos internacionais na educação, afirma que o Estado, devido às pressões desses organismos, assume uma postura mais intervencionista, interferindo na autonomia das instituições, a fim de implementar as recomendações dessas organizações multilaterais.

O Plano Decenal (1993-2003) tinha como temas alguns assuntos como: gestão, aprendizagem, acesso e sucesso escolar, relacionamento com a comunidade, financiamento e gastos com a educação, entre outros, que a partir desse momento deveriam ser considerados como norte para a construção dos planos decenais estaduais e municipais.

Sendo assim, com base nesse documento e em virtude do que foi planejado na Semana Nacional da Educação para Todos, em Brasília, a escola passa a ter por finalidade o atendimento de objetivos gerais, dentre eles: “[...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação da vida econômica, social, política e cultural do país **especialmente as necessidades do mundo do trabalho.**” (BRASIL, 1993, p. 37, grifos nossos).

Mediante a isso, é perceptível que essa Reforma da década de 1990 apresenta o currículo como foco na construção de competências, sendo estas, necessárias à formação do novo trabalhador polivalente tão exigido. Nesse sentido, os currículos passam a centralizar seus objetivos no atendimento das demandas de formação do capital e para atingir essa finalidade, o Plano Decenal implantou algumas estratégias, como a apresentação de conteúdos mínimos nacionais, o que é reforçado pela atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, a qual nomeia em seu título IV, art. 9º, inciso IV, de currículo comum.

Outro documento que tem se destacado na configuração das políticas educacionais é o Relatório Delors que:

[...] influenciou e ainda vem influenciando várias políticas educacionais, principalmente em países em desenvolvimento, como o Brasil. Nesse documento, foram referendados discursos que mobilizaram ações políticas no campo da Educação, como as reformas educacionais dos anos 1990, no Brasil. Esse documento expressa consensos dos países centrais, **tendo como foco a educação como serviço, portanto mediadora do mercado e instrumento de adaptação do sujeito à sociedade.** Por esse motivo, esse documento se tornou fundamental para a compreensão das políticas educacionais adotadas em vários países em desenvolvimento, principalmente em relação às orientações destinadas às políticas para o nível médio da educação básica. (ABRANCHES, 2015, p. 8, grifos nossos).

Nesse documento, que é central para a compreensão das políticas educacionais, a educação é encarada como um mecanismo de adaptação dos sujeitos ao atual estágio de desenvolvimento social, cuja organização estrutura-se por meio da desigualdade e exclusão.

Por isso, o “[...] primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão.” (DELORS, 1998, p. 147).

Entretanto, cabe destacar que ao definir como objetivo precípua da educação, a redução da vulnerabilidade social, há um deslocamento de um problema originado no campo econômico e social para o âmbito educacional, que dentro do complexo da sociedade vigente, exerce funções específicas e afirmar que essa, por si só, pode superar a exclusão é superestimar o seu papel. Sob essa ótica,

[...] 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, dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil [...] (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Nessa conjuntura, para o atendimento das principais finalidades da educação prescritas pelos organismos internacionais, a saber: controlar a pobreza e formar mão de obra conforme demanda o estágio atual de produção, o Ensino Médio, sobretudo, da rede pública “[...] passa a ser apresentado pela mídia e pelos principais meios de comunicação como um nível de destaque, proposto como um dos principais mecanismos de estratégia do desenvolvimento econômico e social do país.” (BORBA, 2011, p. 14). Nessa etapa, espera-se formar o novo homem demandado pelo atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, em razão disso,

[...] as recomendações mais expressivas da Unesco, que foram contempladas no ensino médio, na legislação da década de 1990, apontam para uma proposta de educação que coaduna com os quatro pilares do Relatório Delors na perspectiva que ensino médio seja para a vida, que esteja atento às transformações contemporâneas no mundo do trabalho e que a educação forme jovens aptos para atuar no mundo moderno. (OLIVEIRA, 2017, p. 62).

É no contexto de formação para o trabalho, que o Ensino Médio passa a ganhar maior visibilidade na política educacional, cuja centralização pode ser evidenciada nos processos de

ampliação da gratuidade e obrigatoriedade dessa etapa que acontecem a partir da década de 1990, quando essa se torna uma fase da educação básica.

Nesse momento, dá-se início à reforma do EM, que introduz a perspectiva atual de nível médio no Brasil, em que tal proposta, segundo Borba (2011), é influenciada pelo relatório “*Brazil: issues in secondary education*”, documento que apresenta alguns diagnósticos dessa etapa, ao mesmo tempo em que propõe medidas para a superação da realidade apresentada. Essa reforma gerada nessa década caracteriza-se como um “[...] novo marco normativo, um novo currículo nacional e sistema de avaliação, significou a tentativa de configurar uma identidade para o ensino médio brasileiro.” (PIUNTI, 2015, p. 27).

A partir dessa reforma, concebida na década de 1990, há uma difusão de discursos que advogam a necessidade de que a escola seja reformulada para atender as exigências do mercado de trabalho. Em razão disso, “[...] a educação institucionalizada se apresenta cada vez mais adaptada às transformações da sociedade capitalista, repousada no pragmatismo e na razão instrumental, conforme os discursos que defendem essas adaptações.” (ABRANCHES, 2016, p. 12).

Com base nisso, as finalidades do nível médio, sobretudo, na escola pública, acabam centralizando a formação técnica, desconsiderando o caráter cognitivo e intelectual da educação, uma vez que o objetivo primordial é formação de sujeitos flexíveis para atender as demandas do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, no ano de 2000, a Unesco realizou o fórum que ficou conhecido como Dacar, em Senegal, a fim de que os países renovassem seus compromissos acordados na Conferência de Jomtien, para que a concepção de educação adotada nesse evento tivesse sua perpetuação. Na ocasião, essa organização “[...] salientou que era o momento de empreender esforços por uma reforma sistêmica que propiciasse uma melhoria do acesso e da qualidade do ensino secundário.” (OLIVEIRA, 2017, p. 62).

É com esse entendimento que a mais recente reforma, promulgada pela lei 13.415/2017, é sancionada, haja vista que essa reestruturação é justificada pela busca da melhoria da qualidade educacional, entendida como alinhamento desse nível às necessidades do mundo do trabalho e cuja conjuntura é demarcada por uma economia globalizada e em processo de crise.

Portanto, é nesse contexto de condicionamento da educação escolar aos interesses do sistema do capital que a dualidade, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos tem como pano de fundo “[...] a educação geral para as elites dirigentes e a preparação do trabalho para os órfãos e desamparados.” (2012, p. 32).

Além disso, a reforma vigente é um exemplo emblemático dessa realidade a partir da lei 13.415/2017, uma vez que apresenta diversas reformulações, dentre elas: a flexibilização do currículo em cinco itinerários formativos, entre os quais se encontra a formação técnica e profissional apartada das demais áreas de saber; o que dificulta o ingresso dos estudantes que optem por tal itinerário ao Ensino Superior, reforçando, dessa forma, a desigualdade educacional marcada pela duplicidade entre o ensino geral e ensino técnico, cuja realidade alarga o fosso existente entre uma educação para as classes populares e outra para a elite brasileira.

De fato, as políticas educacionais, desde 1990, estão pautadas nos pressupostos neoliberais de ajuste à nova demanda de produção constituída a partir da crise do modo de produção capitalista. Por isso, são conduzidas “[...] pelos interesses dos grupos hegemônicos, os quais utilizam como instrumento de manutenção da ordem vigente o protagonismo e a legitimidade dada pela sociedade capitalista aos discursos dos organismos internacionais.” (ABRANCHES, 2016, p. 4).

3 A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Pesquisar implica escolher um paradigma teórico-metodológico que norteie essa ação, a fim de que todo o percurso do estudo seja desenvolvido de modo coerente as suas bases de sustentação, considerando-se, para tanto, que “[...] a dimensão epistemológica que confere à teoria sua coerência. Isto porque toda epistemologia possui uma metodologia que lhe corresponde.” (FARIA, 2014, p. 1).

Nesse sentido, esta seção centra-se na discussão do referencial teórico-metodológico assumido por este trabalho. Nela, são expostas as bases epistemológicas de sustentação desta pesquisa, bem como é apresentada a metodologia e o procedimento metodológico.

3.1 Pressupostos epistemológicos da pesquisa

Todo ato de pesquisar tem sua fundamentação em um/uns paradigma(s) epistemológico(s), que norteia(m) o seu percurso teórico-metodológico. Em razão disso, compreende-se que a epistemologia possibilita ao cientista uma reflexão sobre o seu fazer. Por isso, ela “[...] deve ser reconhecida e referida como o estudo sistemático do conhecimento, que se vale tanto da ciência quanto da filosofia em suas diversas disciplinas.” (FARIA, 2014, p. 2). Isto é, “[...] no sentido bem amplo do termo, podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais.” (JAPIASSU, 1977, p. 16).

Ao longo da história, é possível identificar diversas perspectivas filosóficas que cunham as mais distintas concepções sobre como se dá a construção do conhecimento, uma vez que na base de todo paradigma epistemológico há um modelo filosófico que o corresponda e “[...] todos os grandes filósofos também foram teóricos do conhecimento, quer dizer, construíram uma teoria do conhecimento fazendo parte integrante de seu sistema filosófico” (JAPIASSU, 1977, p. 16). Entre as perspectivas desenvolvidas, cabe destacar a concepção de Gaston Bachelard (1996), pensador que discute as ciências dentro de um viés histórico. Para esse autor, conforme assinala Tesser (1994):

[...] O conhecimento é, por essência, uma obra temporal. Somos a cada instante a condensação da história que vivemos. O homem é, ao mesmo tempo, razão e imaginação, "há o homem diurno da ciência e o homem noturno da poesia", constituindo, criando, produzindo, retificando, chega-se à verdade aproximada. (TESSER, 1994, p. 3).

Assim, para Bachelard (1996) as ciências evoluem historicamente, pois, para esse autor, toda teoria constitui uma hipótese provisória que será refutada por outra mais aprofundada, com isso não há uma fase final da produção científica. Sob essa ótica, o saber científico é um campo eternamente inacabado.

Dentro dessa perspectiva epistemológica, o conhecimento da realidade baseia-se em um saber científico, cuja objetividade se resume a um ideal. Para esse paradigma, a razão “[...] é uma atividade psicológica essencialmente politrópica: procura revirar os problemas, variá-los. Ligar uns aos outros, fazê-los proliferar.” (BACHELARD, 1996, p. 51).

De um modo geral, o pensamento bachelardiano rompe com as bases anteriores, como a perspectiva positivista de Augusto Comte e Lock que,

[...] asseguram que o papel decisivo do objeto na construção do conhecimento, ao afirmar que esse só começa após a experiência sensível. Conhecida como tendência empirista, esses pressupostos sustentam que o trabalho da razão fica subordinado à experiência, sendo este o critério da verdade. É o mesmo que dizer que o conhecimento vem de fora, da experiência do sujeito com o objeto a ser conhecido. (MENEZES; RODRIGUES, 2016, p. 104).

Diferentemente dessa epistemologia, conhecida como empirista, a perspectiva histórica de Bachelard defende que a construção do objeto de pesquisa não parte do mundo empírico e sim, é fruto da construção racional do sujeito. Com isso, o pesquisador assume um papel central, uma vez que, por meio de uma ciência relativista, essa corrente epistemológica compreende que o conhecimento científico produz um saber aproximado da realidade, pois o real é reflexo de como nós o vemos. Bachelard (1996) contesta “[...] tanto as "alienações" das filosofias idealistas do conhecimento quanto os exageros "objetivantes" das filosofias positivistas.” (JAPIASSU, 1977, p. 78).

Nesse sentido, essa corrente compreende que a ciência não é uma questão de método, por isso há renúncia da forma sistemática, configurando-se como um campo aberto a novas formas de pensamento.

Outra perspectiva epistemológica que vale ressaltar é a de Karl Popper, que estruturou seu entendimento “[...] ao mesmo tempo dentro e fora da corrente de pensamento chamada de empirismo lógico ou de neopositivismo, originada do Círculo de Viena, – fundado em 1924 por Schlick e tentando fazer uma síntese entre o empirismo e a logística.” (*idem*, p. 85).

Para Popper (2006), o saber científico é hipotético tendo em vista que nesta perspectiva a ciência é caracterizada como tudo aquilo que pode ser refutado. Assim, esse saber configura-se como provisório.

[...] a intenção de Popper é mostrar que, nas ciências, não há indução, conseqüentemente, não há o problema filosófico do "fundamento" da indução. Em segundo lugar, nega que haja realmente, nas ciências, procedimento de verificação, porque todos os testes a que são submetidas as teorias não passam de tentativas de refutação. Finalmente, mostra que uma teoria, que consideramos como confirmada até certo ponto pela experiência, não passa de uma teoria que ainda não conseguimos afirmar, apesar dos esforços para consegui-lo (*ibidem*, p. 96).

Com base nisso, dentro do paradigma epistemológico racionalista-crítico de Popper, uma teoria é mais científica quanto mais ela resiste aos testes, aos questionamentos. Nesse entendimento, o conhecimento é a busca de verdades e não de certezas, uma vez que para ele não é razoável a busca pela certeza, mas pela verdade e isso é feito quando se buscam os erros a fim de corrigi-los. Com base nisso, defende-se que a ciência é toda teoria que pode ser refutada, pois o “[...] critério de cientificidade é a criticabilidade mediante as provas.” (POPPER, 2006, p. 15), isto é, para esse filósofo uma teoria é considerada científica à medida que, conforme declara Japiassu (1934, p. 102), “[...] pudermos demonstrar que ela é falsa.”

Além da perspectiva epistemológica lógica e histórica, há também a epistemologia genética de Jean Piaget, que se propõe a “[...] elucidar a atividade científica e partir de uma psicologia da inteligência, culminando num estruturalismo genético e construtivista.” (*idem*, p. 137). Piaget advoga por uma epistemologia que seja livre de toda influência filosófica ou ideológica, por isso, não cabe a ela indagar o que é conhecimento, uma vez que sua

incumbência reside no estudo de um saber em desenvolvimento progressivo de conhecimento, o qual passa por diferentes estágios.

Assim, os principais enfoques epistemológicos desenvolvidos ao longo da história podem ser sintetizados da seguinte forma:

Quadro nº 3 - Perspectivas epistemológicas

PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS	
1- Epistemologia lógica	Primam por um modelo de método de pesquisa, por isso o saber científico busca o estudo apurado da linguagem científica (empirismo ou positivismo lógicos)
2- Epistemologia genética	Parte de uma de uma psicologia da inteligência para desenvolver a atividade científica (estruturalismo genético e construtivista)
3- Epistemologia histórico-crítica	Toma como ponto de partida a história das ciências a fim de refletir sobre os significados e pressupostos científicos, buscando esclarecer o processo de construção de conceitos e teoria (Bachelard, Canguilhem, Foucault)

Fonte: Japiassu (1934)⁵.

A fim de superar essas três perspectivas, ou seja, o modo como à ciência é abordado nelas, a epistemologia crítica surge com o objetivo de possibilitar a reflexão sobre o fazer científico, em outras palavras, a incumbência dessa epistemologia é explicitar ao cientista a sua filosofia implícita. “Trata-se de uma reflexão histórica feita pelos cientistas sobre os pressupostos, os resultados, a utilização, o lugar, o alcance, os limites e a significação sócio-culturais da atividade científica.” (JAPIASSU, 1934, p. 138).

O enfoque epistemológico crítico se apropria da história das ciências, a fim de elucidar os condicionantes e pressupostos que perpassam a atividade científica. Desse modo, essa perspectiva busca:

[...] mostrar é que as ciências, hoje em dia, não se impõem mais por si mesmas; que seus resultados não poderão mais impor-se de modo evidente e triunfante; que as ciências não poderão mais constituir a verdade das sociedades atuais; que suas virtudes em nada são evidentes; que os pesquisadores precisam interrogar-se sobre a significação da ciência que

⁵ Quadro construído com base na seguinte obra do autor: Introdução ao pensamento epistemológico.

estão fazendo; que eles não poderão mais fazer abstração da maneira como o conjunto da pesquisa científica é institucionalizado, organizado, orientado, financiado e utilizado por terceiros; que o próprio trabalho científico está profundamente afetado pelas novas condições em que ele é realizado na sociedade industrial e tecnicizada; que os pesquisadores devem responsabilizar-se pelas consequências que suas descobertas poderão ter sobre a sociedade [...] (JAPIASSU, 1977, p. 138).

Além disso, para a epistemologia crítica, ao contrário das demais correntes, o conhecimento da realidade não é absoluto e sim é relativo e provisório. “Isto se opõe à visão empirista e idealista da construção do conhecimento, as quais decorrem de uma crença iluminista no poder e na infalibilidade da ciência, a qual teria todas as respostas e abrangeria todo o saber socialmente importante.” (FARIA, 2014, p. 8).

A epistemologia crítica analisa as relações estabelecidas entre o campo científico e a sociedade. Por isso, questiona a responsabilidade social exercida pelos cientistas, implicando em uma “[...] vigilância que só pode ser epistemológica e, por conseguinte, uma prática metodológica que lhe corresponda.” (FARIA, 2014, p. 2).

Diante do exposto, a vigilância epistemológica assume um lugar de extrema relevância no processo de busca pela coerência teórico-metodológica, uma vez que diferentes perspectivas epistemológicas pressupõe diversas metodologias, haja vista que a questão nodal de todo campo epistemológico baseia-se no questionamento de como o saber científico é produzido e, com isso, para cada corrente epistemológica há um procedimento metodológico que compreenda os seus preceitos basilares.

3.2 O método da pesquisa

O método é o caminho seguido pela pesquisa para o alcance dos objetivos, ou seja, que é concretizado por meio de “[...] um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.” (GIL, 2008, p. 8). Dentro do paradigma epistemológico crítico fundamenta-se o enfoque dialético que toma o real, a realidade concreta como ponto de partida. Por essa razão, para Marx (1968):

[...] o método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento [...] é

o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (MARX, 1968, p. 16).

Mediante a isso, é possível elucidar que o método materialista histórico-dialético, desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), supera os métodos que partem da primazia da razão, ou seja, de perspectivas racionalistas, tais como: a fenomenologia, o funcionalismo e o estruturalismo, “[...] que por seu turno buscam conceber o real não a partir dele, mas como resultado do pensamento, das reduções, das suspensões, dos modelos (simulacros), das relações funcionais previamente esperadas.” (FARIA, 2014, p. 11).

Na ótica dos métodos idealistas é o pensamento que cria o real, sendo a realidade a manifestação do pensamento. Essa perspectiva metodológica “[...] destrói a autonomia do movimento da realidade para reassumi-lo em seguida, no plano da subjetividade, como ideia.” (FARIA, 2014, p. 11). Assim, nesse entendimento, o pensamento transcende o real, ou seja, há uma primazia da ideia sobre a realidade concreta.

Neste caso, é a condição de aprofundamento do pensamento em si mesmo sobre a coisa que produz o entendimento da coisa como resultado, ou seja, partindo da ideia para a coisa (objeto, concreto), avança-se para a coisa e retorna-se à ideia enriquecida da coisa. Não é o concreto que se desvenda e enriquece e nem o sujeito que se move, mas o pensamento sobre a coisa que se transforma a partir de si mesmo. (FARIA, 2014, p. 11).

Para o materialismo histórico-dialético, o objeto científico é construído pela transposição do real para o pensamento e não ao contrário, como defendia os idealistas, cujo ideal cria o real, tal qual afirma Hegel: “ Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material transposto para a cabeça do homem e por ela interpretado.” (MARX, 1983, p. 20).

Por outro lado, o método desenvolvido por Marx também não se limita às concepções dos correntes empiristas, como o positivismo e o pragmatismo, que apesar de tomar como primazia o real, “[...] o destroem analiticamente no curso do processo científico fixando abstrações, elaborando leis em decorrência de repetições causais diretas, enfim, produzindo e deduzindo o concreto partindo de determinações simples.” (FARIA, 2014, p. 11).

Nessa perspectiva, o conhecimento advém unicamente da experiência imediata, que se reduz a uma apreensão fenomenológica e provisória da realidade, a qual é encarada de forma estática. No entanto, o movimento que vai do real ao real é envolvido por complexidades, isto é, é dialético e envolve diversas determinações.

Assim, rompendo com esses métodos, de cunho idealista ou empirista, o materialismo histórico-dialético defende que,

Não se parte do que os homens dizem, representam ou imaginam, nem tampouco do homem predicado, pensado, representado ou imaginado, para chegar, partindo daqui, ao homem de carne e osso; parte-se do homem que realmente atua e, partindo de seu processo de vida real, se expõe também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos deste processo de vida (...) Tão logo se expõe este processo ativo de vida, a história real deixa de ser uma coleção de fatos mortos, ainda abstratos, como o é para os empiristas, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários como o é para os idealistas (MARX, 1986, p. 37).

Nessa perspectiva, para o procedimento metodológico, baseado na Epistemologia Crítica, a construção do objeto se dá através da realidade material, que é histórica, social e dialética, se encontra em constante movimento em virtude das contradições por ele apresentada. Isso acaba resultando nas mudanças que ao longo da história são instauradas, “[...] pois historicamente as mudanças decorrem das contradições surgidas a partir do processo de produção social.” (FARIA, 2015, p. 15).

Com base nisso, o materialismo histórico-dialético advoga que a construção do conhecimento deve tomar como primazia o real, ou seja, o objeto de estudo é a realidade material e, por meio dela, é que são elaboradas as concepções e teorias.

Mediante a necessidade de tomar o real como objeto de conhecimento, uma questão crucial que se coloca é quanto à organização do desenvolvimento da pesquisa e como proceder em um estudo fundado no método marxista, a fim de garantir como ponto de partida e chegada a realidade concreta, considerando-se os princípios desse método. Frente a essa necessidade, Faria (2014) sintetiza o movimento da pesquisa dialética em três momentos, que apesar de diferentes, não são lineares. Tais momentos podem ser analisados no quadro a seguir.

Quadro 4 – Momentos da pesquisa a partir do método materialista-dialético

MOMENTOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO		
Aproximação Precária do Sujeito com o Objeto	Aproximação valorizada do Sujeito com o Objeto	Apropriação do Objeto pelo Sujeito
COMO O OBJETO APARECE AO SUJEITO		
Realidade confusa, disforme, sem identificação das relações internas e externas; real multifacetado, polissêmico.	Realidade cognoscível relativamente organizada e sistematizada; relações internas e externas explícitas; unidade diversificada e contradições reveladas; significados inteligíveis; totalidade formalmente estruturada.	Realidade cognoscível apreendida pela consciência; dinâmica das relações estabelecida; contradições identificadas; totalidade em movimento; real concreto como real pensado.

Fonte: Faria (2014, p. 15)

Segundo Faria (2014), esses momentos podem ser definidos em três categorias, a saber: **A primeira** diz respeito a um contato precário do pesquisador com o objeto de sua pesquisa no campo empírico, que é definida como momento pré-sincrética; **a segunda** consiste numa “[...] aproximação deliberadamente construída, na qual se encontra o conhecimento valorizado pela relação entre o sujeito pesquisador e o objeto (sincrética)”, enquanto que **a terceira** “corresponde à apropriação do objeto pela consciência como produção do conhecimento propriamente científico (sintética).” (FARIA, 2014, p. 9, grifos nossos).

Todavia, Faria (2014) esclarece que esses momentos, apesar de distintos, devem ser integrados na apropriação do real pela razão. Essas etapas são caracterizadas por um movimento “[...] dinâmico, complexo e contraditório, decorrente da adequação do desenvolvimento do processo de pesquisa aos objetivos da investigação, ao problema investigado e às limitações condicionantes de todo o processo de investigação.” (FARIA, 2014, p. 6).

Com base nisso, a pesquisa não se desenvolve de modo direto e simples, muitos menos automático, mas envolve diversos momentos de interação entre o pesquisador e seu objeto. Assim, “[...] não existem, portanto, medidas, indicadores, modelos e orientações operacionais da “passagem” de um momento a outro na produção do conhecimento científico.” (FARIA, 2014, p. 6).

O conhecimento científico que se configura como uma abstração do real, consiste “[...] no conhecimento do objeto- de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.” (NETO, 2011, p. 28). Em razão disso, o ponto de partida para a pesquisa científica é a realidade concreta que é apresentada como dados e, posteriormente, a partir da análise, formam-se os conceitos.

Na fase inicial da pesquisa, os fatos são apresentados em sua aparência. Por isso, cabe ao pesquisador buscar pela essência do real que se apresenta de forma fenomênica. Sob essa ótica, os fatos não podem ser isolados de sua totalidade. Nesse sentido,

[...] essência do método de Marx é que a análise social consiste em um vaivém constante entre as partes e o todo. Não simplesmente um movimento em uma só direção, mas em ambas; não uma simples interação, mas complexa, dinâmica e contraditória. A parte não pode ser retirada do todo para ser examinada em separado dele e depois, mecanicamente, inserida novamente na análise: os fatos empíricos devem estar integrados na totalidade ou vão permanecer abstratos, superficiais e teoricamente enganadores. (FARIA, 2014, p. 4).

Para Neto (2011), a concepção dialética de Marx traduz-se no conhecimento da realidade e deve primar pelo conhecimento das múltiplas determinações do objeto, com isso é “[...] um passo necessário e indispensável para apreender a inteira riqueza dessas relações sociais consiste na plena compreensão da produção burguesa moderna.” (NETO, 2011, p. 38).

Como consequência disso, é possível identificar uma das principais categorias do método dialético: “**a totalidade**”, que consiste na necessidade do pesquisador apreender o seu objeto, considerando um amplo processo de determinações, particularidades e nuances que só serão possíveis se analisadas dentro da totalidade. Entretanto, cabe ressaltar que:

A noção de totalidade, na perspectiva da Epistemologia Crítica, não se refere ao conhecimento total e completo do objeto, mas à recusa à fragmentação. É neste sentido que se afirma que o caráter específico da contradição não é absoluto e não tem sentido quando separado da totalidade. A totalidade é gnosiológica e não a totalidade da apreensão integral do objeto. O específico não tem valor senão em relação à totalidade gnosiológica, na medida em que ambos são inseparáveis. Esta categoria da totalidade compreende a relação do simples para o complexo. (FARIA, 2014, p. 13).

Nesse entendimento, o conhecimento será uma aproximação do real e, como expõe Masson (2012), isso se deve ao fato de que o conhecimento somente explica determinado ser num determinado contexto social e histórico. Desse modo, quando se estuda o objeto sem considerar a totalidade, levando em conta suas contradições e movimentos, a pesquisa sucumbe às leis abstratas e universais.

Isto posto, para que a investigação desvele a realidade, o conhecimento do concreto “[...] opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade.” (NETO, 1947, p. 45). E, para a apreensão da realidade considerando as suas contradições e as relações entre o singular, o particular e o universal; a pesquisa dentro da perspectiva do materialismo histórico-dialético “[...] tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.” (MASSON, 2012, p. 12).

Masson (2012) esclarece que no âmbito das pesquisas acerca das políticas educacionais há diversos referenciais que debatem essa relação entre o universal, particular e singular a partir das relações entre micro e macro. Nesse sentido, ao tratar dessas políticas, o autor acrescenta que:

A análise de uma determinada política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético- político e educacional. (MASSON, 2012, p. 9).

Com base nisso, fica claro que a categoria “**totalidade**”, dentro do método materialista histórico-dialético, apesar de a política educacional ser um recorte das determinações de um sistema de produção baseado no capital, não visa esgotar todas as dimensões que envolvem uma política educacional, com suas mediações e contradições, mas, conforme Frigotto (2001), é capaz de identificar as suas determinações e as leis fundamentais que a estruturam. Assim, “[...] para a apreensão da essência de uma política no âmbito da educação deve “considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa uma política pública.” (MASSON, 2012, p. 9).

Para atender o que preconiza a totalidade, a categoria “**mediação**” exerce um papel de extrema relevância, tendo em vista que “[...] a totalidade existe nas e através das mediações,

pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente.” (MASSON, 2012, p. 4). Portanto, essa categoria promove as conexões entre as diferentes dimensões da realidade.

Outra categoria relevante para o método em questão, é a “**práxis**”, a qual corresponde à necessidade de que “[...] as explicações para as questões postas na sociedade devem ser buscadas na práxis material dos homens.” (SOUZA; DOMINGUES, 2009, p. 4). Ou seja, essa categoria coloca como imperativo o fato de que se tome como ponto inicial na pesquisa a produção da vida material.

Enfim, Souza e Domingues (2009) explicam que a categoria “**práxis**” assume um lugar central na concepção marxiana em virtude de que as relações sociais são forjadas nas condições materiais existentes e por meio dela é possível apreender todas as relações estabelecidas no tecido social. Dessa forma, a base da sociedade está no trabalho. O trabalho em Marx é “[...] uma categoria essencial que permite além de explicar o mundo e a sociedade, explicar também a própria constituição do homem, um ser que pelo trabalho se constituiu homem.” (SOUZA; DOMINGUES, 2009 p. 4).

Por fim, o materialismo histórico-dialético é um método muito pertinente para a análise das Políticas no âmbito da educação, pois “[...] uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições.” (MASSON, 2012, p .8). Esse método possibilita o estabelecimento de conexões entre essas diferentes dimensões que explicam a realidade. Masson (2012) acrescenta ainda que a compreensão das “Políticas” da educação,

[...] num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época. Por isso, a contribuição desta concepção metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade. (MASSON, 2012, p .8).

Desse modo, esse enfoque metodológico contribui para que a análise das "Políticas" não aconteça de modo superficial, isolado, abstrato ou teoricamente equivocado. Pelo contrário, tal método “[...] parte do pressuposto de que não é possível apreender o significado

de uma política educacional sem a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção.” (MASSON, 2012, p. 8).

3.3 O procedimento metodológico

Após a definição dos pressupostos epistemológicos e do método da pesquisa, é crucial a escolha do procedimento de coleta de dados, uma vez que, segundo GIL (2008), a definição do marco teórico, por si só, não possibilitam colocar o problema em termos de verificação empírica, tornando-se, portanto, necessário o confronto entre a visão teórica do problema e os dados da realidade. Logo, o delineamento da pesquisa de acordo com o autor é:

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-postfacto*, o levantamento e o estudo de caso. (GIL, 2008, p. 43, grifos do autor).

Considerando esse entendimento, à luz da base epistemológica, o delineamento diz respeito à previsão de análise e como se dará a coleta e interpretação de dados. De um modo geral, essa etapa da pesquisa é o momento em que se definem as fontes de busca para a confrontação dos dados que, conforme Gil (2008), podem ser de papel ou experimental.

Mediante as vastas possibilidades de delineamentos de investigação, o “[...] direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador.” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Em virtude do objeto e do problema desta pesquisa, o delineamento adotado neste estudo é aquele realizado por meio de fontes de papel, que podem ser empreendidas por meio da pesquisa bibliográfica ou documental. Entretanto, apesar desses procedimentos possuírem muitas semelhanças, eles possuem suas particularidades.

A pesquisa bibliográfica pode ser realizada em diferentes fontes como livros e artigos científicos, garantindo “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante

quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.” (GIL, 2008, p. 50). Por outro lado, a pesquisa documental diferencia-se daquela que fundamenta a análise. A partir das contribuições de autores, ela toma para estudo materiais, que ainda não receberam um tratamento analítico. Apesar dessa divergência, é preciso destacar que:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51).

Gil (2008) esclarece que a investigação de cunho documental segue os mesmos passos, mas “[...] enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, sobretudo, por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas.” (GIL, 2008, p. 47).

As fontes de uma pesquisa documental não se limitam ao formato verbal, elas também podem ser não-verbal. Baseado nisso, a investigação documental pode ser realizada a partir de fotografias, bilhetes, fichas, documentos pessoais, fitas de vídeos, entre outras fontes. Esses documentos “[...] são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões.” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). Além disso,

Dentre as fontes documentais estão aquelas, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 48).

Frente a esse universo amplo de fontes documentais, seja de primeira ou segunda mão, é primordial que esse procedimento não se limite à descrição dos documentos, uma vez que essas fontes devem ser encaradas como fruto das realizações sociais e humanas, isto é,

Nesta perspectiva, a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo. (SILVA *et al*, 2009, p. 4557).

Sob essa ótica, os documentos são frutos da atividade humana dentro de uma determinada sociedade, tal qual como Silva (*et al*, 2009, p. 4554), “[...] entende-se por documento todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas idéias.”

Os documentos, como produto da ação do homem e por ser uma atividade complexa, exigem uma leitura acurada desde o momento da escolha dos documentos que serão estudados, quando o pesquisador deve selecionar aqueles que possivelmente contribuirão para desvendar as questões de sua investigação e a manipulação dessas fontes.

Além disso, é preciso atentar-se para o resultado das atividades humanas, no qual “[...] o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço.” (SILVA *et al*, 2009, p. 4556). Desse modo, o procedimento da análise documental constitui-se um estudo da realidade que pode ser orientado por diferentes perspectivas filosóficas, tanto a partir daquelas de cunho positivista, como dentro de uma perspectiva crítica.

É mister que o procedimento de análise documental esteja orientado por um referencial teórico que oriente todo o percurso investigativo, sendo cada ação demarcada pela concepção epistemológica adotada pelo pesquisador, visto que a ausência desse referencial nas diferentes abordagens de pesquisa, principalmente,

[...] nas pesquisas de cunho qualitativo, sobretudo naquelas em que não se dispõe previamente de um modelo teórico de análise, costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho torne-se significativamente mais complexa. (GIL, 2008, p. 90).

Com base nisso, fica claro que uma análise sem a definição clara do aporte teórico de pesquisa, o estudo documental poderá sucumbir em alguns equívocos, uma vez que o *corpus* documental será avaliado sem um olhar orientado, que é fundamental para uma leitura superar a superfície da fonte analisada e ir além do que prescrição do documento permite.

Outro elemento essencial para o prosseguimento da análise documental é a definição de etapas, pois é preciso esclarecer como os documentos serão utilizados, ou seja, há a necessidade de se determinar como se dará o tratamento dos documentos, de demarcar o passo a passo da pesquisa.

Conforme Gil (2008, p. 87), as fases da análise documental são formadas, sobretudo, pelos seguintes passos: “[...] determinação dos objetivos; elaboração do plano de trabalho; identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material; tratamento dos dados; confecção das fichas e redação do trabalho; construção lógica e redação do trabalho.”.

Silva, Almeida e Guindani (2009), embasados em Cellard (2008), afirmam que existe uma etapa preliminar que antecede a avaliação dos documentos e essa, se apresenta em diferentes dimensões, as quais cabe destacar: o contexto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

A dimensão contextual está relacionada à necessidade do pesquisador, ao selecionar os documentos que serão fontes de análise para avaliar o contexto que em tais instrumentos foram produzidos, sobretudo, quando esse foi escrito em um passado remoto. Diante disso, é fundamental que a pesquisa leve em conta o contexto sócio-político em que os documentos foram produzidos, ao passo que ao não se considerar a conjuntura de produção do documento, o investigador pode incorrer a uma compreensão à luz das concepções atuais. Em razão disso:

O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Para que se consiga apreender todos esses elementos citados por Silva, Almeida e Guindani (2009), essa dimensão é de suma relevância para a análise documental, haja vista que é por meio dela que se torna possível a compreensão das especificidades do documento analisado.

Quanto à natureza do texto, essa dimensão diz respeito às questões que perpassam o documento, tais como: o suporte e a estrutura do texto, que a depender a quem ele se dirige, pode assumir estruturas diversas que só serão compreendidas no âmago de sua produção.

No que concerne aos conceitos-chave e a lógica interna do texto, conforme Silva, Almeida e Guindani (2009), essas dimensões objetivam avaliar de modo coerente o sentido das palavras e dos conceitos. Ainda segundo os autores, deve-se prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto em que eles são empregados. Finalmente, é relevante examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto. Nessa fase, é questionada a lógica interna de como se deu a construção da argumentação e sua correlação com os documentos.

Concluída essas etapas preliminares “[...] é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos.” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10). É nesse momento em que a pesquisa interpreta, tomando por base o documento, a realidade a qual foi desenvolvido o seu questionamento de pesquisa à luz do seu referencial teórico.

A fase seguinte constitui-se pela a análise documental propriamente dita, a qual propõe-se a utilização dos documentos de uma forma reelaborada, a fim de se elucidar o fenômeno investigado, atentando-se para a exploração dos fenômenos apresentados nos documentos estudados “[...] pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência.” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10).

De acordo com os autores supracitados, a etapa inicial do processo de análise do documento é a codificação dos documentos analisados, que é desenvolvida por meio “[...] da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o *corpus* da pesquisa, as

referências bibliográficas e o modelo teórico.” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11). Entretanto, o que será determinante nesse processo de codificação é a problemática de pesquisa e o referencial teórico que a orienta.

Vencida a etapa anterior, o momento seguinte refere-se ao modo como o pesquisador fará os registros de suas buscas nos documentos, que podem ser realizadas através de anotações à margem do próprio material analisado, ou por esquemas, diagramas e outras formas de síntese. Essas anotações, inicialmente, podem ser configuradas por meio do “[...] tipo de fonte de informação, os **tópicos ou temas** tratados, **o momento** e o local das ocorrências e a natureza do material coletado.” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11, grifos dos autores).

O momento anterior de organização, que se dá mediante a codificação levantada pela discussão que os documentos suscitam e culminam com o registro dá origem à categorização, que é o processo de classificação dos dados, cuja construção pode ser realizada a priori ou no ato de investigação. Com base nisso, “[...] as categorias devem considerar o material a ser analisado e os objetivos da investigação, procurando atingi-los, respondê-los.”. As categorias “[...] podem ser de matérias ou assuntos (temas), de sentido, de valores, de formas de ação, de posicionamento, dentre outras.” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11).

Assim, as categorias podem ser construídas preliminarmente a partir da teoria que orienta a pesquisa. Entretanto, essas categorias definidas, inicialmente, podem ser modificadas à medida que de forma dialética teoria e prática entram em conflito, dando origem a um novo olhar sobre tais categorias de análise.

No entanto, é preciso atentar-se para o fato de que, ao definir previamente as categorias, independentemente do objeto que se pretende estudar, a pesquisa poderá ser desenvolvida dentro dos limites impostos pelas escolhas teóricas e pode não abarcar o real de um modo mais aproximado além do que foi delimitado a priori, já que nessa circunstância,

[...] o limite que se encontra estabelecido não pelo objeto, mas pelo próprio sujeito pesquisador que ao escolher antes a teoria, os conceitos, as variáveis e os procedimentos de coleta e tratamento de dados para depois escolher o campo empírico (o real), desde logo define a forma de acessar ao campo empírico nos limites previamente decididos. (FARIA, 2014, p. 9)

Masson (2012), tomando por base Kuenzer (1998), explica que no âmbito do método histórico-dialético há as categorias metodológicas e as de conteúdo. As primeiras são atinentes ao próprio método dialético- materialista. **“Já as categorias de conteúdo dizem respeito à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado”**. (MASSON, 2012, p. 6, grifos nossos).

Após a obtenção das categorias de análise a etapa seguinte é denominada de “enriquecimento do sistema”, a qual se estrutura por meio das seguintes ações:

[...] aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los e organizá-los.[...]. (MASSON, 2012, p. 6)

A partir desse processo de aprofundamento e ligação é possível ampliar o cerne investigativo, procurando esgotar todas as pistas que o documento fornece, em virtude de que por meio dessas ações emergem novos temas que exigem o aprofundamento. Daí surge a etapa final que se vincula à análise da abrangência e a delimitação das categorias desenvolvidas, de modo que se configure um corpus de pesquisa suficiente. (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11).

Com a finalidade de sintetizar os estágios da pré-análise e as fases da análise, o quadro a seguir aponta a descrição dessas etapas, conforme o que foi apresentado nessa discussão sobre a análise documental.

Quadro 5 - Momentos da análise documental que referenciam o estudo

FASES DA ANÁLISE DOCUMENTAL	
PRÉ – ANÁLISE	A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS
Coleta de dados: Diz respeito a elementos como a escolha do lugar onde se realizará a garimpagem dos documentos, bem como a escolha criteriosa dos documentos.	Codificação: Momento em que se colocam em confronto as diferentes dimensões da investigação, como o arcabouço teórico, a problemática de pesquisa e os documentos

	levantados. Nessa fase, é possível demarcar, a partir do que os suscitam, o <i>corpus</i> da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico.
Verificação da credibilidade e análise da pertinência dos documentos para os objetivos da pesquisa	Registro: Momento em que é realizada as anotações da busca. Essas anotações, inicialmente, podem ser configuradas por meio do “tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências e a natureza do material coletado”. (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11, grifos dos autores).
Etapa preliminar: Quando se analisa algumas dimensões como o contexto; natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto.	Categorização: é o processo de classificação dos dados, cuja construção pode ser realizada <i>a priori</i> ou no ato de investigação.

Fonte: a pesquisadora (2020)

Como se pode notar, a análise documental é constituída por diferentes fases que podem possibilitar “[...] a reconstrução crítica de dados que permita inferências e conclusões. Enfim, a possibilidade que se tem de partir de dados passados, fazer algumas inferências para o futuro.” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11). Tudo isso é possível através de uma leitura detalhada, considerando as sutilezas e as entrelinhas.

Por fim, é necessário ressaltar que a pesquisa documental possui uma série de vantagens que, segundo Gil (2008), pelo fato de ser uma fonte rica e estável de dados, de baixo custo se comparada a outros procedimentos de investigação e não exige contato direto com os sujeitos do estudo. Assim, a relevância das análises de documentos está no fato de que ela proporciona “[...] melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.” (GIL, 2008, p. 47).

Assim, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a pesquisa documental toma como ponto de partida a realidade concreta em que cada documento foi concebido, ou seja, deve considerar a particularidade que circunda tal política a partir das determinações sócio-ontológicas da realidade que ele se encontra envolto.

4 DESDOBRAMENTOS DO NOVO/VELHO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS: A REEDIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIMITADA A LÓGICA CAPITALISTA

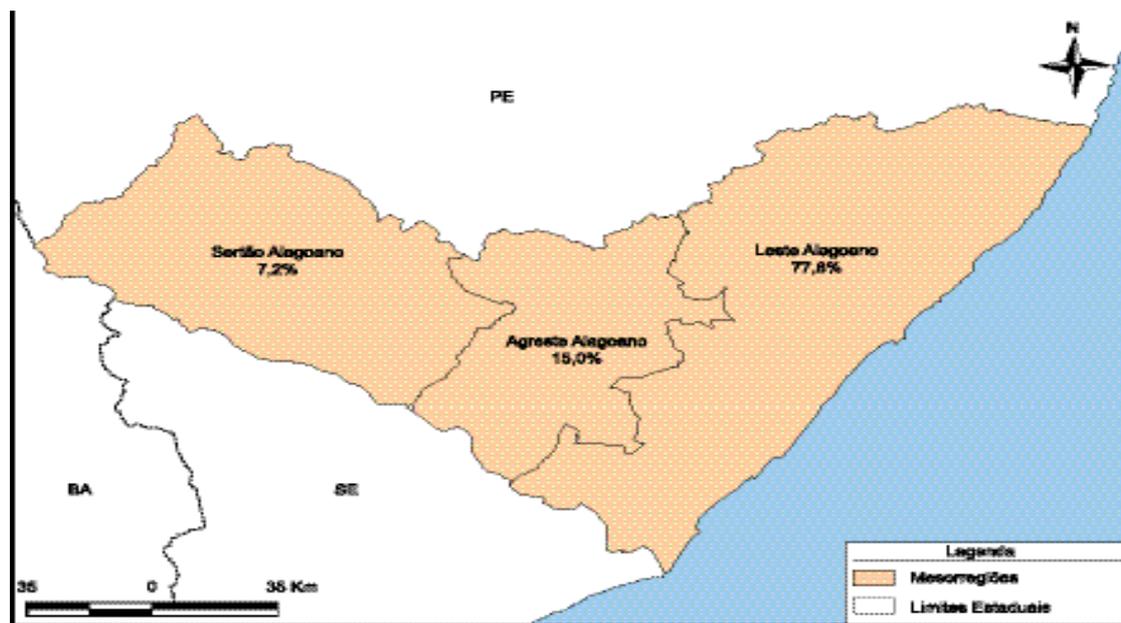
A partir dos fundamentos do “novo” modelo de Ensino Médio já discorrido neste trabalho, esta seção busca evidenciar os possíveis desdobramentos da reforma do Ensino Médio, sancionada pela lei nº 13.415/2017 para a educação pública alagoana. Em virtude dos pressupostos metodológicos que orientam esta pesquisa, tornou-se fundamental adotar como ponto de partida as condições materiais existentes no estado de Alagoas, ou seja, a conjuntura socioeconômica em que se dá a concretização desta reforma para que sejam expostos o pano de fundo que sustenta essa implementação.

Desse modo, essa análise encontra-se estruturada mediante os seguintes elementos: 1) As condições socioeconômicas de Alagoas; 2) A constituição do *corpus* documental do estudo; 3) As orientações nacionais e o modelo adotado na rede pública estadual de educação de Alagoas para a implementação inicial do novo Ensino Médio; 4) Interfaces entre o modelo pela secretaria de educação de em Alagoas e outros paradigmas implementados ao longo da história: possíveis desdobramentos para o Ensino Médio público alagoano.

4.1 As condições socioeconômicas de Alagoas

O Estado de Alagoas é um dos estados que compõem o “Nordeste” brasileiro. Faz divisa com Pernambuco, Sergipe, Bahia, além do Oceano Atlântico. Possui uma população de cerca 3.351.543 habitantes e apresenta uma extensão territorial de 27.767,66 km², dividido em 102 municípios, que se situam em três mesorregiões, conforme o seu perfil socioeconômico, baseado em dados como: o Produto Interno Bruto (PIB), que é o cálculo de todos os bens e em serviços produzidos por um lugar em um dado período, como explica o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa subdivisão é ilustrada no mapa a seguir.

Mapa 1 – Participação das mesorregiões no PIB de Alagoas



Fonte: Cambota, 2015

Por meio do mapa é possível identificar as três mesorregiões nas quais Alagoas encontra-se subdividido. São elas: Leste Alagoano, Agreste Alagoano e Sertão Alagoano. No mapa evidencia-se também a participação dessas mesorregiões no desenvolvimento do PIB do estado que, respectivamente, detém 77,8%, 15% e 7,2% de suas atividades econômicas.

A partir disso, Cambota (2015) explica que é importante registrar que o PIB de Alagoas se distribui de forma desigual entre os territórios do Estado, uma vez que a Mesorregião do Leste concentra 77,8% do PIB estadual, seguida pelo Agreste com 15,0% e o Sertão com apenas 7,2%.

É importante destacar que a economia alagoana deve ser estudada a partir de "[...] subperíodos distintos em termos de desempenho da economia brasileira. O primeiro (2002-2008) se caracterizou por uma taxa de crescimento média anual de 4,2%, enquanto que o segundo (2009-2013), registrou taxa média de crescimento de 2,1%." (CAMBOTA, 2015 p. 27). Esse período evidencia os resultados da crise financeira internacional na economia desse estado.

No que concerne ao PIB alagoano, analisado no ano de 2017, é possível identificar um aumento de 3,3%, em relação ao mesmo período de 2016 e apesar de ainda tímido, esse

avanço superou até mesmo a porcentagem nacional que apresentou um salto de apenas 1,3% no PIB.

No entanto, mesmo em meio à elevação do PIB, que pressupõe o crescimento econômico do estado de Alagoas, esse número ainda é irrisório, haja vista que dentre os entes da federação brasileira esse estado encontra-se entre aqueles que apresentam o menor PIB Brasil, como comprova o quadro a seguir.

Quadro 6 - PIB dos estados brasileiros

Posição	Estados	PIB (em bilhões de reais)
1º	São Paulo	1.349 (trilhões)
2º	Rio de Janeiro	462
3º	Minas Gerais	386
4º	Rio Grande do Sul	263
5º	Paraná	239
6º	Santa Catarina	169
7º	Distrito Federal	164
8º	Bahia	159
9º	Goiás	111
10º	Pernambuco	104
11º	Espírito Santo	97
12º	Pará	88
13º	Ceará	87
14º	Mato Grosso	71
15º	Amazonas	64
16º	Maranhão	52
17º	Mato Grosso do Sul	49
18º	Rio Grande do Norte	36
19º	Paraíba	35
20º	Alagoas	28
21º	Rondônia	27
22º	Sergipe	26
23º	Piauí	24
24º	Tocantins	18
25º	Amapá	8,9
26º	Acre	8,7
27º	Roraima	6,9

Fonte: IBGE, 2017

É preciso destacar que cerca de 5% do PIB alagoano é oriundo do setor agrícola, 22,24% do setor industrial e o setor de serviços que corresponde a 72,14% do valor total apresentado por esse estado. Além disso, identifica-se que Alagoas ocupa a vigésima posição concernente à produção da riqueza, em comparação aos demais estados brasileiros. Com isso, “[...] as condições socioeconômicas de Alagoas apresentam indicadores que mostram o Estado como um dos menos favorecidos em relação aos outros entes da federação.” (ANDRADE; SORGATO; NUNES; CARVALHO, 2010, p. 2).

Ressalta-se ainda que a riqueza gerada e materializada pelo aumento PIB, não é distribuída igualmente entre os indivíduos que residem em um lugar. “Para isso, pode-se utilizar o PIB *per capita*, que representa o PIB dividido pela população residente no País, nas regiões geográficas ou Unidades da Federação analisadas.” (CAMBOTA, 2015, p. 27).

Observa-se então, que essa elevação do PIB não implicou na melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Total, muito menos na Renda Média da População. Essa situação é corroborada pelas pesquisas do IBGE ao sinalizar que, desde 2015, os alagoanos:

[...] possuíam o terceiro pior PIB *per capita* brasileiro, à frente somente de Maranhão e Piauí, com R\$ 9.079,48. Além disso, 39% dos alagoanos sobreviviam com uma renda inferior a R\$ 248,00 mensais, evidenciando uma grande concentração de renda. Não é por acaso, portanto, que o estado lidera nesse mesmo ano a taxa de homicídios, com número alarmante de 64,6 a cada grupo de 100 mil pessoas, enquanto que a média brasileira é de 29,0 – a do Estado de Santa Catarina é a melhor, com 12,8. (ALVES; CRUZ; MACHADO, 2018, p. 72).

Esse quadro socioeconômico do estado de Alagoas evidencia os efeitos do capitalismo no Brasil e as condições dos países que se encontram na condição de dependente, cuja classe burguesa é subordinada aos comandos do capital externo, enquanto que a classe trabalhadora é extremamente explorada em situação análoga e servil. Nesse sentido, “[...] a situação alagoana, pelo menos para a grande maioria populacional, é ainda mais aguda, por ser uma área duplamente assolada pelo subdesenvolvimento – um estado explorado num país também explorado.” (ALVES; CRUZ; MACHADO, 2018, p. 76),

Tal panorama também tem a sua explicação a partir da gênese econômica e social desse estado, posto que a sua formação é alicerçada “[...] nas relações de trabalho colonial – latifúndio monocultor-escravagista – que se perpetuou, hereditariamente, através de gerações

da oligarquia canavieira.” (ALVES; CRUZ; MACHADO, 2018, p. 63). Nesse modelo socioeconômico, apenas um pequeno grupo se valia, durante séculos, do trabalho de outrem e de recursos públicos para se manter política e economicamente, enquanto classe detentora da riqueza produzida no estado.

Essa relação de estreitamento de interesses entre o Estado e a oligarquia canavieira perdura até os dias atuais, em que por meio de alguns acordos,

O poder público estadual, utilizando-se de políticas nitidamente patriarcais, revela, portanto, seu caráter classista, lesando a população de investimentos em serviços de melhoria de vida, desvia o erário público para uma classe já abastada. Em que, através do denominado “acordo dos usineiros, governo estadual isenta a sua maior fonte de arrecadação tributária, concedendo isenção do ICMS, além de devolver (aos usineiros) uma vultosa quantia em impostos que, contraditoriamente, foram considerados “indevidos”. “[...] a execução desse acordo, ao longo da primeira metade da década de 90, resultou numa crise financeira sem precedentes no Estado de Alagoas gerando uma situação de crescente instabilidade econômica, social e política” (ALVES; CRUZ; MACHADO, 2018, p. 72).

Dada às ações do Estado para a manutenção do setor sucroalcooleiro e dentre as atividades agrícolas desenvolvidas no estado, a cana-de-açúcar detém a maior participação, com um valor, conforme Vidal (2015), correspondente a 86% da produção desse setor econômico. Isso é o que sintetiza a tabela seguinte.

Tabela 2 – Área colhida, produtividade e quantidade produzida das principais culturas temporárias e permanentes - Alagoas - 2002 e 2012

Culturas	Área colhida (ha)			Produtividade (kg/ha)			Quant. produzida (ton)		
	2002	2012	Var (%)	2002	2012	Var (%)	2002	2012	Var (%)
Lavoura temporária	637.881	486.488	-23,7						
Cana-de-açúcar	437.979	433.300	-1,1	57.469	63.869	11,1	25.170.606	27.674.454	9,9
Mandioca	26.946	20.910	-22,4	12.881	15.046	16,8	347.095	314.615	-9,4
Fumo	9.698	13.763	41,9	1.074	1.069	-0,5	10.425	14.718	41,2
Batata-doce	2.107	1.552	-26,3	8.537	8.846	3,6	17.989	13.729	-23,7
Arroz	5.179	2.904	-43,9	3.900	6.407	64,3	20.200	18.607	-7,9
Feijão	81.780	8.932	-89,1	498	344	-30,9	40.758	3.076	-92,5
Lavoura permanente	24.455	16.287	-33,4						
Banana	4.669	3.213	-31,2	13.818	13.758	-0,4	64.520	44.205	-31,5
Laranja	3.940	4.392	11,5	9.031	10.511	16,4	35.583	46.165	29,7
Coco-da-baía (mil frutos)	13.546	6.218	-54,1	3.177	4.710	48,3	43.040	29.287	-32,0

Mamão	12	157	1.208,3	10.250	37.471	265,6	123	5.883	4.682,9
Manga	499	747	49,7	12.677	6.954	-45,1	6.326	5.195	-17,9
Maracujá	1.329	170	-87,2	5.689	11.571	103,4	7.561	1.967	-74,0

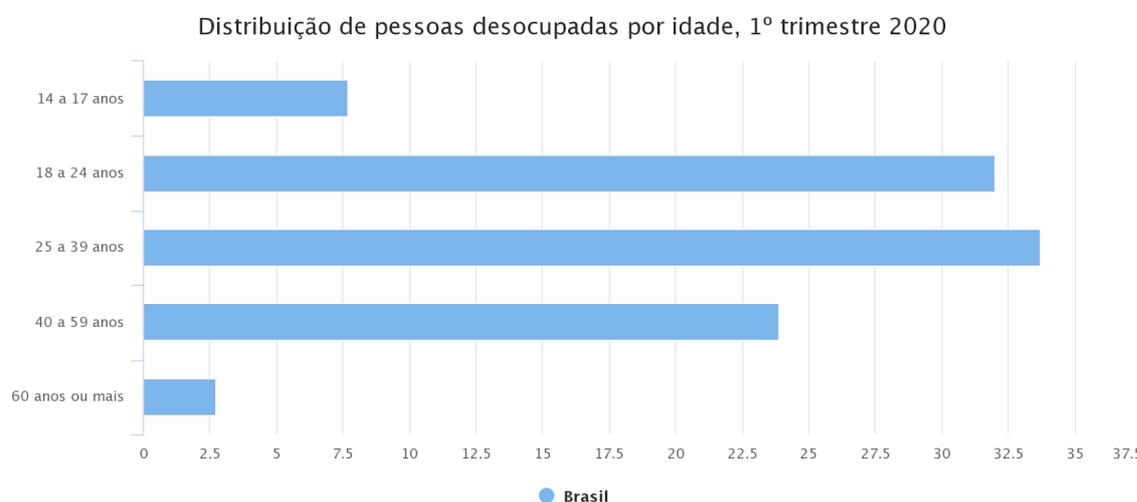
Fonte: Vidal (2015)

Os dados expostos na tabela identificam que a cana-de-açúcar é o produto agrícola com maior produtividade também entre os anos de 2002 a 2012. Dessa forma, o estado de Alagoas é “[...] o maior produtor de açúcar do Nordeste, correspondente por mais de 50% do volume desse bem produzido na Região.” (VIDA, 2015, p. 35)

Apesar do papel desempenhado pela agricultura no desenvolvimento do PIB alagoano, cuja atividade é uma das responsáveis pela elevação do produto, o estado possui uma distribuição de renda altamente concentrada. Uma prova disso, foi que no ano de 2003, “Alagoas tinha 57,90% de seus domicílios considerados pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior à linha da pobreza”. Ademais, o “Índice de Gini” do estado, que é um instrumento que mensura a concentração de renda, “[...] era de 0,608, o que já sinalizava uma alta concentração de renda na região’, além da evolução da desigualdade, posto que o Índice de Gini avançou para 0,63 em 2010, segundo o PNUD.” (ANDRADE; SORGATO; NUNES; CARVALHO, 2010, p. 6).

Outro ponto que agrava ainda mais as condições socioeconômicas do estado de Alagoas é o número de cidadãos desempregados, tendo em vista que o estado detém o terceiro pior índice de desemprego do Brasil, cujo país também apresenta números expressivos de desemprego, como sinaliza o gráfico.

Gráfico 2 – Faixa etária dos sujeitos desocupados no Brasil



Fonte: "IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral"
undefined

No Brasil, tal como exposto no gráfico, dos cerca de 12 milhões de desempregados, as maiores porcentagens de desocupados estão entre as pessoas que possuem de 25-39 anos e 18-24, que detém, respectivamente, 33% e 31% desse total de brasileiros desocupados.

No estado de Alagoas esse panorama não é diferente, em virtude de que a maior parte dos sujeitos desempregados concentra-se nas faixas etárias que compreendem a juventude, isto é, dos 18-24 anos e dos 25-39. Essa realidade pode ser confirmada no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Faixa etária dos sujeitos desocupados em Alagoas



Fonte: "IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral"
undefined

No que diz respeito aos sujeitos em idades correspondentes, em princípio, ao público do Ensino Médio, a maior parte dos indivíduos de 15-21 anos concentra-se entre aqueles que não trabalham e nem estudam, correspondendo a 34,1% da população dessa faixa etária, conforme é apresentado no quadro a seguir.

Quadro 7 - Situação de pessoas de 15-21 anos

Situação na ocupação e Condição de estudo		
NÃO OCUPADA E ESTUDANDO	31,9	%
OCUPADA E NÃO ESTUDANDO	26,3	%
OCUPADA E ESTUDANDO	7,8	%
NÃO OCUPADA, NEM ESTUDANDO	34,1	%

Fonte: IBGE, 2019

Esse quadro ainda tende a se agravar, dado que a taxa de desemprego nesse estado foi elevada em 16,5% no primeiro trimestre do ano de 2020 em comparação a 2019. No primeiro trimestre daquele ano, quase 200 mil alagoanos estavam desocupados, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse alto número de desocupados coloca o Alagoas na terceira colocação entre os estados que possuem os maiores índices de desemprego no Brasil.

Ainda segundo a pesquisa do PNAD, o índice de trabalhadores informais alagoanos é maior que a taxa brasileira, a qual corresponde a 39,9% de informalidade. Enquanto isso, no estado de Alagoas 47,7% dos alagoanos trabalham em caráter informal. Os maiores empregadores formais são: a indústria de transformação, o setor de serviços, o comércio e a construção civil; ao mesmo tempo, são estes os setores que também geram mais demissões (ALAGOAS, 2015, p.7).

O estudo também evidencia que 315.000 dos cidadãos ocupados em Alagoas estão na condição de empreendedores, sendo a maioria desses informais. Tal realidade demonstra que os alagoanos são impelidos a trilhar o caminho da informalidade em virtude das altas taxas de desempregos, visto que apenas 52,2% das pessoas de 16 anos ou mais possuem trabalho formal, sem contar com a expressiva desigualdade social apresentada nesse estado.

Desse modo, o estado de Alagoas, que desde a sua origem amarga uma grande concentração de renda nas mãos de poucos, é atravessado pelos efeitos da crise econômica mundial iniciada em 2008 que resultam no agravamento das condições socioeconômicas

desse estado, impedindo-o de apresentar condições que evidenciam avanços significativos em seus índices, até mesmo os educacionais, os quais estão entre os piores, em comparação aos demais entes federativos do Brasil.

4.1. 1 As condições educacionais do estado de Alagoas

Os indicadores do estado de Alagoas, no âmbito educacional, não diferem muito daquelas condições socioeconômicas apresentadas por esse estado, uma vez que nele se concentra o pior índice de alfabetização, ou seja, Alagoas detém a maior taxa de analfabetismo dentre os demais estados brasileiros. Isso pode ser averiguado na tabela a seguir.

Tabela 3 – Taxas de analfabetismo nos estados brasileiros

Estado	Taxa em 2018 (%)
1° Alagoas	17,2
2° Piauí	16,6
3° Maranhão	16,3
4° Paraíba	16,1
5° Sergipe	13,9
6° Ceará	13,3
7° Rio Grande do Norte	12,9
8° Bahia	12,7
9° Acre	12,1
10° Pernambuco	11,9
11° Tocantins	10
12° Pará	8,8
13° Mato Grosso	7,1
14° Rondônia	6,5
15° Amapá	6,1
16° Roraima	6
17° Minas Gerais	5,8
18° Amazonas	5,8
19° Goiás	5,7
20° Espírito Santo	5,5

21°	Paraná	5
22°	Mato Grosso do Sul	5
23°	Distrito Federal	3,1
24°	Rio Grande do Sul	3
25°	São Paulo	2,6
26°	Santa Catarina	2,5
27°	Rio de Janeiro	2,4

Fonte: PNAD, 2018.

Pela tabela, é evidente que o estado de Alagoas ocupa o primeiro lugar no que diz respeito às taxas brasileiras de analfabetismo, o que demonstra que de um número de cerca de 11 milhões de pessoas que não são alfabetizadas, 17,2% são alagoanas.

Apesar desse número alarmante de alagoanos que não sabem nem sequer ler e escrever um bilhete simples, em 2019, não houve avanços significativos. Logo, o estado se manteve com o pior índice de analfabetismo do Brasil.

Concernente às taxas de instrução de pessoas de 25 anos ou mais em Alagoas, no levantamento realizado pelo IBGE em 2019, é perceptível que os índices desse estado encontram-se abaixo dos nacionais, no qual 46,6% da população brasileira de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o Ensino Fundamental, enquanto que apenas 6,5% dos alagoanos apresentavam esse nível de instrução, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 8 – Taxas de instrução de pessoas com 25 anos ou mais em Alagoas

NÍVEL DE INSTRUÇÃO DAS PESSOAS DE 25 ANOS OU MAIS DE IDADE		
Sem instrução	16,9	%
Ensino fundamental incompleto	39,0	%
Ensino fundamental completo	6,5	%
Ensino médio incompleto	3,9	%
Ensino médio completo	21,2	%
Ensino superior incompleto	2,2	%
Ensino superior completo	10,3	%

Fonte: IBGE, 2019

Nesse quadro, é possível analisar que apenas 21,2% dos alagoanos tem o Ensino Médio completo, o que não difere muito da realidade brasileira, cuja porcentagem dos que tem esse nível é de 27,4%.

Quanto ao número de matrícula, segundo os dados do IBGE apresentados em 2019, o estado de Alagoas obteve, em 2018, 490.587 matrículas no Ensino Fundamental e 118.393 no Ensino Médio. Esse número evidencia que a diferença entre o número de matrícula entre essas etapas ainda é expressiva e isso também se confirma no número de estabelecimentos educacionais, considerando-se que de 2.421 escolas existentes no estado, somente 410 são de Ensino Médio, conforme o IBGE (2018).

Outro aspecto concernente ao Ensino Médio alagoano e que cabe ressaltar tem relação com os valores alcançados por essa etapa nas diversas edições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil (IDEB), que é o instrumento criado pelo MEC com o propósito de mensurar a qualidade do ensino ofertado pelas redes de ensino e escolas brasileiras. Em todos os resultados do IDEB, diferentemente do Ensino Fundamental, que tem apresentando um leve crescimento e alcançando a nota esperada, a educação média de Alagoas não alcançou nenhuma das metas projetadas, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 4 – Resultados e Metas do Ensino Médio no IDEB

Estado ↕	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Acre	3.0	3.3	3.5	3.3	3.3	3.5	3.6	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.8
Alagoas	2.8	2.6	2.8	2.6	2.6	2.8	3.3	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6
Amapá	2.7	2.7	2.8	3.0	2.9	3.1	3.0	2.7	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5
Amazonas	2.3	2.8	3.2	3.4	3.0	3.5	3.3	2.3	2.4	2.5	2.8	3.1	3.5	3.8	4.0
Bahia	2.7	2.8	3.1	3.0	2.8	2.9	2.7	2.7	2.8	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3	4.5
Ceará	3.0	3.1	3.4	3.4	3.3	3.4	3.8	3.0	3.1	3.2	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8
Distrito Federal	3.0	3.2	3.2	3.1	3.3	3.5	3.4	3.0	3.1	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.8
Espírito Santo	3.1	3.2	3.4	3.3	3.4	3.7	4.1	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9
Goiás	2.9	2.8	3.1	3.6	3.8	3.8	4.3	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7
Maranhão	2.4	2.8	3.0	3.0	2.8	3.1	3.4	2.5	2.6	2.7	3.0	3.3	3.7	4.0	4.2
Mato Grosso	2.6	3.0	2.9	3.1	2.7	3.0	3.2	2.6	2.7	2.9	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4
Mato Grosso do Sul	2.8	3.4	3.5	3.5	3.4	3.5	3.6	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7
Minas Gerais	3.4	3.5	3.6	3.7	3.6	3.5	3.6	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3
Pará	2.6	2.3	3.0	2.8	2.7	3.0	2.8	2.7	2.7	2.9	3.2	3.5	4.0	4.2	4.4
Paraíba	2.6	2.9	3.0	2.9	3.0	3.1	3.1	2.7	2.7	2.9	3.2	3.5	4.0	4.2	4.4
Paraná	3.3	3.7	3.9	3.7	3.4	3.6	3.7	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1
Pernambuco	2.7	2.7	3.0	3.1	3.6	3.9	4.0	2.7	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5
Piauí	2.3	2.5	2.7	2.9	3.0	3.2	3.3	2.3	2.4	2.6	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1
Rio de Janeiro	2.8	2.8	2.8	3.2	3.6	3.6	3.3	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6

Rio Grande do Norte	2.6	2.6	2.8	2.8	2.7	2.8	2.9	2.6	2.7	2.9	3.2	3.5	3.9	4.2	4.4
Rio Grande do Sul	3.4	3.4	3.6	3.4	3.7	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3
Rondônia	3.0	3.1	3.7	3.3	3.4	3.3	3.8	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8
Roraima	3.2	3.1	3.5	3.5	3.2	3.4	3.3	3.3	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
Santa Catarina	3.5	3.8	3.7	4.0	3.6	3.4	3.6	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3
São Paulo	3.3	3.4	3.6	3.9	3.7	3.9	3.8	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1
Sergipe	2.8	2.6	2.9	2.9	2.8	2.6	3.1	2.9	3.0	3.1	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7
Tocantins	2.9	3.1	3.3	3.5	3.2	3.3	3.7	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7

Fonte: INEP, 2020

Como exposto na tabela, o Ensino Médio alagoano, além de ser um dos poucos que não alcançou nenhuma das metas previstas, tem apresentado os menores indicadores em todas as edições do IDEB. Apesar de um maior avanço na edição de 2019, tal quadro não foi revertido, dado que o índice dessa etapa continuou abaixo do esperado. Esse resultado deve-se aos baixos níveis de proficiências nas avaliações do SAEB e no fluxo escolar que verifica indicadores como: aprovação, reprovação, evasão e abandono escolar. Tais afirmações se confirmam nos índices apresentados a partir de 2011, quando as taxas de reprovação e, sobretudo, de abandono não vem apresentando avanços consideráveis.

Em Alagoas, apesar de concentrar o segundo maior número de matrículas (ver gráfico a seguir), a rede privada apresenta as melhores taxas de aprovação e, por consequência, menores índices de aprovação e de abandono. No entanto, essa também não tem alcançado as metas projetadas no IDEB, o que pode indicar que o (não alcance) de tais metas pode ser justificado pelos níveis de proficiência, apresentados pelos estudantes dessas escolas nas avaliações do SAEB, já que o fluxo, que é o outro elemento que compõe o índice, além da prova do SAEB, tem manifestado indicadores favoráveis.

Gráfico 4 - número de matrículas no ensino médio segundo a dependência administrativa e a localização da escola - Alagoas - 2019

86.82

Urbana

Rural

Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2019.

Constata-se por meio do gráfico que a rede estadual detém o maior número de matrículas do Ensino Médio em Alagoas, com 79,9% de um número de 116.193 de matrículas, acompanhada pela rede privada que concentra 13,2%. No que diz respeito à quantidade de matrículas considerando a localização, é perceptível que a maior parte da oferta está situada na zona urbana (94,8%), sendo 99,5% das matrículas da zona rural garantidas pela rede pública.

Apesar de a rede pública estadual concentrar o maior número de matrículas no Ensino Médio, ao analisar a evolução das taxas de alunos matriculados nessa rede, é evidente que esses indicadores não têm sido ampliados, visto que os dados divulgados pelo censo escolar em 2019, evidenciam que os maiores percentuais de matrícula do Ensino Médio, nos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019, estão concentrados, majoritariamente, na rede pública estadual e apresentaram as seguintes porcentagens respectivamente: 79,9; 79,5; 79,3%; 79,8 e 79,9%.

Diante desses dados, percebe-se que o Ensino Médio alagoano é, sobretudo, ofertado pela escola pública estadual e que durante um período de cinco anos esse quadro quase não apresentou alterações, haja vista que o número de matrículas nessa rede para o EM não ultrapassou os 79% e a rede privada manteve uma porcentagem entre 13 e 14% do total de matrículas.

Portanto, os dados levantados permitem elucidar as bases sobre as quais o Ensino Médio alagoano é regido. Tais condições indicam que as propostas que visem garantir uma educação que contemplem a formação dos sujeitos em sua amplitude passam, inicialmente, pela melhoria das condições socioeconômicas do estado e pelo aprimoramento da rede pública estadual que atendem hegemonicamente os estudantes público-alvo dessa etapa educacional. Assim, é preciso analisar quais os projetos educacionais tem sido postos para a superação da realidade apontada.

4.1 A constituição do *corpus* documental da pesquisa

Para elucidar questões levantadas por esse estudo, tomou-se como elemento norteador os pressupostos que sustentam o ato de pesquisar sob a ótica do materialismo histórico-dialético. Tal método de pesquisa tem sua pertinência, tendo em vista que esta

investigação se propôs a analisar, a partir da realidade material, as reformas promovidas pelas políticas educacionais brasileiras para o grau intermediário de ensino do Brasil, que atualmente, é o Ensino Médio, e, que, por isso, o levantamento de dados explicativos considerou os fatores determinantes que compõem as reformas.

Mediante o “[...] princípio de que não há metodologias “boas” ou más intrinsecamente, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar determinado problema.” (ALVES, 1991, p. 58), a investigação, aqui delineada para atingir os objetivos elencados tomou um percurso metodológico que possibilitasse a apreensão da problemática levantada com rigor e de forma fidedigna. Nesse sentido, na busca por alçar dados referentes aos problemas levantados, o materialismo histórico-dialético demonstra ser o método mais congruente, uma vez que permite uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, “[...] já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc.” (GIL, 2008, p. 14).

Com base nesse fundamento teórico-metodológico, é preciso estudar a reforma do Ensino Médio, enquanto política educacional, de modo dialético considerando o movimento entre as partes e o todo, entre o universal, o singular e o particular. Destarte, faz-se necessário analisar essa reforma, que por ser um recorte das políticas mais amplas, como uma singularidade que só “[...] ganhará significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais, sendo imprescindível a análise entre o micro e o macro.” (MASSON, 2012, p. 9).

Nessa perspectiva, defende-se que para a apreensão de uma política, é essencial considerar a lógica que a fundamenta e a estrutura. Compreende-se também que as políticas educacionais materializadas por meio de documentos, decorrem da ação humana. Com isso, os documentos podem “[...] revelar o modo de ser, viver e compreender o modo social.” (SILVA *et al*, 2009, p. 4557).

Sob essa ótica, é relevante ressaltar que por compreender que esse modo de ser e de viver é forjado nas condições materiais de existência humana, neste trabalho, tornou-se imperativo considerar o modo de produção que perpassa a sociedade hodierna. Assim, a reflexão acerca do estágio de desenvolvimento da produção burguesa é um elemento crucial para análise dos fundamentos e estrutura dos documentos que serão fonte de estudo para desvendar o problema que motiva esse estudo.

Com base nisso e no objetivo geral desta pesquisa, o qual visou resgatar os processos históricos que culminaram nas sucessivas reformas do Ensino Médio no Brasil, com foco na compreensão dos fundamentos e implicações da reforma sancionada pela lei 13.415 de 17, de fevereiro de 2017 para a rede estadual pública de educação em Alagoas, tornou-se crucial a constituição do *corpus* dessa investigação, posto que esse processo de definição “[...] tangencia aspectos de confiabilidade e validação do estudo.” (SILVA, 2013, p. 2).

A palavra *corpus* tem origem na língua latina e etimologicamente equivale a corpo, entretanto esse vocábulo é objeto de diversas significações. Por isso, é preciso enfatizar que a concepção assumida por este estudo compreende esse termo como “[...] uma coleção de materiais.” (SILVA, 2013, p. 4), escolhidos para desvelar as questões que permeiam a investigação.

Sob esse prisma, o delineamento do *corpus* documental deve adotar alguns critérios, dentre eles, a relevância, que remete à “[...] composição de materiais que, dado o conhecimento prévio do pesquisador, são considerados pertinentes aos propósitos da pesquisa.” (SILVA, 2013, p. 6).

Outros critérios que devem ser enfatizados, referem-se à natureza do documento selecionado, tal como exposto na seção metodológica deste trabalho, que consiste na valorização de questões como: a quem o documento se dirige, e a análise de abrangência que delimita o desenvolvimento da pesquisa, de modo que se alcance um *corpus* suficiente para explicar o problema estudado.

Diante do exposto e atendendo aos critérios de pertinência, natureza e abrangência, o *corpus* desta pesquisa é constituído pelos documentos concernentes aos fundamentos educacionais que ainda se reverberam no Ensino Médio brasileiro e, sobretudo, como será exposto nesta seção, que permitam indicar os possíveis desdobramentos da reforma vigente na etapa média de ensino alagoana.

Para atender a esse fim, selecionou-se os documentos a nível nacional e estadual, direcionados à implementação da reforma sancionada pela nº 13.415/2017. Em vista disso, a seleção desses normativos foram realizadas de modo análogo à atividade do garimpo, em que se buscou, previamente, levantar tais documentos, acima de tudo na rede estadual, haja vista que o modelo curricular deverá ser consubstanciado no âmbito das redes estaduais, considerando as diretrizes do Ministério da Educação (MEC).

Assim, foram realizados vários contatos telefônicos e busca nos *sites* do MEC e da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas com o intuito de levantar os documentos desenvolvidos com a finalidade de consolidação do modelo de Ensino Médio proposto pela reforma, que segundo esse ministério, o documento precípua para esse fim é denominado de Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (PLI), todavia esse normativo ainda não foi desenvolvido no estado investigado, tendo em vista que a construção dele depende da análise de uma proposta piloto, que ainda encontra-se em vigor, adotada pela rede estadual de educação alagoana.

Essa proposta experiencial de implementação decorre de um Programa de Apoio criado pelo MEC que abarca a concepção de escolas pilotos a partir de 2019 e 2020 nos diferentes estados da federação. Para atender a tal fim, as secretarias de educação deveriam elaborar um Plano de Acompanhamento das propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) e as unidades de ensino contempladas pelo programa, por sua vez, tinham que elaborar uma Proposta de Flexibilização.

Em virtude disso, o *corpus* documental deste estudo é delineado a partir desses documentos que dão orientações para o desenvolvimento das primeiras propostas de implementação do Novo Ensino Médio, sobretudo, no estado de Alagoas, cujos normativos permitem a análise das possíveis implicações da reforma sancionada a nível nacional para a rede pública estadual de educação de alagoana, pois esse o modelo adotado de modo experiencial poderá ser estendido para todas as escolas da rede no período de efetivação mais ampla.

Desse modo, os documentos selecionados para análise dos fundamentos e desdobramentos do mais recente reordenamento na etapa média da educação escolar alagoana foram: o Programa de Apoio do Novo Ensino Médio: documento orientador; Guia de Implementação do Novo Ensino Médio; Orientações Técnicas para Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular - PFC das Unidades de Ensino com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio no Estado de Alagoas e o Plano de Acompanhamento das propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC).

Por fim, a partir dos preceitos epistemológicos, de um paradigma histórico-crítico e, por conseguinte, dos pressupostos do materialismo-histórico-dialético esta pesquisa buscou compreender os desdobramentos da atual reforma do ensino médio a partir de suas

complexidades, dinâmicas e contradições, por isso levou em conta os condicionantes histórico-sociais que perpassam essa problemática a partir do procedimento da análise documental.

4.2 As orientações nacionais e o modelo adotado na rede pública estadual de educação de Alagoas para a implementação inicial do novo Ensino Médio

Apesar da Reforma do Ensino Médio ter sido sancionada em 2017, é somente em meados do ano 2018 que o Ministério da Educação desenvolveu alguns documentos orientadores para subsidiar a efetivação do novo modelo nos diferentes entes da federação brasileira. Os principais referenciais desenvolvidos para tal propósito são: o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio e o Programa de Apoio (instituído a partir da Portaria nº 649 de 10 de Julho de 2018).

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio é um documento que assume um papel norteador para as secretarias de educação no processo de reflexão e definição de suas estratégias de implementação da nova proposta curricular. “O Guia será atualizado, sempre que houver necessidade, com o objetivo de aprofundar as informações e orientações para melhor elaboração do PLI.” (PROGRAMA DE APOIO, BRASIL, 2018, p. 15).

No que concerne ao Programa de Apoio, visando iniciar o processo de implementação do Novo Ensino Médio, esse propõe a criação de escolas-piloto a partir de 2019, exigindo, para tanto, das Secretarias de Educação a elaboração de um Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC), a fim de orientar as escolas na elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC).

Na Portaria nº 649/2018, que regulamenta o Programa de Apoio, é prevista uma ajuda financeira voltada à execução da ação de implantação de escolas-pilotos, visto que o objetivo precípua desse programa é a criação dos modelos pilotos no âmbito das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal, atendendo a dois critérios, a saber: “[...] no mínimo, trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria MEC nº 727, de 2017.” (BRASIL, 2018, p. 15); e unidades escolares que sejam participantes do

Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, ou que tenham o Ensino Médio em tempo integral, ou possuam uma jornada de aula de cinco horas.

Em Alagoas, inicialmente 162 escolas fizeram a adesão ao programa no ano de 2019, comprometendo-se em implementar a nova proposta curricular por meio da elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), seguindo as diretrizes divulgadas nas Orientações Técnicas para a Elaboração da PFC e o Plano de Acompanhamentos das Propostas de Flexibilização Curricular da secretaria estadual de educação desses estados. O quadro a seguir expõe o quantitativo de escolas que adotaram o formato de escolas-pilotos do Novo Ensino Médio por gerência de ensino.

Quadro 9 - Número de escolas que aderiram o Programa de Apoio do Novo Ensino Médio

GERÊNCIAS DE ENSINO	NÚMERO DE UNIDADES DE ENSINO QUE FORAM CONTEMPLADAS PELO PROGRAMA DE APOIO DO NOVO ENSINO MÉDIO
1ª GERE	15 ESCOLAS
2ª GERE	11 ESCOLAS
3ª GERE	23 ESCOLAS
4ª GERE	06 ESCOLAS
5ª GERE	16 ESCOLAS
6ª GERE	08 ESCOLAS
7ª GERE	10 ESCOLAS
8ª GERE	09 ESCOLAS
9ª GERE	11 ESCOLAS
10ª GERE	10 ESCOLAS
11ª GERE	14 ESCOLAS
12ª GERE	14 ESCOLAS
13ª GERE	15 ESCOLAS
TOTAL	162 ESCOLAS

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (2019)

A partir do quadro é perceptível que algumas gerências de ensino tiveram um maior número de escolas contempladas pelo Programa, como é o caso da terceira que 23 de suas escolas estão participando do Programa de criação de escolas-piloto. No entanto, é preciso entender que toda rede estadual de educação alagoana é dividida em 13 Gerências Regionais de Educação, identificando quais bairros/cidades cada uma dessas abarcam. Isso pode ser analisado no quadro seguinte.

Quadro 10 – Gerências Regionais de Educação da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas

GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (GERE)	BAIRROS E CIDADES COMPREENDIDOS PELA GERE
1ª REGIÃO	Marechal Deodoro, Paripueira e Maceió (Bairros: Bom Parto / Farol / Prado / Centro / Ponta Grossa / Trapiche da Barra / Pontal / Vergel / Poço / Reginaldo / Jaraguá / Ponta Da Terra / Pajuçara / Santo Eduardo / Jatiúca / Cruz Das Almas / Jacarecica / Guaxuma / Garça Torta / Riacho Doce / Pescaria / Ipioca / Jacintinho / Feitosa / Barro Duro).
2ª REGIÃO	Anadia, Barra de São Miguel, Boca da Mata, Campo Alegre, Coruripe, Junqueiro, Roteiro, Teotônio Vilela, Jequiá da Praia e São Miguel dos Campos
3ª REGIÃO	Belém, Quebrangulo, Major Isidoro, Maribondo, Cacimbinhas, Minador do Negrão, Tanque D'Arca, Estrela de Alagoas, Igaci e Palmeira Dos Índios
4ª REGIÃO	Viçosa, Atalaia, Capela, Cajueiro, Chã Preta, Mar Vermelho, Paulo Jacinto e Pindoba
5ª REGIÃO	Arapiraca, Coité do Nóia, Craíbas, Feira Grande, Girau do Ponciano, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, São Sebastião, Taquarana e Traipu
6ª REGIÃO	Santana do Ipanema, Carneiros, Dois Riachos, Maravilha, Olho D'Água das Flores, Olivença, Ouro Branco, Rui Palmeira e Poço das Trincheiras.
7ª REGIÃO	União dos Palmares, Branquinha, Colônia de Leopoldina, Ibatiguara, Murici, Santana do Mundaú e São José da Laje.

8ª REGIÃO	Pão de Açúcar, Batalha, Belo Monte, Jacaré dos Homens, Jaramataia, Monteirópolis, Palestina e São José da Tapera.
9ª REGIÃO	Penedo, Campo Grande, Feliz Deserto, Igreja Nova, Olho D'Água Grande, Piaçabuçu, Porto Real do Colégio e São Brás.
10ª REGIÃO	Barra de Santo Antônio, Porto Calvo, Jacuípe, Jundiá, Japaratinga, Maragogi, Matriz de Camaragibe, Passo de Camaragibe, Porto de Pedras, São Luiz de Quitunde e São Miguel dos Milagres.
11ª REGIÃO	Piranhas, Água Branca, Canapi, Delmiro Gouveia, Inhapi, Mata Grande, Pariconha e Olho D'Água do Casado.
12ª REGIÃO	Rio Largo, Flexeiras, Joaquim Gomes, Messias, Novo Lino, Pilar, Santa Luzia do Norte, Satuba e Coqueiro Seco
13ª REGIÃO	Maceió (Bairros: Antares / Bebedouro / Chã de Bebedouro / Cidade Universitária / Farol / Pitanguinha / Gruta de Lourdes / Sítio São Jorge / Canaã / Benedito Bentes / Chã da Jaqueira / Clima Bom / Fernão Velho / Inocoop / Graciliano Ramos / Osman Loureiro / Rio Novo / Santa Lúcia / Santos Dumont / Tabuleiro dos Martins / Eustáquio Gomes.

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (2019).

Como é possível identificar por meio do quadro, algumas GERE(s) educacionais possuem mais bairros/cidades sob sua tutela que outras, a exemplo da quarta gerência, que possui apenas seis cidades, enquanto a décima, concentra doze cidades.

De posse dessas informações, pode-se ponderar que apesar de algumas gerências terem um número maior de escolas sob seu comando, elas apresentaram um número menor de escolas que fizeram a adesão ao programa de escolas-piloto.

Com a criação dessas escolas-piloto o MEC visa iniciar o processo de implementação, ainda de modo experiencial, de uma nova proposta curricular sob égide da reforma de 2017, pois conforme o Ministério da Educação, essa experiência visa levantar:

[...] as diversas dimensões que compõem o processo de implantação do novo currículo, conhecendo suas fragilidades e realizando as adaptações necessárias nas escolas. Também permitirá coletar e analisar dados e, por fim, **avaliar os resultados do processo de implantação do novo currículo durante um período determinado para, na sequência, realizar essa**

implantação, progressivamente, em todas as escolas de ensino médio.
(BRASIL, 2018, p. 16, grifos nossos).

É por meio dessas escolas-piloto que será realizado o acompanhamento e análise das ações que envolvem o processo de implantação, desde os pontos mais fortes aqueles que precisam de ajustes. Assim, essa implementação inicial servirá como um norte para a efetivação do novo currículo, tendo em vista que o modelo curricular apresentado nas orientações técnicas será progressivamente implantado em todas as escolas de Ensino Médio após um período de avaliação.

Nessa perspectiva, as Propostas de Flexibilização Curricular implantadas nas escolas-piloto devem ser tomadas como um instrumento de aprendizado para a implementação do Novo Ensino Médio, uma vez que essa proposta servirá para avaliar os entraves e adaptações necessárias para a adoção desse modelo em todas as escolas de Ensino Médio.

As secretarias no processo de formação das escolas-piloto receberam apoio técnico-pedagógico através de algumas assistências e por meio das orientações do Guia de Implementação para elaborarem o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular, em que plano deverá conter os seguintes elementos:

- I - indicação dos fluxos e critérios utilizados para aprovação da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC que será elaborada por cada unidade escolar;
- II - orientações gerais para a elaboração e a execução da PFC, descrevendo os resultados esperados;
- III - metodologia de acompanhamento da implementação das PFC, com cronograma e responsáveis;
- IV - descrição dos apoios que a SEE ofertará às escolas-piloto para cada desenvolvimento de suas PFC. (P.18)

- V As escolas participantes da ação de implantação de pilotos deverão elaborar Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, cujas ações contribuam para a implementação do Novo Ensino Médio, tendo como base as orientações do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC da SEE, o projeto pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, de modo que contribuam diretamente para o aumento da aprendizagem e a redução da evasão dos estudantes. (BRASIL, 2018, p. 20).

Nesse sentido, considerando que as Proposta de Flexibilização Curricular devem tomar como “[...] base às orientações do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular-PAPFC da SEE.” (BRASIL, 2018, p. 20). A secretaria estadual de educação de Alagoas criou as Orientações e o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular para nortear as escolas de sua rede na construção de seus modelos curriculares.

Conforme a PAPFC da rede alagoana de ensino, as escolas, ao elaborarem a sua PFC, **devem construir um planejamento de ações que busquem um modelo curricular que “[...] contribuam diretamente para o aumento da aprendizagem e redução da evasão dos estudantes.”** (ALAGOAS, 2019, p. 3, grifos nossos) e que almejam “[...] prevenir a evasão escolar e combater o abandono por meio da otimização do uso do tempo pedagógico e da utilização de novas metodologias de ensino.” (*ibidem*, p. 15). Com isso, segundo essa orientação, cabe aos docentes “[...] realizar pesquisas para inserir na PFC ações que valorizem práticas pedagógicas inovadoras e criativas, rompendo com modelos tradicionais de ensino e aprendizagem.” (*ibidem*, p. 5). Segundo esse documento, tais modelos educacionais alimentam dados negativos para o ensino médio alagoano.

A partir das orientações gerais, é possível evidenciar que na PAPFC da rede estadual de ensino de Alagoas há uma redução das razões da evasão do estudante, pois, segundo esse documento, ao desenvolver práticas pedagógicas inovadoras a escola estará superando o fenômeno da evasão, no entanto, muitos casos de abandono escolar têm origem em fatores externos à escola.

Desse modo, dissimulam as reais motivações que levam o aluno a evadir no Ensino Médio, que dentre essas, encontra-se a luta pela sobrevivência, na qual muitos discentes abandonam os estudos em virtude da inserção precoce e, em sua maioria, precária no mundo do trabalho.

Além disso, Saviani (2003) explica que para a superação dos métodos tradicionais da educação é preciso ir além da inovação, mantendo-se a consciência dos condicionantes históricos da educação, sendo necessário, para tanto, a construção de método que mantenha constantemente a vinculação entre educação e sociedade.

Ainda no que concerne ao Plano Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular, a fim de nortear os estabelecimentos educacionais na construção de suas PFCs, esse documento deve contemplar orientações para a:

Definição das ações de flexibilização curricular, em 2019, que mobilizem conhecimentos de **2 (duas) ou mais áreas do conhecimento** ou **formação técnica** profissional a seguir, **com o intuito de construir as condições da oferta de itinerários formativos em 2020:**

- a) Linguagens e suas tecnologias;
- b) Matemática e suas tecnologias;
- c) Ciências da natureza e suas tecnologias
- d) Ciências humanas e sociais aplicadas; e
- e) Formação técnica e profissional. (ALAGOAS, 2019, p.2)

No ano de 2020 deu-se início a oferta dos itinerários nos moldes da reforma vigente nas escolas-pilotos, posto que “é necessário implantar o currículo com a oferta de, no mínimo, dois itinerários formativos, em cem por cento das escolas de ensino médio até o ano de 2022”; (BRASIL, PLANO DE APOIO, 2018, p. 27), o que desobrigada o sistemas de ensino ofertarem mais de três itinerários.

Os itinerários formativos compreendem um conjunto de situações e atividades educativas, no qual “[...] os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional.” (PAPFC, 2019, p. 6). Esses itinerários devem apresentar uma carga horária total mínima de 1.200 horas, significando que essas horas destinadas a essa parte do currículo podem ser ampliadas, reduzindo assim, as horas destinadas aos saberes comuns, implicando no acirramento das desigualdades das oportunidades educacionais.

Conforme o Programa de Apoio do MEC, para a definição dos itinerários os PAPFC deverão pautar-se por uma organização estruturada a partir “[...] da oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando os interesses e necessidades dos estudantes, a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2018, p. 4).

Nesse intento, de construir os itinerários, a secretaria tem tomado como norte “[...] as necessidades, interesses e aptidões dos estudantes” a partir da “[...] elaboração, validação, aplicação e análise dos resultados dos questionários de escuta dos estudantes” e outros instrumentos e estratégias criados pelas Unidades de Ensino para escuta dos moradores, pais e docentes. (ALAGOAS, 2019, p. 5).

Para a escuta estudantil o Plano de Acompanhamentos das propostas de flexibilização das escolas indica um mapeamento por meio da aplicação de alguns instrumentos de coleta de dados e informações, cuja “[...] finalidade desse momento consiste, sobretudo, em identificar

as necessidades, aspirações e interesses das juventudes.” (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS, ALAGOAS, 2019, p. 5).

Entretanto, cabe retomar o questionamento que tem perpassado o capítulo acerca dos conceitos e contextos do novo Ensino Médio, quanto à escolha dos itinerários por parte do estudante, pois além de ser uma escolha condicionada às condições objetivas de cada escola, é preciso considerar que os jovens incumbidos de fazer a escolha de seu percurso e ainda não possuem um nível de cultura geral e nem maturidade para tomar tal decisão. Como argumenta Nosella (2016), a “[...] consciência dos adolescentes nesta faixa etária é aguda, vibrante, sensível, vacilante, sujeita “às tentações” do imediato; refratária, muitas vezes, aos objetivos de longo alcance e ao duro trabalho do estudo.” (NOSELLA, 2016, p. 109).

Ademais, para a escolha dos itinerários o plano de acompanhamento do sistema estadual de educação orienta as escolas que levem em conta os seguintes aspectos:

Formação Docente: A Unidade de Ensino deverá realizar diagnóstico do perfil docente para a identificação de sua formação inicial e continuada, de modo a compreender as possibilidades da escola na organização das práticas pedagógicas e itinerários formativos.

Potencialidades do Território: A Unidade de Ensino deverá identificar as potencialidades do território em que a escola está situada. Este poderá ser feito a partir da investigação das atividades econômicas e profissionais, empresas, comércio, agricultura, etc capazes de informar possibilidades para a criação de itinerários formativos da formação técnica e profissional

Desse modo, apesar de afirmar que as necessidades dos estudantes, interesses e aptidões serão fundamentais para a construção dos itinerários, evidencia-se que há um condicionamento dessa escolha, uma vez que cada instituição deverá ofertar pelo menos duas áreas de conhecimento ou de formação técnica profissional, não sendo obrigada a ofertar mais que isso.

Ao mesmo tempo, busca enquadrar essa oferta aos limites do perfil profissional dos professores que as escolas possuem, dispensando a ampliação do quadro docente e limitando os arranjos produtivos locais que serão determinantes para a definição desses itinerários, o que comprova o direcionamento da formação dos jovens alagoanos para atuarem em uma realidade de altas taxas de desemprego e subemprego presentes no estado de Alagoas. Configurando assim, uma formação desenvolvida nos limites do modo e de produção

capitalista, cujo modelo não contempla o desenvolvimento de uma formação ampla dos sujeitos.

Ainda cabe problematizar o fato de que para realizar a oferta da educação técnica e profissional, é preciso, sobretudo, analisar a disponibilidade das instituições que ofertam formação técnica e profissional; e arranjos produtivos locais do contexto, considerando as principais atividades e demandas referentes à economia local e regional. (BRASIL, 2018, p. 11).

Esses critérios confirmam o condicionamento desse itinerário às condições de oferta e não à ampliação dessas opções, bem como neles são evidenciados que as demandas econômicas serão critérios decisivos para a definição da trajetória estudantil, o que torna essa política formativa uma mediação de segunda ordem do mercado por reproduzir de modo predominante os moldes da divisão social do trabalho, ao passo, que reduzem “[...] a formação do trabalhador a objeto determinado pelas demandas capitalistas.” (CÊA; SILVA, 2017, p. 87).

Nessa mesma direção, a rede de ensino alagoana explica em seu Plano de Acompanhamento que, para a definição dos Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional,

[...] as unidades de ensino, caso desejem, poderão indicar Cursos de Formação Inicial e Continuada, Qualificação Profissional e Habilitação Profissional, que tenham sido apontados por seus estudantes. A SEDUC avaliará a viabilidade de implantação em cada caso particular. (ALAGOAS, PLANO DE ACOMPANHAMENTO, 2019, p.7).

Com base nesses critérios adotados para a definição do percurso de Formação Técnica e Profissional, percebe-se que há uma limitação da escolha a viabilidade dos cursos para cada instituição, cujo critério é preciso ser problematizado, uma vez que nesse documento não se esclarece quais os parâmetros para um percurso de formação profissional ser considerado viável ou inviável para determinadas instituições.

Somado a esse critério, orienta-se também a “[...] articulação com parceiros locais com foco na oferta de diferentes itinerários formativos, sobretudo o de formação técnica e profissional, é de fundamental importância.” (ALAGOAS, PLANO DE ACOMPANHAMENTO, 2019, p. 7) Todavia, a articulação que será conduzida pela

SEE, conforme o plano da rede estadual alagoana, tomará por base o interesse do estudante e a realidade local e regional, cuja articulação poderá ser de diversas formas “[...] seja para a oferta de parte do currículo referente a um ou mais itinerários formativos, ou ainda, para a utilização de infraestrutura da instituição parceira, desenvolvimento de ações específicas ou projetos, entre outras.” (PROGRAMA DE APOIO, BRASIL, 2018, p. 12).

É preciso salientar que essa relação entre o público e o privado no âmbito educacional não é uma prática nova, uma vez que ela emerge da redefinição do aparelho estatal brasileiro, como já abordado neste trabalho, sendo essa relação um elemento característico dessa reforma que define a educação como um serviço não exclusivo do Estado.

No entanto, com a reforma vigente do Ensino Médio, assiste-se ao recrudescimento dessa relação em uma conjuntura marcada pela hegemonia das forças competitivas do mercado. É nesse cenário, que:

[...] as políticas de trabalho, entre elas a políticas de formação e de qualificação profissional, abrangem uma gama de iniciativas, envolvendo órgão públicos e privados, que vão desde o estímulo a condutas e habilidades pessoais, sem preocupação com o conhecimento sistematizado, até a oferta de oportunidades formativas de alto teor científico e tecnológico. Diante de tal fragmentação, as políticas de qualificação profissional assumem o sentido de fortalecimento econômico e político do setor privado, seja pela via da transferência de fundos públicos, seja pela incorporação dos princípios e objetivos do setor na formação da força de trabalho. (CÊA; SILVA, 2017, p. 89).

É sob essa perspectiva de incorporação da nova lógica das relações de trabalho nos processos de formação e qualificação dos sujeitos que o referencial condensado no Plano de Acompanhamento da SEE/AL, em suas orientações às unidades de ensino para a construção de suas PFC, define como sendo os três pilares dessa elaboração:

1. Implantação dos **Ateliês Pedagógicos** organizados por Área do Conhecimento e Formação Técnica e Profissional, de modo a subsidiar a formação geral básica e os itinerários formativos [...];
2. Ações que fomentem a construção do **Projeto de Vida** dos estudantes, desenvolvidas em 2019 pelos docentes em seus respectivos componentes curriculares e em 2020 na estrutura dos Ateliês Pedagógicos por intermédio de práticas que oportunizem aos jovens uma reflexão sobre a existência, as escolhas profissionais, as competências socioemocionais, as relações familiares e sociais e o mundo do trabalho;

1 Ações que promovam e valorizem o **Protagonismo Juvenil** desenvolvidas por intermédio dos Projetos Didático-Pedagógicos **que privilegiem propostas de intervenção comunitária**, que identifiquem problemas no território e proponham atividades que visem solucionar ou minimizar os efeitos desses problemas.(PLANO DE ACOMPANHAMENTO, ALAGOAS, 2019, p. 12, grifos nossos).

Diante disso, percebe-se que a espinha dorsal da implementação da reforma do Ensino Médio, em sua fase inicial, no estado de Alagoas, encontra-se alinhada ao que se propõe essa remodelagem na etapa média de educação escolar, a qual supostamente tem primado pela centralização do aluno como protagonista.

No entanto, para que se elucidem as bases que dão sustentação ao modelo adotado nesse estado, é preciso desvelar a raiz de cada um desses elementos considerados cruciais para a definição das propostas pedagógica, ou seja, faz-se necessário levantar os fundamentos e mecanismos relacionados aos modelos educativos sob o formato de ateliês, pautados no protagonismo e projeto de vida, para que se superem a aparente realidade que cada um desses conceitos evocam.

4.3.1 A concepção latente aos modelos pedagógicos dos ateliês adotados na rede estadual de educação em Alagoas

Ao tratar dos diversos modelos curriculares, que podem ser adotados pelas secretarias de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução nº 3 CNE/CEB, Art. 17) afirmam que,

§ 7º As áreas do conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização [...].

No que diz respeito ao estado de Alagoas, o modelo curricular normatizado para todas as escolas-pilotos que aderiram à reforma deve ser estruturado a partir de Ateliês Pedagógicos que “[...] devem ser inseridos nas Propostas de Flexibilização Curricular - PFC a

serem implantados em todas as unidades de ensino com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio.” (ALAGOAS, 2019, p. 8, grifos nossos). Com isso, os recursos decorrentes dessa verba educacional devem ser investidos no desenvolvimento de ações que visem à efetivação desses ateliês pedagógicos e que enfatizem propostas pedagógicas que oportunizem a construção do Projeto de Vida e que promovam o Protagonismo Juvenil.

Esse modelo de organização curricular, constituído de ateliês pedagógicos, configura-se um “[...] espaço definido pela Secretaria da Educação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentem o trabalho nas áreas do conhecimento e nos itinerários formativos.”. (ALAGOAS, 2019, p. 8, grifos nossos). Esses espaços serão instalados em salas de aula destinadas exclusivamente para as áreas de conhecimento e formação técnica e profissional, onde “[...] os(as) professores(as) terão liberdade de organizar e equipar suas salas de acordo com os conteúdos, grupos de conteúdos e/ou projetos que serão desenvolvidos.” (*ibidem*, p. 14).

De forma sintética, tal proposta pedagógica adotada na rede de ensino alagoana consiste na ambientação das salas de aula em formatos de ateliê por área de conhecimento ou formação técnica e profissional, em que os materiais, mobiliários e equipamentos devem ser disponibilizados consoantes às áreas às quais estão destinados. As fotografias 1 e 2 apresentam com detalhes como essa ambientação deve ser configurada.

Fotografia 1 - Ateliê Pedagógico de Química, Física, Biologia e Ciências.



Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, 2019.

Fotografia 2 - Ateliê Pedagógico de Língua Portuguesa



Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, 2019

A partir das fotografias e orientações disponibilizadas pela secretaria estadual de educação Alagoas, fica claro que essa ambientação consiste na organização das salas de aula com o uso de alguns recursos de acordo com as áreas de conhecimento e formação técnica e

profissional para que o docente não precise “[...] deslocar qualquer material escolar ou montar algum instrumento, uma vez que tudo estará necessariamente disponível no Ateliê Pedagógico.” (ALAGOAS, 2019, p. 17). Com isso, o professor não necessita realizar a troca de sala ao longo do dia, logo, esse deslocamento de sala será realizado pelo aluno, já que cada professor terá seu ambiente.

Essa proposta assumida pela rede estadual de ensino alagoana para todas as escolas públicas que adotaram o modelo de escolas-pilotos advém da experiência pedagógica da Escola Estadual Egídio Barbosa da Silva, que está localizada no povoado Lagoa do Caldeirão, na Cidade de Palmeira dos Índios – AL. Trata-se de uma escola de pequeno porte que possui um total de 07 salas de aula, 01 sala para professores, 01 secretaria Escolar, 01 sala para o Laboratório de Informática, 01 laboratório de ciências e 01 biblioteca. Nessa instituição, como exposta nas fotografias 1 e 2, as sete salas de aulas foram decoradas para atender aos diversos ateliês.

Todavia, é preciso destacar que, nessa experiência realizada pela Escola Estadual Egídio Barbosa da Silva, o que se analisa a partir das fotos é que a configuração dos ateliês se limitou à disponibilização das carteiras de forma diferenciada e à decoração das paredes, de modo que fizessem referência às áreas de conhecimento sem a garantia de alguns recursos essenciais para esses campos de conhecimento, como é o caso do Ateliê Pedagógico de Química, Física, Biologia e Ciências que não conta com materiais necessários para a realização de experimentos científicos.

Apesar disso, a SEE/AL afirma que ao estudar essa unidade escolar, que foi a fonte inspiradora desse modelo pedagógico, “[...] observaram-se avanços significativos concernentes ao aumento da taxa de matrículas, de estudantes com acesso ao ensino superior, de desempenho nas avaliações externas”. Tais avanços são apontados pela secretaria como resultantes da proposta pedagógica adotada nessa escola, que “[...] na configuração do Novo Ensino Médio em Alagoas, serão denominadas Ateliês Pedagógicos.” (ALAGOAS, 2019, p. 18).

Sob esse prisma, a justificativa para esse modelo foi o fato de que, conforme o plano de acompanhamento da secretaria, “[...] verificou-se a persistência de práticas pedagógicas que não atendem satisfatoriamente às demandas sociais e as do mercado de trabalho, além da formação humana” nas diversas escolas do sistema de educação público alagoano. (ALAGOAS, PLANO DE ACOMPANHAMENTO, 2019, p.7). Com isso,

[...] a Secretaria de Educação propõe uma transformação da sala de aula, a partir de uma nova ambientação e forma de sistematização e de tratamento didático para os conteúdos trabalhados, que proporcionem práticas pedagógicas inovadoras e criativas e garantam experiências de ampliação do conhecimento dos estudantes nas Unidades de Ensino Médio. (ALAGOAS, 2019, p. 13).

A proposta adotada pela rede de ensino alagoana, a fim de promover práticas pedagógicas que atendam às demandas sociais, aos mercado e, como é alegada, à formação humana, apresenta a necessidade de práticas inovadoras com a inserção de novas concepções, que estimule “[...] o exercício da criatividade, a imaginação e as habilidades no processo de ensino-aprendizagem, em um ambiente que proporcione a criação de novas experiências, as quais consideram as necessidades e interesses dos(as) estudantes.” (ALAGOAS, 2019, p. 13).

As novas concepções as quais esse documento orientador afirma que serão desenvolvidas têm seus alicerces em pensamentos funcionais e utilitarista, como afirma um dos objetivos específico do PAPP que é possibilitar a organização da sala de aula de acordo com a característica da área de conhecimento, tornando o ambiente mais funcional ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, potencializando o aprendizado. Tal entendimento pode ser mais bem compreendido na fundamentação teórica apresentada no Plano de Acompanhamento ao tratar das bases de sustentação dos ateliês:

A partir de uma concepção diferente de aprendizado, os ateliês pedagógicos surgem com o objetivo de promover variadas perspectivas metodológicas. Menezes (2018),⁴ defende a sala de aula como um espaço no qual se disponham recursos didático-pedagógicos que atendam a um fim educacional específico. A ideia é fazer o(a) estudante interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e ter mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo. (ALAGOAS, 2019, p. 15).

Além disso, atribui-se à prática pedagógica a responsabilidade de superação do fenômeno da evasão, tendo em vista que um outro objetivo específico do plano é “[...] prevenir a evasão escolar e combater o abandono por meio da otimização do uso do tempo pedagógico e da utilização de novas metodologias de ensino.” (ALAGOAS, 2019, p. 15). Aliás, acredita-se que por meio dos ateliês será garantida uma efetiva aprendizagem. Esse entendimento também pode ser confirmado no trecho a seguir:

Com essa proposta, a rede estadual de educação busca cumprir seu papel no ensino e no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais. Ao organizar o tempo e o espaço, esses ambientes estarão proporcionando uma efetiva aprendizagem, porque traduzem-se também em melhores condições de trabalho e de estímulo à competência profissional dos(as) docentes, apoiado no uso de equipamentos e materiais de ensino diversificados. Afinal, diante da pluralidade que os componentes curriculares/áreas de conhecimento do ensino básico apresentam, há a necessidade de materiais e recursos múltiplos para que seu conteúdo seja assimilado com maior facilidade pelos(as) estudantes. (ALAGOAS, 2019, p. 14).

Como é possível notar, há uma grande expectativa em torno desse modelo curricular, de modo que os ateliês pedagógicos são apontados pela secretaria estadual de educação alagoana, como um instrumento de formação integral, por proporcionar o engajamento do estudante nos diversos componentes curriculares e o diálogo desses componentes com as áreas do conhecimento (Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e na Formação Técnica e Profissional.

Dessa forma, ao indicar a proposta norteadora do Novo Ensino Médio em Alagoas como um mecanismo de superação da evasão e dos baixos índices de aprendizagem e de garantia da efetiva aprendizagem, os ateliês pedagógicos são apresentados como a panaceia de todos os problemas que circundam essa etapa e que se colocam como estorvo no desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva. No entanto, é preciso compreender os limites da função social exercida pela escola, tendo em vista que alguns problemas que perpassam a educação escolar decorrem do modelo de sociabilidade vigente, como é o caso da exclusão e da desigualdade, características inerentes ao modo de produção capitalista.

Em virtude disso, é preciso compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, como ressalta Saviani (2003), como parte de um complexo maior que possui uma função singular, para não sucumbir em “[...] um romantismo descolado da realidade, que uma escola possa, na perspectiva de quebra dos processos de seletividade e de exclusão escolar, se organizar de tal forma que elimine as ingerências externas que não se coadunam a sua proposta.” (BUENO, 2001, p. 5).

Mesmo diante dos limites impostos pela sociedade capitalista, que impedem o desenvolvimento pleno da educação, essa proposição alagoana apregoa que tal modelo, ao

promover novas concepções ou concepções inovadoras de ensino, potencializa o tempo dos professores, que contarão com um ambiente onde terão um fácil acesso aos materiais das diversas áreas de conhecimento. Em razão disso, será proporcionado um satisfatório desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem. Dessa forma, apresenta-se uma proposta “[...] que transforma os padrões tradicionais das salas existentes para que a escola seja capaz de ampliar o conhecimento de seus(suas) estudantes.” (ALAGOAS, 2019, p. 13).

É preciso ressaltar, que esse modelo pedagógico adotado por essa rede, apesar de ser apontado como um modelo inovador e criativo, foi criado por uma abordagem de ensino pensada para educação infantil seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Conhecida como Reggio Emilia, nome da cidade italiana onde surge tal proposta pedagógica que se torna globalmente reconhecida em 1991, como apontam Prado e Miguel (2013). Após a publicação da revista norte-americana Newsweek, listava as melhores escolas no mundo e elegia essa escola da Itália como a melhor escola do planeta.

Essa abordagem teve como precursor o educador Loris Malaguzzi, que defendia a definição das propostas curriculares das escolas a partir da participação ativa da criança e do ensino desenvolvido por meio de projetos, que são realizados através das atividades de observação. Assim: “The real purpose of the project is to ensure that students find answers to questions asked by other students or teachers and to work to find such answers. Project ensured that the abilities of a child is realized and his conscious for initiatives and responsibility, making decisions and choices is improved.” (ARSEVEN, 2014, p. 167), ou seja, nesse entendimento os projetos educacionais devem tomar como ponto de partida, além de perguntas elaboradas pelo professor, as indagações feitas pelos alunos, atendendo às suas necessidades e interesses.

Sob essa ótica, a criança é considerada uma pesquisadora e o educador é o adulto, que deve propiciar uma experiência curricular, que promovam o desenvolvimento da pesquisa, segundo os desejos e habilidades da criança, os quais são os sujeitos ativos e o centro dessa prática pedagógica. Em linhas gerais,

Loris Malaguzzi estabeleceu que todas as atividades seriam desenvolvidas por meio de projetos, mesmo que antecipadamente planejados pelos professores deveriam surgir das ideias ou curiosidades dos alunos. A criança seria protagonista de seu próprio processo de conhecimento e para isso o

espaço escolar seria organizado de modo que as crianças pudessem explorar diferentes linguagens. (MARÁFON; MENEZES, 2014, p. 20).

Essa abordagem toma como base teórica, sobretudo, o modelo pedagógico de John Dewey, que defende que a construção do conhecimento decorre das experimentações pragmáticas, compreendendo que:

A filosofia, bem como as demais experiências humanas, segundo a visão do pragmatismo e também deweyana, deve ser reconstruída, isto é, pensada sob o viés utilitário, pragmático, que até então permaneceu distante do universo do conhecimento. Para Dewey e os pragmatistas, o conhecimento, que até então era visto em si mesmo, distante de sua significação útil, e ainda justificado por uma lógica racionalista que o legitimava, deveria se aproximar da experiência cotidiana. Tratava-se da superação das dicotomias geradas pelo dogmatismo gnosiológico que buscava para si uma fundamentação supranatural. Contra isso afirma o pragmatismo a necessidade da substituição desse modelo de dogmatismo pelo método experimental. (SOUZA, 2012, p. 229).

Na fundamentação teórica do modelo pedagógico de implementação Novo Ensino Médio da rede estadual de ensino alagoana, é possível evidenciar as marcas que caracterizam a proposta pragmática de educação, pois os ateliês pedagógicos visam estabelecer o método experimental por meio de “[...] uma prática de trabalho interativa que permita realizações construídas coletivamente, de modo a **privilegiar o manuseio da diversidade de materiais didáticos** numa relação de reciprocidade entre docentes e estudantes.” (ALAGOAS, 2019, p. 15, grifos nossos).

É com esse entendimento, que nessa abordagem são propostos os ateliês pedagógicos que consistem na organização de espaços que oportunizem a exploração desses ambientes considerados educativos e que coloca a criança, segundo Marafon e Menezes (2014), como a detentora do controle sobre os direcionamentos da aprendizagem e permitindo a descoberta de novas linguagens. Enfim, esse espaço é o elemento chave dessa abordagem, uma vez que nele a criança irá empreender seus projetos a partir da pesquisa e da experiência.

Entretanto, Saviani (2003) alerta que o ensino não é pesquisa, esse são processos distintos, pois ninguém pode chegar a ser pesquisador, se não se apropriar dos conhecimentos da área que pretende investigar. Em razão disso, há a necessidade de que os métodos de

ensino-aprendizagem não se limitem às motivações e interesses do aluno, mas que busquem a ampliação de seu repertório de conteúdos para que não empobreça esse processo desenvolvido pela escola a partir do esvaziamento dos saberes.

Diante disso, cabe destacar que tal proposição, ao tentar superar os modelos tradicionais e atender, satisfatoriamente, às demandas elencadas acima, recorre ao princípio de uma concepção de educação burguesa, que prima por uma formação de sujeitos que se adequem, por meio de seu protagonismo e projeto de vida, a uma sociedade em constantes mudanças provocadas pela dinamicidade do novo modelo produtivo, sendo pautada, portanto, pelo interesse e escolha do aluno, tal como ocorreu na experiência da Escola Nova que, segundo Saviani, acabou reforçando a desigualdade ao retirar a centralidade do conhecimento, que “[...] é instrumento indispensável para a participação política das massas.” (SAVIANI, 2003, p. 55).

4.3.2 O protagonismo

Segundo O Guia Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, que visa orientar as redes de ensino na construção de uma nova estrutura para essa etapa, a implementação do modelo prescrito na reforma vigente deve estar estruturada a partir de três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, a ampliação da carga horária e a BNCC, cuja “[...] espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas.” (BRASIL, 2018, p. 5). Tal visão também é ratificada no Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio que advoga a ampliação da carga horária mínima e,

[...] uma nova organização curricular que deverá contemplar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a oferta de diferentes itinerários formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, o que possibilitará o fortalecimento do protagonismo juvenil no que se refere à escolha de seu percurso de aprendizagem e, também, à ampliação das ações voltadas à construção dos projetos de vida dos estudantes. (PROGRAMA DE APOIO, 2018, p. 3).

Como se observa, os principais documentos nacionais que norteiam a efetivação do “Novo” Ensino Médio concebem o protagonismo atrelado ao processo de escolhas e à responsabilização dos sujeitos pelo desenvolvimento dos seus projetos de vida.

As orientações oriundas da rede estadual de educação alagoana também incorporam esse entendimento, ao mesmo tempo em que faz uso desse termo para defender a prestação de serviço ou a intervenção comunitária como uma ação de protagonismo, prescrevendo a necessidade “[...] situações pedagógicas que mobilizem os estudantes para identificar problemas que existam no território, bem como elaborar metodologias para a intervenção”, já que o discente, nessa concepção, deve “[...] ser participantes ativos da dinâmica cotidiana da escola e da sociedade.” (ALAGOAS, 2019, p. 7).

Tal encaminhamento converge com as ações de um trabalho fundado no protagonismo, cuja proposta é indicada no livro de Costa (2001, p. 2019), como ponto de partida desse modelo pedagógico, a identificação da situação-problema e a sua culminância mediante um projeto de intervenção.

Nessa perspectiva, o termo “protagonismo” é usado no sentido de participação ativa, bem como se encontra imbricado por outros conceitos como a responsabilização dos sujeitos por suas escolhas, enfim, essa palavra abarca uma série interpretações por ser “[...] um conceito, reconhecidamente o conceito fluído e multifacetado.” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412).

Além disso, Ferretti; Zibas e Tartuce (2004) ressaltam que esse termo “protagonismo”, tanto nas discussões teóricas, como nos documentos oficiais, aparece atrelado ao jovem ou à juventude. Em razão disso, usa-se a expressão protagonismo juvenil, ou seja,

O termo “protagonismo”, em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, seja ele jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do Estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social.

No entanto, quando falamos em protagonismo juvenil, estamos nos referindo a um tipo particular de protagonismo, que é aquele desenvolvido pelos jovens. (COSTA, 2000, p. 20).

Conforme Souza (2009), o protagonismo juvenil foi amplamente disseminado a partir da década de 1990, sobretudo, por organizações do terceiro setor que desenvolvem trabalho

com a juventude pobre, sendo vagamente definido nas publicações e documentos oficiais que, por vezes, entendido como método, como princípio ou até mesmo como eixo pedagógico, cuja imprecisão não se trata de uma “[...] debilidade do discurso, mas uma importante estratégia, ou uma peculiar operação discursiva, de fabricação do consenso.” (SOUZA, 2009, p. 3).

No entanto, é relevante ressaltar que, a emergência dessa expressão é precedida por um movimento que evoca a participação juvenil, em que

Um marco na produção desse discurso foi o ano de 1985, declarado, já em 1979, pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o *Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz*. Desde então, e em especial durante os anos 90, os órgãos das Nações Unidas produziram dezenas de documentos, resultantes, inclusive, de fóruns, seminários e encontros diversos, em que foram estabelecidos programas de ação, diretrizes e medidas a serem *adotadas* pelos países-membros, configurando o campo das chamadas políticas públicas de juventude. (SOUZA, 2009, p. 3).

Posteriormente a esse evento, diversos organismos multilaterais continuam a recomendar a participação ativa da juventude, além de outras indicações, que no caso do Brasil, têm sido incorporadas, sobretudo, visando alcançar “[...] a juventude pobre mediante o acesso a serviços, a inserção no mercado de trabalho (o que não significa a garantia de emprego, mas o fomento do empreendedorismo juvenil).” (*ibidem*, p. 3).

Entretanto, é preciso esclarecer, como explica Ferretti; Zibas e Tartuce (2004), que o termo “protagonismo” não se refere somente à juventude mais vulnerável, mas também busca sensibilizar aos jovens de classe média atraindo-os para o desenvolvimento de ações, principalmente voluntárias, voltadas para os mais pobres e, assim, torná-los protagonistas.

As diferenças da aplicação desse conceito são externadas, haja vista que, para os setores mais empobrecidos, o discurso do protagonismo remete ao conceito de resiliência, que está associado às ações que os jovens devem desenvolver para superar as adversidades que perpassam as suas vidas e de seus familiares. O empreendedorismo é um grande exemplo de resiliência, uma vez que exige dos sujeitos a superação das adversidades de forma individualizada mesmo que as vicissitudes, como o desemprego, sejam decorrentes do modelo produtivo vigente. Enquanto para aqueles mais favorecidos economicamente o termo alinha-se ao discurso de uma formação para o exercício do voluntariado.

Todavia, “[...] o voluntariado que parece ser a modalidade central do protagonismo” tem ganhado espaço também entre as classes populares, passando a ser uma responsabilidade de todos. Nesse sentido, o protagonismo juvenil é caracterizado por “[...] ações que diz respeito à atuação criativa, construtiva e solidária do jovem, junto a pessoas do mundo adulto (educadores), na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.” (COSTA, 2000, p. 22; p. 250).

É preciso ressaltar que antes da década de 1990, mesmo ainda de modo não sistematizado, “[...] o discurso do protagonismo juvenil já encontrava manifesto nos documentos internacionais produzidos entre 1985 e fins da década de 1990, faltando apenas um nome para identificá-lo e aglutiná-lo.” (*idem*, p. 4).

Essa sistematização no solo brasileiro aconteceu no ano de 2000, após a publicação do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, do livro *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática* pela Fundação Odebrecht. Desde então, “[...] o termo “protagonismo juvenil” é discutido por diversos autores, com diferentes leituras e concepções.” (SILVA; LUZ, 2019, p. 4). A primeira e mais importante publicação parte do entendimento que:

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. (COSTA, 2001, p. 179, grifos nossos).

Depreende-se que o protagonismo tem a participação ativa do jovem como sua pedra angular. No entanto, Souza (2009) explica que o discurso acerca da participação tem sido ressignificado desde meados da década de 1980, pelos órgãos internacionais e 1990 nos discursos proferidos no Brasil.

A nova forma de participação tem seu respaldo na expressão atuação social de Abramo (1994), que consiste em um tipo de participação não de contestação, mas de encenação, onde os sujeitos são transformados em atores sociais que buscam alcançar os interesses particulares. No bojo dessa concepção, “[...] a divisão de classes e contradições são ocultadas, os conflitos e desigualdades cedem lugar à diversidade de interesses.” (*idem*, p. 9).

Esse novo modelo de participação é reforçado pelo livro pioneiro de Costa (2000) que se coloca como um manual do protagonismo para o ensino formal brasileiro. Nessa publicação o autor afirma que,

O objetivo é que os jovens possam ir construindo sua autonomia através da prática, da situação real, do corpo-a-corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social. As relações escola-comunidade, os programas não-formais de educação para a cidadania, o movimento estudantil do tipo novo (não instrumentalizado por organizações político-partidárias e ideológicas do mundo adulto), as ações nos campos do meio ambiente, da saúde, da promoção da qualidade de vida, da cultura, do esporte e do empreendedorismo produtivo são exemplos típicos de áreas onde esse tipo de participação. (COSTA, 2000, p. 23).

Ao citar uma atuação crítica do jovem, Costa (2000, p. 209) não se refere a uma concepção que visa romper as bases societárias, mas manter o cotidiano, “[...] a evolução normal de uma carreira.”. Nesse sentido, o autor apresenta críticas aos movimentos da década de sessenta e setenta, afirmando que esses, tinham como finalidade o rompimento com o cotidiano, “[...] calcado no paradigma de revolução e não mobilização.” (*ibidem*, 2005).

A proposta pedagógica sustentada pelo protagonismo propõe “[...] não fazer da educação um instrumento de ação política.” (COSTA, 2000, p. 125). Em virtude disso, “[...] a política é anulada, de um lado pela prescrição do fazer coisas como forma de participação política e, de outro, pelo próprio discurso que forja o consenso e impede a fala autônoma e transgressora.” (SOUZA, 2009, 10). Desse modo, o termo política é relegado à encenação destituída do poder de contestação.

Entretanto, é preciso destacar que, conforme Saviani (2003), apesar da educação e política se constituírem práticas distintas apresentando especificidades em sua natureza, ambas fazem parte da prática social e toda ação educativa possui uma dimensão política. Desse modo, fica claro que a proposta educativa do protagonismo não visa romper com a esfera política, mas transformá-la em outras de mobilização que combina a passividade e a atividade individuais que “[...] encontram-se no cerne das novas formas de participação/atuação social/cidadania prescrita à juventude: a defesa de interesses e a prestação (gratuita) de serviços.” (SOUZA, 2009, p. 11).

Essa nova concepção que funda o novo modelo de participação, isto é, o protagonismo juvenil, está ancorada no entendimento da sociedade como aglomerado de atores e, sob essa

ótica, diversos termos emergem e outros são ressignificados, como é o caso de conceitos como o empreendedorismo social e do próprio protagonismo juvenil. Desse modo, “[...] o fazer é apresentado como alternativa à chamada tradicional participação política. A ação política reivindicativa, contestatória e deliberativa é substituída pelo fazer.” (*idem*, p. 16). Logo, a prestação gratuita de bens e serviços tem sido caracterizada como uma ação de protagonismo juvenil, que é justificada a partir da necessidade da solução de problemas sociais.

Assim, cabe reforçar que a noção de mudança social que perpassa essa nova lógica não busca a ruptura das estruturas da sociedade capitalista, “mas considera que pode ser sinteticamente definida pela busca de reversão de uma situação negativa que afeta um grupo localizado de pessoas” (SOUZA, 2009, p. 17).

Costa (2011, p. 243) explica que “[...] em nome do tal protagonismo, tem-se procurado construir um modelo de cidadania coerente com as exigências de um contexto neoliberal.”, cujas exigências se encontram pautadas em um ativismo individual que transferem para os sujeitos responsabilidades que caberiam ao Estado. Com base nisso, esse modelo de formação cidadã, onde o protagonismo é concebido, constitui-se a face mais perversa da dissimulação das reais causas das desigualdades sociais, que acabam sendo ocultadas e atribuídas aos sujeitos pela incumbência de sua superação de forma individualizada. Esse conceito:

[...] carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou coletiva [...] Nesse sentido, apesar do teor de questionamento das decorrências negativas do “pós-industrialismo”, o protagonismo pode encaminhar a promoção de valores, crenças, ações, etc. de caráter mais adaptativo que problematizador. (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 423).

Apesar de grande parte dos documentos oficiais apresentarem o protagonismo como uma ferramenta de participação que supostamente torna o ambiente escolar mais motivador, esse termo carrega consigo a busca pelo consenso, levando em conta que atuação juvenil estará sendo limitada ao fazer ou a prestação gratuita de bens e serviços.

Enfim, é preciso esclarecer que a defesa do protagonismo juvenil parte “[...] de um discurso que tem nos organismos internacionais os seus mais poderosos formuladores, mas

também tem sido compartilhado - produzido e reproduzido - por órgãos governamentais, ONGs, empresários e vários membros da universidade.” (SOUZA, 2009, p.14). O discurso visa dissimular as relações de poder por meio da ressignificação de algumas categorias, como a participação que nesse entendimento não carrega mais consigo a possibilidade do contra-argumento, já que a participação não encontra-se mais relacionada ao poder deliberativo, mas limita-se a uma participação técnica.

Nos documentos da rede estadual de ensino alagoana que buscam nortear a implementação da reforma no Ensino Médio, o protagonismo é compreendido como: **“Projetos Didático-Pedagógicos que privilegiem propostas de intervenção comunitária, que identifiquem problemas no território e proponham atividades que visem solucionar ou minimizar os efeitos desses problemas.”** (ALAGOAS, 2019, p. 12, grifos nossos).

Como se nota, o entendimento de protagonismo exposto nesse documento orientador da implementação do “novo” Ensino Médio de Alagoas também assume uma proposta de deslocamento da responsabilidade na superação dos problemas sociais, uma vez que propõe ao estudante, por meio de Projetos-Políticos-Pedagógicos, a necessidade de identificação e solução dos problemas que perpassam o seu território. Esse entendimento de território é explicitado no documento da seguinte forma:

O território aqui é compreendido como o espaço geográfico, social e histórico com o qual a escola dialoga e os estudantes estão estabelecidos. Podendo ser numa perspectiva micro como uma turma específica da Unidade de Ensino ou ainda o bairro e o município que a escola está situada, partindo para referências macro. (ALAGOAS, 2019, p. 24).

Após delimitar o entendimento de território de atuação que é adotado, o Plano de Acompanhamento das propostas de flexibilização curricular explica ainda que na perspectiva tomada por esse documento:

[...] o território é o espaço de intervenção pedagógica realizado pela escola e, didaticamente, podem ter os seguintes campos de abrangência: científico, cultural ou social, e estar relacionado com o contexto mais próximo dos estudantes, estimulando a investigação de uma temática e buscando possíveis soluções para problemáticas identificadas. (ALAGOAS, 2019, p. 24).

A partir desses trechos fica evidente que, ao delimitarem o território da intervenção pedagógica, a finalidade precípua que embasa a formação estruturada pelo protagonismo é a busca de soluções para as problemáticas identificadas em seus estudos, cujo objetivo encontra-se alinhado ao entendimento sistematizado por Costa (2000). Para esse autor, o chamado e a convocação ao envolvimento em questões reais da vida escolar, comunitária e social mais ampla, “[...] é antes de mais nada um apelo à consciência ética e ao compromisso cidadão do adolescente com a comunidade onde sua vida se desenvolve.” (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 238).

Percebe-se que o sentido do termo protagonismo que o PAPFC do sistema estadual de ensino de Alagoas adota, converge com aquele apresentado pelos idealizadores da discussão acerca do protagonismo juvenil no Brasil, cujas perspectivas se enquadram na ótica do terceiro setor, a exemplo do entendimento do autor pioneiro desta temática aqui no Brasil. Costa (2000) defende o protagonismo, como uma maneira de construir a independência do adolescente por meio de situações, que dentre outras questões, envolve a solidariedade na solução de problemas que cercam a escola, a comunidade e a sociedade mais ampla.

Sendo assim, é preciso esclarecer que não é por acaso que as instituições do terceiro setor têm exercido forte influência na discussão desta temática no cenário brasileiro, colocando-se, conforme Souza (2009), como pioneira e principal responsável pela consolidação desse enunciado, como é caso da Fundação Odebrecht e o Instituto Ayrton Senna. Esses organismos do terceiro visam difundir a formação do novo homem alinhado ao novo projeto de sociabilidade burguesa, como já abordado neste trabalho.

Esse projeto inclui, como ressalta Neves (2001), o fortalecimento da resolução de problemas pautados em questões individuais que se materializam por meio da adoção da prática de responsabilização social, em que o trabalhador agora é incentivado a participar de forma solidária, esvaindo-se da contestação para se tornar um colaborador que oferta bens e serviços de forma gratuita. “[...] como oportunidade de participação e atuação social, prática de cidadania, e é, por vezes, nomeado como trabalho voluntário.” (SOUZA, 2009, p. 17).

Ainda segundo Souza (2009), nas discussões que relacionam a prestação gratuita de bens e serviços como um dos pilares do protagonismo juvenil, “[...] a justificativa nunca é a caridade, a fraternidade ou o amor ao próximo, mas a transformação do mundo; a mudança social ou a solução de problemas sociais.” (ibidem, p. 17). Por isso, é comum que se use o

termo ações voltadas para a comunidade ou intervenção social, entre outros termos que afastem o protagonismo social do assistencialismo.

Entretanto, a autora alerta que o entendimento sobre mudança social não é aquele que busca romper com o modelo de sociedade capitalista, mas se refere à resolução de uma situação isolada.

É essa perspectiva que os documentos norteadores da efetivação da reforma no estado de Alagoas incorporam, pois o documento também faz uso dos termos como intervenção para designar a solução isolada por parte do estudante, de problemas que perpassam a comunidade ou a sociedade como todo. Com isso, o documento define que as situações desafiadoras que denominamos “problemas” “[...] emergem no território em que a escola está situada, e Intervenção Pedagógica, o conjunto de estratégias capazes de resolver o problema, minimizar seus efeitos ou ainda proporcionar encaminhamentos de resolução.” (ALAGOAS, 2019, p. 24).

Mediante a isso, o documento afirma que para promover a construção de intervenção pedagógica “[...] os Projetos Didático-Pedagógicos fazem sentido para o trabalho com protagonismo juvenil, pois encontrarão alternativas para o fortalecimento do diálogo entre a unidade de ensino e seu território.” (ALAGOAS, 2019, p. 24)

No entanto, Souza (2009) adverte que os projetos pedagógicos no âmbito educacional tem se colocado como principal instrumento da nova mentalidade de participação, da nova forma de fazer política incorporada pelo protagonismo juvenil, cuja finalidade é a solução de um problema localizado. Tal visão é ratificada pelo (Plano) norteador da reforma no território alagoano:

Os projetos com protagonismo juvenil têm como proposta inicial identificar situações problemas no território, ou seja, localizar e reconhecer contextos que causem experiências negativas para seus envolvidos, como por exemplo agridam aos direitos humanos ou prejudiquem o meio ambiente e que ainda sejam passíveis de estratégias educacionais para sua resolução. (ALAGOAS, 2019, p. 24).

Ainda segundo o plano de acompanhamento, esses “Projetos Didático-Pedagógicos devem surgir a partir da provocação dos estudantes, preservando, com isso, o caráter protagonismo das atividades de intervenção.” (ALAGOAS, 2009, p. 24). Ao expor essa

necessidade de que os projetos sejam suscitados pelos discentes, entende-se a princípio, que o aluno tem poder decisório na definição dos rumos desse projeto. Todavia, quando se analisa que, para a construção desse modelo de Ensino Médio, os jovens não tiveram uma participação decisiva e “[...] na medida em os jovens (e não-jovens) não comparecem as instância de proposição de políticas como portadores de fala autônoma, eles não têm como se constituir em sujeitos que devem ser ouvidos em suas demandas legítimas.” (SOUZA, 2009, p. 15).

Apesar disso, o PAPFC da rede alagoana de ensino insiste que projetos didático-pedagógicos devem ser o resultado de situações que levem os estudantes a identificar “[...] problemas que existam no território, bem como elaborar metodologias para a intervenção durante o desenvolvimento do projeto. Nesse sentido, os projetos devem atender as necessidades e interesses dos estudantes.” (ALAGOAS, 2019, p. 24).

Por esse motivo, é crucial afirmar que essa recomendação de que os anseios e necessidades dos jovens devem ser o ponto de partida para a construção desse projeto, ou seja, trata-se de uma participação limitada à operacionalização da política normativa já constituída. Isto é, restringe-se aos aspectos técnicos da efetivação, como o diagnóstico e a construção do projeto de intervenção, o que não possibilita a contestação desse modelo pedagógico baseado em projetos. Nesse sentido, Souza (2009, p. 18) explica que:

Os projetos tornaram-se a principal estratégia de trabalho das organizações do terceiro setor que estimulam a prestação gratuita de bens e serviços. Ou seja, o trabalho voluntário, atualmente justificado pelo objetivo de mudança social- concebida como a solução de um problema localizado -, rege-se pelo caráter instrumental de seus projetos [...] Desse modo, o projeto transformou-se também em estratégia pedagógica, em treinamento para a nova forma de fazer política, em método de “educação para a cidadania”, comparecendo tanto nas propostas de currículo da escola de nível médio quanto no trabalho das ONGs do campo da chamada “educação não formal”.

Diante disso, percebe-se que a visão de protagonismo que subjaz a esse modelo pedagógico adotado nesse plano inicial de implementação da rede estadual de educação em Alagoas, encontra-se alinhado à nova pedagogia proposta pelos organismos, que se pautam nos pilares instituídos pelo relatório de Jacques Delors desde a década de 1990. Concebem a educação escolar de forma pragmática, limitando a formação dos sujeitos ao desenvolvimento de competências indispensável à empregabilidade e a sua adaptação às necessidades da nova

lógica de produção, de modo que não questiona as bases societárias, mas busca superá-las de forma individualizada.

Tal alinhamento é identificado na obra precursora acerca do protagonismo juvenil no Brasil, em que o autor do livro afirma que: “[...] o entendimento de competência nessa vertente está alinhado ao sentido empregado no relatório de Jacques Delors.” (COSTA, 2011, p. 48).

Portanto, as diretrizes de implementação da reforma do Ensino Médio para as escolas públicas alagoanas reverbera o paradigma instituído desde a década de 1990 que restringe a formação escolar a uma educação que toma o capital como norte de suas ações, cuja materialidade é analisada pela adoção do termo protagonismo nos moldes disseminados pelas instituições que atuam em favor do modo de produção capitalista.

Ao mesmo tempo, nas diretrizes alagoanas, é perceptível um projeto educacional que busca ocultar a perversidade desse sistema quando se propõem aos sujeitos a resolução parcial de problemas gerados pelo modelo de sociedade vigente, coadunando com a lógica de educacional que impõe a educação “[...] a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.” (DELORS, 1996, p. 1).

Assim, para dar concretude ao projeto de formação para a nova cidadania, que responsabiliza os indivíduos por situações que são geradas no âmbito social, o projeto de vida é elencado pelas diretrizes da secretaria de educação de Alagoas como um dos três pilares da implementação da reforma atual nesse estado.

4.3.3 Projeto de vida

Para a secretaria de educação de Alagoas, o pilar denominado como “projeto de vida” versa sobre as práticas pedagógicas “[...] com direcionamento em três sentidos: o autoconhecimento, a convivência familiar e comunitária e a orientação profissional dos estudantes.” (ALAGOAS, 2019, p. 6). O projeto de vida deve assegurar:

[...] o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais,

profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, **considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade.** (ALAGOAS, 2019. p. 1, grifos nossos).

O que se nota com essas afirmações é que, um dos pontos nucleares do modelo de flexibilização em Alagoas, o projeto de vida, busca contemplar a formação dos indivíduos para atender as rápidas transformações dos novos padrões de acumulação provocada pelo toyotismo.

Além disso, é preciso enfatizar que apesar desse modelo piloto apontar que o projeto de vida deve contemplar o autoconhecimento, a convivência familiar e comunitária e a orientação profissional dos estudantes. Mandelli, Soares e Lisboa (2011) ressaltam que ações pedagógicas que têm estimulado os jovens a pensarem em seu futuro, têm se pautado, sobretudo, nas exigências do trabalho de forma relacionada com as suas necessidades.

Logo, “[...] ao refletir sobre esses pontos, o jovem começa a moldar seu projeto de vida, concomitantemente ao projeto profissional, por perceber seus sonhos, desejos e ideias, em coerência com a realidade possível para o momento e com as perspectivas de futuro.” (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011, p. 50). Ou seja, a prática pedagógica canalizada pelo projeto de vida limita as diversas aspirações dos jovens aos condicionantes impostos pelos determinantes do mercado.

Mediante a isso, é preciso destacar que essa categoria, projeto de vida, apesar de ser “[...] uma temática emergente, visto que, as primeiras pesquisas datam do ano de 2012.” (SOUSA; ALVES, 2019, p.147), a sua origem é atrelada, consoante Leão; Dayrell; Reis (2011), ao entendimento de futuro caracterizado pela estreita relação com a noção de progresso, conceito esse que emerge com o advento do capitalismo. Com base nisso, “[...] a noção de projetos de vida surge como uma categoria que busca explicar o fenômeno das decisões e escolhas dos indivíduos.” (SOUSA; ALVES, 2019, p. 145). Assim, justifica-se os diferentes destinos.

Sob essa ótica, segundo Leão; Dayrell; Reis (2011), a visão de projeto de vida encontra-se alinhado à ideia do adiamento de recompensas que consiste na transferência para um tempo futuro à satisfação das ações construídas no tempo presente. Em virtude disso, o “[...] tempo presente não é apenas a ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que

“prepara” o futuro. E este que dá sentido ao agir no presente, constituindo- se não só como o espaço privilegiado de construção do projeto de vida, como também para a definição de si.” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1073). Fundamentado nesse entendimento,

[...] o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Alagoas busca motivar e estimular o jovem estudante a traçar metas para sua vida. Assim, **a escola** surge como importante parceira, pois, através do investimento pedagógico dos docentes, peça indispensável nessa estrutura, tem a tarefa de despertar, motivar e orientar esse jovem a refletir sobre suas potencialidades e compreender que suas ações atuais influenciarão no seu futuro. Portanto é necessário elaborar objetivos, estratégias, alimentar sonhos e assim, constituir seu projeto de vida, que contribuirá para um maior engajamento nos estudos e na pesquisa, facilitando suas escolhas e determinando o lugar que ocupará no futuro. (ALAGOAS, 2019, p. 22).

Nessa perspectiva, a escola, que é classificada como um lugar central para a construção dos projetos de vida, é caracterizada também, por esse documento norteador da implementação do novo modelo de Ensino Médio alagoano, como o espaço que deve garantir ao estudante “[...] as condições para que alcance seu objetivo final, a concretização de seu sonho.” (ALAGOAS, 2019, p. 23). Sem os devidos questionamentos dos condicionantes sociais que se colocam como entraves na realização dos sonhos projetados.

Ainda sem externar as condições materiais que fundam esse modelo societário, tal documento norteador é embasado na “[...] compreensão de um projeto de vida que parte da necessidade de buscar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas, visando uma ampla orientação para as juventudes do estado de Alagoas.” (ALAGOAS, 2019, p.22). Essa orientação visa ser determinante para definir o lugar que cada um ocupará no futuro.

Desse modo, o entendimento expresso é que a prática pedagógica pautada no projeto de vida consiste em “[...] incentivar, motivar e despertar os estudantes para a construção e realização de seus sonhos.” (*ibidem*). Assim,

[...] o projeto vem sendo concebido, na sua dimensão, na organização das condutas humanas voltadas para todos os aspectos da vida individual e coletiva. A esta conduta mais ou menos organizada chamamos de projetos de vida e que também vem ganhando centralidade nos currículos escolares, sendo incorporado inclusive na matriz curricular de algumas escolas de Ensino Médio [...]. (SOUSA; ALVES, 2019, p. 14).

Ademais, cabe destacar, que no entendimento da secretaria de educação do estado em estudo, o projeto de vida que é “[...] parte de uma construção total do indivíduo, seja ele jovem ou adulto, onde a dinâmica social, cultural e histórica influencia, favorecendo ou não as construções das trajetórias.” (SOUSA; ALVES, 2019, p.162). O projeto de vida é encarado como um mecanismo definidor do caminho que o jovem percorrerá em um contexto de diversas transformações, “[...] para isso, se faz necessário planejar. Dessa maneira, o Projeto de vida torna-se fundamental para nortear os rumos para o futuro, através da elaboração de objetivos para que possa conduzir as metas desejadas.” (ALAGOAS, 2019, p. 22).

No entanto, é preciso destacar que ao abordar as condições para o alcance de objetivos e metas, o Plano orientador das propostas de flexibilização afirma que “[...] a realização de seus sonhos depende muito de sua garra, comprometimento e força de vontade”. Isto posto, ao condicionar o alcance de metas e objetivos à força de vontade individual, é “[...] a escola, que lhe ofertará condições para que alcance seu objetivo final, a concretização de seu sonho.” (ALAGOAS, 2019, p. 22, grifos nossos). Esse documento recorre a uma lógica de dissimulação da realidade social que:

[...] A partir dessa lógica, a inserção social dos jovens se consagra como resultado das capacidades individuais de elaborar um determinado projeto de vida e persistir no mesmo, tornando-se uma responsabilidade pessoal que vai explicar (e justificar) o lugar social que passará a ocupar quando adulto. Tal concepção, apesar de não ser mais hegemônica, encontra-se ainda presente no imaginário social contemporâneo, disputando com outros modelos e concepções. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1071, grifos nossos)

Tal perspectiva é reverberada em diversos trechos do documento norteador da rede pública de ensino alagoana, onde se assevera que o projeto de vida é “[...] resultado de um envolvimento deliberado com as trajetórias individuais. Neste contexto, é necessário que o estudante vivencie uma experiência de autoconhecimento, se reconheça em seu território e vislumbre as diversas possibilidades que lhes são oportunizadas.” (ALAGOAS, 2019, p. 22, grifos nossos).

Esse entendimento decorre da visão apontada por Klein e Arantes (2016), em que o projeto de vida é associado à possibilidade de escolha que, por sua vez, aproxima-se de

concepções como as circunstâncias e a vocação, que para as autoras, “[...] ambos são dados a cada indivíduo. O primeiro abre espaço para a liberdade de escolha individual; já o segundo traz a opção pessoal de segui-la ou não.” (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 136).

Dentro dessa lógica, “[...] a circunstância é dada, mas abre-se em um leque de possibilidades à liberdade de escolha de cada indivíduo, e a opção recai sobre aquela que se relaciona ao seu projeto [...]” [...] (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 136). Todavia, é preciso ressaltar que, tais possibilidades para a concretização do projeto de vida encontram-se atreladas às condições sócio históricas de cada indivíduo.

Logo, é preciso considerar os condicionantes que perpassam as diferentes classes sociais, uma vez que os jovens oriundos da classe menos favorecida tendem a submeter-se às oportunidades profissionais que aparecem, já “[...] que os valores dominantes influenciam os comportamentos, desencadeando aspirações que não podem ser realizadas, devido à realidade socioeconômica.” (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011, p. 53). Assim,

[...] jovens de classe econômica **menos favorecida estão condenados ao trabalho como condição de mobilidade social** e, assim, abandonam os estudos, apresentam baixa escolaridade e, conseqüentemente, **ocupam vagas com menor remuneração e posições subordinadas. O contrário acontece com jovens das classes média e alta, pois estes adquirem alta escolaridade, postergam sua entrada no mercado** de trabalho e disputam as melhores vagas, obtendo, assim, maior remuneração. Trata-se, portanto, **de uma dinâmica social que reproduz as desigualdades de classe** e que determina os modos de inserção dos jovens no mercado de trabalho. (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011, p. 52, grifos nossos).

Essa realidade evidencia que é incoerente a manutenção do discurso capitalista do individualismo embasado na liberdade e igualdade para todos, quando as desigualdades socioeconômicas se reverberam em diferentes percursos profissionais. Desse modo, cabe indagar “[...] se a postura destes jovens na elaboração dos projetos de vida não expressaria uma nova forma de desigualdade social, que se materializaram no esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação.” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1083).

Dito isso, fica claro que o projeto de vida parte desses pressupostos individualistas, como a liberdade de escolha e visa transferir para os jovens a responsabilidade de seus destinos em uma conjuntura, como a alagoana que, segundo o PNAD (2020), detém o maior índice de todo o Brasil de seus cidadãos na condição de empreendedores, sobretudo,

informais, como consequência do alto nível de desemprego e da expressiva desigualdade social apresentada nesse estado.

[...] Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para lidar com a esta nova semântica do futuro, dificultando-lhes a elaboração de projetos de vida. Como lembra este autor, o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar este projeto. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1083).

Sob essa ótica, é possível constatar que os pressupostos inerentes ao projeto de vida também dão sustentação às propostas educacionais embasadas no ateliê pedagógico e no protagonismo, visto que tais paradigmas educacionais buscam ofuscar as bases que fundam esse modelo societário por meio da responsabilização dos sujeitos.

Imbuídos de tal lógica, essas propostas também buscam:

[...] conscientizar o jovem da importância de ele se tornar um ator social, transformador de si e da sociedade, para com isso se reconhecer como membro ativo desta. Ao trabalharmos com uma população de jovens de baixa escolaridade e baixa renda, necessitamos focar as ações para a formação de cidadãos capazes de se reconhecerem como agentes de sua vida. (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011, p. 53).

O que se percebe a partir do entendimento acima é que o trabalho pedagógico que busca levar “[...] o jovem a se perceber como agente de transformação vem-se fundamentando na categoria projeto de vida.” [...] (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 54). Quando o trabalho é desenvolvido com jovens oriundos da classe trabalhadora tal proposta intenciona fazer com que esses sujeitos se coloquem como os únicos responsáveis por suas escolhas, quando essas escolhas estão condicionadas pelos limites impostos resultantes do modo de produção vigente. Dessa maneira,

Olhando do ponto de vista do Estado, nada mais promissor para a juventude do que a possibilidade de ser o protagonista do seu projeto de vida, pois isso o descompromete com o futuro das novas gerações, passando para os indivíduos a responsabilidade da realização de seus sonhos. Não queremos dizer com isso que não tenhamos de projetar a vida, porquanto se trata de uma potencialidade inerentemente humana, a saber, projetar sua ação no

mundo. Mas para que os projetos/planos das ações humanas se concretizem, é imprescindível a relação entre as condições subjetivas (conhecimento da realidade) e objetivas (existência de condições para concretização), não bastando a vontade e o esforço individual. (AMORIM; SILVA, 2020, p. 10).

Sob essa égide das propostas pautadas no protagonismo juvenil para a construção de seus projetos de vida, há uma dissimulação das bases estruturais que produzem e mantêm as disparidades socioeconômicas e que influenciam diretamente nos caminhos trilhados pelos diferentes indivíduos, cujos rumos vêm sendo justificados pelos postulados burgueses como liberdade. Esta, por sua vez, encontra-se atrelada à responsabilização dos sujeitos em sua atuação na esfera estritamente individual, onde, no entanto, as desigualdades sociais decorrem do ato que funda o modo de sociabilidade atual, que é a compra e venda da força de trabalho.

Portanto, as condições objetivas em uma conjuntura marcada por um panorama social de incerteza característico do momento atual “[...] o projeto de vida subtrai-se em favor de um contexto imediatista, cujas mudanças ocorrem em um ritmo acelerado.” (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011, p. 55). Com isso, os caminhos para que se alcance as metas traçadas pelos estudantes estará condicionada a essa realidade demarcada pela insegurança nas relações sociais decorrentes das novas relações de trabalho, como já discutido neste trabalho.

Assim, é possível elucidar que o projeto de vida, como uma das categorias fundamentais para a implementação da reforma do Ensino Médio em todo o Brasil e para educação pública alagoana, recorre a diversos preceitos de uma educação burguesa que visam subordinar a educação aos ditames da reprodução do capital por meio da formação de sujeitos aptos ao consenso por não compreenderem a realidade social para além das aparências, uma vez que essa formação é alicerçada em uma perspectiva educacional que não prima pela compreensão da gênese dos defeitos estruturais do modo de produção capitalista, mas visa ofuscá-la de modo a inviabilizar a mobilização dos sujeitos em prol da superação das relações da produção capitalista.

Desse modo, fica evidente que, apesar da reforma vigente do Ensino Médio recuperar a configuração de políticas educacionais que foram instauradas em outros contextos da história da educação brasileira, há, nesse novo modelo, o recrudescimento das propostas formativas que buscam a adaptação dos trabalhadores às novas demandas apresentadas pelo estágio atual das forças produtivas.

4.4 Interfaces entre o modelo adotado pela secretaria de educação em Alagoas e outros paradigmas implementados ao longo da história: possíveis desdobramentos para o ensino médio público alagoano

Segundo Koepsel (2014), as demandas de produção dos diferentes contextos históricos exigem que a educação realinhe sua proposta, a fim de atender à determinada forma de sociedade. A partir desse entendimento, foi realizado um levantamento na plataforma de teses e dissertações do portal CAPES que analisam o Ensino Médio em diferentes contextos desde as suas bases históricas no Brasil colônia. Para a seleção dos trabalhos, foi utilizado como critério para o recorte temporal aqueles defendidos entre os anos de 2011-2017, cuja escolha justifica-se em virtude da necessidade de identificar o foco que os estudos mais recentes têm adotado ao estudar o Ensino Médio brasileiro.

Além disso, teve-se por finalidade mapear as contribuições e lacunas apresentadas nas investigações, considerando-se as nuances que permeiam as políticas públicas educacionais na conjuntura atual, uma vez que essas fomentam/fomentaram as diferentes reformas ao longo da histórica da educação formal brasileira e que, por isso, a análise da escola vigente “[...] só ganha melhor compreensão quando apreendida no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade.” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 7).

Nesta pesquisa, buscou-se catalogar as produções acadêmicas sobre o Ensino Médio, com o intuito de construir um panorama das discussões desenvolvidas sobre esta temática, isto é, levantar o estado da arte sobre o tema em questão, uma vez que, conforme Romanowski e Ens (2006, p.39), esse tipo de estudo “[...] tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área.”. Sendo, por isso, uma etapa primordial para o processo de investigação, já que é um espaço de interlocução entre esta pesquisa e as que se encontram concluídas e sistematizadas.

Sob esse prisma, no momento preliminar de revisão bibliográfica procurou-se mapear as produções acadêmicas cuja temática de pesquisa centralizasse as políticas educacionais para o Ensino Médio. Nesse intento, a busca esteve dividida em duas etapas, a saber: inicialmente foi realizada uma consulta no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de identificar estudos acerca dessa temática.

Em seguida, realizou-se a leitura dos trabalhos com o objetivo de selecionar os que dialogam com este e que, potencialmente, contribuem com esta pesquisa. No momento de consulta à plataforma da CAPES, utilizou-se, inicialmente, como descritor “políticas educacionais para o ensino médio”, pois, conforme Batista e Neta (2016), “aspar” é uma estratégia para considerar o objeto de pesquisa como palavra composta, não como termos isolados. Com o uso desse descritor foram identificadas 17 dissertações e teses de doutorado produzidas no período de 2017. Tal busca inicial encontra-se sistematizada no quadro 1 do apêndice deste trabalho.

A partir dessa pesquisa inicial foi possível notar que ao fazer uso do descritor “aspado” levantou-se um universo limitado de produções, bem como maior parte delas não faz nenhuma relação com o objeto de pesquisa deste estudo, a exemplo do trabalho: “O *Hip Hop* como experiência estética: apropriações e ressignificações por jovens do ensino médio privado, que não faz uma análise das diferentes políticas para o Ensino Médio”, já que o estudo centralizou a atuação dos/as jovens no grupo de dança dentro da escola onde estudam. Com isso, não se analisou as implicações do caráter do Ensino Médio brasileiro para os jovens que dançam *Hip Hop*.

Mediante a isso, seguiu-se a consulta ao portal CAPES, entretanto, retirou-se o termo “políticas educacionais para o” e utilizou-se a seguinte classificação: “Ensino Médio”, em que tal descritor ampliaria o *corpus* de investigação. Desse modo, foram contabilizadas 7.203, sendo 5.716 dissertações e 1.487 teses, em que ao fazer a leitura dos títulos e palavras-chave dessas produções percebeu-se que apenas 66 analisaram políticas educacionais com foco no Ensino Médio (ver quadro 2 no apêndice deste trabalho), pois os estudos acerca dessa etapa educacional tem centralizado a análise curricular, como identificou Oliveira (2017, p. 76), ao realizar um estudo sobre o estado do conhecimento acerca da temática em questão do período de 2011 e 2012.

Assim, o mapeamento das teses de doutorado sobre as políticas educacionais para o ensino médio, como objeto de estudo, indicaram que ainda vigora uma tímida produção sobre esta etapa da educação básica, em comparação com as demais etapas. Por outro lado, houve um crescimento importante dessa temática no número de produções dos últimos anos. O termo “Ensino Médio” [...] (OLIVEIRA, 2017, p. 76).

Destarte, é possível inferir que o quantitativo de investigações sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio ainda é tímido, ou melhor, “[...] a pesquisa macroscópica das reformas do ensino médio no Brasil e em Portugal, são ainda insuficientes para a compreensão dos fundamentos da realidade organizacional desse nível de ensino.” (PIMENTEL, 2013, p. 30).

Com base nisso, a tabela a seguir sintetiza as temáticas sobre as quais as pesquisas foram desenvolvidas ao selecionar o Ensino Médio como objeto de estudo.

Tabela nº 5 – Pesquisas de Mestrado e Doutorado sobre o Ensino Médio

TEMAS PESQUISADOS SOBRE O ENSINO MÉDIO
Prática Pedagógica no Ensino Médio
Currículo no Ensino Médio: as diversas áreas de conhecimento
Análise de experiências exitosas
Juventudes
Ensino Médio, sociedade e trabalho
Concepções de ensino médio
Atuação docente
Programas nacionais e estaduais para o Ensino Médio

Fonte: A pesquisadora (2018).

A partir da tabela é possível notar que boa parte dos trabalhos não levaram em consideração os processos históricos que culminaram com as diferentes políticas educacionais promulgadas nos diversos contextos da história brasileira. Enfim, não se analisam seus objetos de estudos a partir da relação Ensino Médio *versus* bases histórico-políticas.

Assim sendo, para delimitar a catalogação utilizou-se como critério de recorte teses e dissertações que analisassem o ensino médio a partir das diferentes políticas educacionais e que buscassem a evidenciar como se deu historicamente a construção das concepções e identidade que perpassam o Ensino Médio brasileiro. Tais estudos encontram-se expostos no quadro 2 do apêndice deste estudo, cujo quadro expõe o título dos trabalhos, a instituição, autor e ano da defesa.

Em continuidade a revisão bibliográfica, tornou-se necessário delimitar ainda mais a catalogação dos trabalhos que dialogam com o estudo aqui desenvolvido. Ou seja, fez-se necessário selecionar os trabalhos que realizem uma análise macroscópica das reformas empreendidas no Ensino Médio brasileiro, já que muitos dos trabalhos identificados não têm relação com este, ao tomarem como objeto de estudo as políticas educacionais de forma microscópica e não abordaram as reformas empreendidas ao longo da história e as contradições que permeiam esta etapa.

Nesse sentido, a dissertação: **Dos (des)caminhos Percorridos pelo Ensino Médio ao Programa ensino médio inovador – PROEMI – proposto pelo MEC** (ENGELMANN, 2016) desenvolve uma análise da trajetória do Ensino Médio brasileiro desde o Brasil Colônia à criação do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) em 2009. O Estudo investigou, especificamente, os desdobramentos da implantação desse programa no estado do Paraná.

A partir da leitura desse trabalho, é possível identificar algumas convergências com a abordagem desta pesquisa, tais como a revisão documental e bibliográfica a partir de autores como Cury (1998), Demo (2010), Franca (1952), Kuenzer (2000 e 2010), Romanelli (1999), Saviani (1996, 2004 e 2010).

Entretanto, esse estudo difere deste trabalho em alguns aspectos tais como: o resgate histórico que o autor realiza dar-se a partir da análise bibliográfica e não com base em trechos dos instrumentos legais, como foi realizada nesta investigação. Além disso, este estudo não empreendeu uma análise histórico-legal desde o período colonial à implementação da reforma promovida pela lei 13.415/2017.

Com esse estudo a autora evidenciou “[...] os principais objetivos do Programa, como reestruturação curricular e ampliação de carga horária.” (ENGELMANN, 2016, p. 8). Ademais, a pesquisa elucidou que o PROEMI não se efetivou nas escolas públicas do Paraná em virtude de alguns entraves, como as condições precárias na oferta do Ensino Médio no Brasil, “[...] reafirmando os resultados insatisfatórios de outras políticas já fracassadas anteriormente.” (*idem*).

A dissertação **Políticas Públicas nacionais para o ensino médio no Brasil (1996/2009): avanços e retrocessos na luta pelo direito à educação na era da cidadania** (BORBA, 2011), realiza uma análise de algumas categorias a fim de elucidar “[...] a correlação entre as orientações internacionais e o encaminhamento dado pelo Governo

Federal aos processos do campo educacional do país.”, sobretudo, no que se refere ao direito ao Ensino Médio.

Nesse intento, a autora investiga as políticas públicas do MEC para o Ensino Médio regular, no período de 1996 a 2009, procurando desvelar a “[...] identidade e da função social do Ensino Médio conferidas pelo MEC e expressas nos documentos oficiais, tais como as DCNEM, os PCNEM, resoluções, pareceres e portarias.” (BORBA, 2011, p.72). Com isso, o estudo concluiu que tais políticas estão alinhadas ao projeto neoliberal de sociedade ao advogar a formação dos sujeitos conforme as novas demandas de sociabilidade.

A pesquisa de Borba (2011) apresenta alguns pontos em comum com esta investigação e com o estudo de ENGELMANN (2016), ao fazer a leitura de tais documentos legais a partir da mesma perspectiva teórica e realizar um levantamento histórico com intuito contextualizar as políticas educacionais para o Ensino Médio historicamente.

A tese: **Ensino Médio no Brasil**: busca recorrente de identidade e ruptura conceituais (PIMENTEL, 2013), realiza uma pesquisa histórica, investigando o Ensino Médio na legislação constitucional e infraconstitucional de 1891, “[...] com o objetivo de analisar as políticas públicas de Ensino Médio no Brasil, sua trajetória, as rupturas conceituais e a busca de reversão de identidade desse nível de ensino.” (p. 9). A pesquisa busca compreender as repercussões dessas reformas para as políticas educacionais do estado da Bahia no período de 1997 a 2011.

Ao desenvolver a análise documental buscou-se depreender quais as “[...] lacunas, intenções e conteúdos subjacentes ao ideário voltado para o Ensino Médio.” (PIMENTEL, 2013, p. 9). Por esse motivo, a investigação concluiu que, historicamente, essa etapa escolar tem sido palco de avanços e impasses na busca da construção de sua identidade.

Essa tese, ao examinar diferentes reformas a partir da análise documental, trouxe diversas contribuições para este estudo, desde a abordagem tomada para investigar os documentos, à exploração de como se deu a construção das concepções que perpassam o Ensino Médio historicamente.

Por sua vez, a tese **Políticas Educacionais no Brasil**: A Dualidade Educacional nas Trajetórias de Escolarização e Profissionalização (SABI, 2014), se propõe “[...] a trazer elementos sobre a materialidade da histórica dualidade na educação em nível médio no

Brasil.” (p. 11). Para tanto, o autor analisa as sucessivas reformas no Ensino Médio no Brasil desde 1937 até o decreto nº 5.154/2004 que articula essa etapa à educação profissional.

Apoiado em uma análise histórica e documental, Sabi (2014) afirma que a dualidade se materializa na oferta de escolas com propostas de Ensino Médio diferentes, uma para os filhos da classe trabalhadora e outra para os futuros dirigentes, como ocorreu na década de 1971 com a lei 5.692, quando a educação profissional tornou-se compulsória e as escolas privadas criaram alguns subterfúgios e não adotaram tal proposta. Em contrapartida, nas escolas públicas, a educação profissional era oferecida em condições precárias, o que acabou empobrecendo essas unidades.

Enfim, a tese ao analisar “experiências de educação profissional brasileira no século XX e a sua inter relação, mediada pela legislação, com o ensino secundário”, apresenta a alternativa frente à dualidade e uma educação democrática e igualitária, tal como foi proposto por Antônio Gramsci, em que o trabalho é princípio educativo, “[...] mas não deve ter caráter profissionalizante. A profissionalização deve ser protelada para o ensino superior.” (SABI, 2014, p. 8).

Por fim, a tese **As Políticas para o Ensino Médio no Período de 2003 a 2014: Disputas, Estratégias, Concepções e Projetos** (OLIVEIRA, 2017) partiu do objetivo de “[...] compreender como se estabeleceram as relações entre os campos educacional, político e econômico na definição das políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014.” (p. 9).

O estudo evidenciou que, mesmo diante de alguns avanços apresentados pelas políticas educacionais do período estudado, ainda não se consolidou um Ensino Médio norteado por uma concepção de educação integral, que tome o trabalho como princípio educativo. Ao contrário, “[...] esse viés perdeu força nas disputas dentro e fora do campo educacional, em detrimento do fortalecimento do viés formativo voltado para um ensino médio mais condizente com os interesses e demandas do campo econômico.” (OLIVEIRA, 2017, p. 9).

Assim, como os demais trabalhos que foram analisados, a pesquisa de Oliveira (2017) também faz parte de uma análise documental, considerando as conjunturas em que tais documentos foram promulgados. Além do que, dentre as produções catalogadas, essa caracteriza-se como a mais recente discussão acerca das políticas educacionais para o Ensino

Médio no Brasil a nível de doutorado e publicadas no site da CAPES no período da catalogação.

Como se pode perceber, os estudos mapeados tomaram as políticas educacionais para o Ensino Médio como tema de estudo, a partir de objetos distintos, em que foram analisados diferentes documentos legais, promulgados nos mais diversos contextos da história da educação brasileira e que ecoaram na definição da concepção vigente.

As pesquisas evidenciaram que apesar das diferentes reformas que perpassam a última etapa da educação brasileira, a fim de alinhá-las aos diversos interesses, ainda não foi concretizada uma proposta de educação que supere a dualidade histórica, bem como o caráter excludente atribuído a essa etapa, pois, como afirma (DIAS, 2015, p. 127): “O dualismo escolar é não apenas um dos fatores de manutenção do dualismo social como reflexo do dualismo social.”. Eles são relativamente independentes entre si, portanto, basta considerar a gênese histórica e social dessa problemática.

Desse modo, esses trabalhos selecionados apresentam uma interlocução com a pesquisa desenvolvida neste estudo, uma vez que por meio da análise conjuntural presente no capítulo teórico e da análise dos documentos foi evidenciado, tal como apontam os estudos, que as funções do Ensino Médio conferidas pelo MEC estão alinhadas aos conceitos e princípios dos preceitos neoliberais das reformas da década de 1990. E cujo objetivo consiste em centralizar a formação do novo homem apto para a nova forma de sociabilidade. Por isso, a nova função do Ensino Médio é “[...] a preparação do contingente de trabalhadores para o processo produtivo.” (BORBA, 2011, p. 8). Em virtude disso, o dualismo histórico tem se perpetuado nesta etapa educacional, havendo até um acirramento dos modelos dicotômicos.

Essa perspectiva formativa foi constatada nas orientações fornecidas pela secretaria de educação de Alagoas, que de modo semelhante às orientações nacionais, tem primado por uma formação subordinada aos imperativos do atual momento de reprodução do modo de produção capitalista, isso ainda de modo mais claro que outras reformas.

O alinhamento da proposta de implementação da rede estadual de educação alagoana às exigências formativas do capital em crise pode ser evidenciado nos documentos norteadores construídos para as escolas selecionadas como piloto, cujos preceitos educacionais apresentados encontram-se pautados em categorias que emergem no bojo dessa conjuntura de crise mundial do modelo de produção vigente que recorrem a conceitos como o

protagonismo e o projeto de vida a fim de ajustar os indivíduos aos condicionantes impostos pelos defeitos estruturais desse sistema.

Tais preceitos buscam justificar o alcance de metas e objetivos a força de vontade individual, delegando à instituição escolar as condições para o alcance de metas sonhos e, assim, dissimulam da realidade social por meio da responsabilização dos sujeitos, que agora se caracterizam como protagonistas de seus projetos de vida, os quais não são mais analisados de um ponto de vista que levem em contas os condicionantes objetivos, mas essa análise encontra-se restrita a elementos como garra, comprometimento e força de vontade, entre outros, que acionam o descomprometimento do poder público com a realização desses projetos.

Nas orientações alagoanas destinadas a construção dos planos de implementação do novo Ensino Médio, a escola é convocada a desenvolver situações pedagógicas que mobilizem os estudantes para identificar problemas que existam no território a fim construir metodologias de intervenção e, com isso, assiste-se o ajustamento da instituição escolar a formação de homens que assumem individualmente a responsabilidade de situações que são geradas em um âmbito coletivo, sobretudo, aquelas resultantes das condições inerentes do modo de sociabilidade capitalista.

Além disso, o ajustamento do Ensino Médio público alagoano ao projeto educacional da nova dinâmica de produção é constatado no modelo pedagógico dos ateliês que por meio de uma formação precarizada, pragmática, o currículo é flexibilizado por área de conhecimento a fim de formar o trabalhador polivalente para atender o contexto de flexibilização das relações de trabalho;

Essas orientações da rede estadual alagoana estão circunscritas no bojo das exigências de organismos internacionais que,

[...] observa-se a preocupação em criar novas definições para a escola dos países de terceiro mundo, com propostas que vão desde os conteúdos a serem ensinados até o modelo de formação dos seus professores, marcados pela constituição de complexos sistemas de avaliação e ranqueamento dos seus resultados. Efetiva-se um deslocamento do protagonismo da comunidade escolar no trabalho educativo, passando este a ser definido por especialistas em instâncias superiores, restando não apenas aos docentes, mas à escola como um todo, o papel de meros executores de tais “orientações” internacionais. (FLORÊNCIO, FIALHO & ALMEIDA, 2017, p. 310).

Mediante a essa prescrição dos organismos multilaterais, a escola é incumbida de executar os preceitos oriundos dessas instituições que primam, sobretudo, pela manutenção e reprodução do modo de sociabilidade vigente.

Constata-se, portanto, o recrudescimento da nova lógica das relações de trabalho nos processos de formação e qualificação dos sujeitos, principalmente, daquela que emerge com as reformas iniciadas a partir do ano de 1990, que visam atender as mudanças que surgem no âmbito dos processos produtivos, cujo modelo educativo pauta-se em uma educação dual para as diferentes classes sociais.

Assim, apesar do modelo de Ensino Médio encontrar seu respaldo nessa conjuntura iniciada em 1990, é possível identificar algumas interfaces com outros paradigmas, ou seja, o modelo de Ensino Médio adotado na rede alagoana reedita outras reformas instituídas na educação brasileira ao longo da história.

Desde a sua origem, no Brasil Colônia, a educação escolar é marcada por modelos dicotômicos de formação, o que é reverberado na reforma instaurada com a lei nº 13.415/2017 tendo em vista à adoção de diferentes itinerários e ateliês que se limitam às condições estruturais e ao quadro docente ofertado pelas redes de ensino.

No período colonial, a educação escolarizada em seus níveis mais elevados era reservada unicamente para aqueles que faziam parte da nobreza, ou seja, para os filhos dos colonos brancos. Para os nativos, o modelo pedagógico adotado esteve atrelado à aculturação desses povos por meio de uma instrução elementar, enquanto para os negros, como não houve uma preocupação inicial com a conversão desses povos, não se pensou uma proposta educacional que os incluíssem no sistema oficial de ensino.

Esse modelo pedagógico que emerge no período colonial brasileiro ainda tem se reverberado na educação brasileira, sobretudo, no Ensino Médio que desde a sua origem tem sido marcado por projetos duais de educação e excludentes de educação.

A educação, no Período Imperial brasileiro, esteve inserida no processo de ordenação social como parte de um projeto civilizatório. Entretanto, somente a instrução elementar era considerada um direito de todos os cidadãos e o ensino secundário era destinado somente à classe média da sociedade cuja oferta esteve estruturada nos modelos de liceus que dividiam esse ensino em dois momentos por meio de uma oferta desigual para sujeitos distintos.

Tal caráter dicotômico é mantido também na Primeira e Segunda República, que a partir de diferentes reformas, como a de Francisco Campos e Gustavo Capanema, consolidaram no Brasil um modelo dual de educação que vem se reverberando até os dias atuais, cujo caráter possui:

[...] maior evidência a partir do processo de transformação da produção agrária em produção industrial, quando a força de trabalho que migrava do campo para a cidade precisaria ser adaptada ao trabalho fabril. Para atender a essa demanda do capital, o Estado brasileiro realiza reformas educacionais em bases legais que as institucionalizam. Essa relação entre capital e Estado determinará, em larga medida, o tipo de educação projetada para a classe trabalhadora, não sendo novidade, portanto, o modelo de Ensino Médio implementado pela Lei nº 13.415/2017. (AMORI, 2020, p. 4).

Desse modo, a dualidade é um elemento marcante nos modelos educacionais instituídos na história da educação brasileira, perpassando todas as etapas e níveis. Assim, o Ensino Médio também é constituído, desde a sua gênese na Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 4.024/61, por modelos duais estruturados por meio dos ciclos ginásial e colegial que apresentavam algumas disciplinas como obrigatória e optativas.

Essa estrutura curricular organizada a partir de disciplinas obrigatórias optativas é reeditada pela reforma vigente, que apresenta um currículo dividido em horas destinadas ao trabalho com a BNCC, parte obrigatória, e outra parte para a formação embasada itinerários formativos, os quais são organizados em cinco campos, cuja oferta de todos eles não são obrigatórios, mas somente de duas.

A reforma instituída no ensino médio na década de 1970, por meio da lei nº 5.692/1971, que nesse período era denominado como 2º grau, buscou também ajustar essa etapa aos pressupostos político-econômicos da conjuntura em que ela esteve circunscrita, limitando a formação dos jovens matriculados na educação pública ao campo profissional, o que não difere muito do modelo de EM que está em processo de implementação que limita o quinto itinerário a escola pública, uma vez que somente esse sistema possui programas voltados para esse tipo de formação, como é o caso do MÉDIO TÉCNICO.

Além disso, é possível evidenciar a invasão das relações mercadológicas no âmbito da escola pública e isso é constatado nos documentos que têm norteado a efetivação da reforma

nas escolas-pilotos alagoanas, os quais prevêem a articulação com parceiros locais com foco na oferta de diferentes itinerários formativos, sobretudo, o de formação técnica e profissional, cuja articulação poderá ser de diversas formas “[...] seja para a oferta de parte do currículo referente a um ou mais itinerários formativos, ou ainda, para a utilização de infraestrutura da instituição parceira.” (ALAGOAS, 2019, p.7). Desse modo, o que se nota é alargamento da difusão de um projeto formativo para os estudantes da rede pública de Alagoas conduzido pela nova lógica mercadológica que tem se espreado por meio das parcerias e/ou da difusão de sua perspectiva formativa.

Na rede privada, o modelo de implementação da reforma vigente poderá permitir a liberdade para qualquer itinerário, não somente para o técnico, “[...] possibilitando ofertas diferentes para o público e privado, para a privada funciona como discurso de liberdade, já elas poderão ofertar qualquer itinerário.” (LIMA, 2019, p. 120). Nas públicas, esse discurso é condicionado às condições objetivas da realidade local, agravando ainda mais a desigualdade entre a educação pública e privada.

É importante ressaltar ainda que, no plano de implementação do Novo Ensino Médio para escolas públicas alagoanas, defende-se que a proposta apresentada é estruturada na tríade: ateliês pedagógicos, protagonismo e projeto de vida e dentre os seus objetivos visa preparar os sujeitos para a sua inserção no mundo do trabalho, entretanto,

A venda da força de trabalho pelo trabalhador ao capitalista ocorre alinhada à lei da oferta e da procura no mercado. O atual momento de crise do capital e conseqüente desemprego estrutural (usando os termos de Mézários) é exemplar, ou seja, mesmo o discurso de preparação para o trabalho assalariado sendo cada vez mais falacioso, para um grande contingente da juventude brasileira, por exemplo, o acesso à dita educação para o trabalho não passa de preparação para o desemprego. O preparo é de fato para o propalado empreendedorismo individual. (AMORIM, 2018, p. 59).

E isso se confirma na realidade alagoana onde os trabalhadores são impelidos a trilhar o caminho da informalidade em virtude das altas taxas de desempregos, em que apenas 52,2% das pessoas de 16 anos ou mais possuem trabalho formal, sem contar com a expressiva desigualdade social apresentada nesse estado.

Nesse sentido, o projeto formativo que subjaz aos documentos norteadores da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto alagoanas, encontra-se atrelados às

estratégias de responsabilização dos sujeitos pelos altos índices de desempregos, que é inerente ao modelo produtivo vigente, uma vez que propagam a falta de preparação como causa dessa realidade e ao mesmo tempo estimulam o espírito empreendedor nos indivíduos a fim de superar essa realidade.

Diante disso, cabe a indagação: o que há de novo nesse modelo de Ensino Médio que carrega consigo marcas de projetos formativos que foram instituídos em outros contextos, sobretudo, da crise iniciada em 1990? A resposta para essa pergunta encontra seu sustentáculo no entendimento que embasa esta tese: **A reforma implantada pela Lei 13.415/2017 é uma reedição de reformas empreendidas em um tempo pretérito, apesar de estar situada em um contexto em que o capital se tem predisposto a tornar-se a lógica fundante da educação juvenil, e é sob essa ótica que a implementação desse novo modelo de Ensino Médio tem sido norteada nas diretrizes destinada às escolas públicas da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, ou seja, os documentos norteadores dessa secretaria reiteram as concepções educacionais que se pautam no novo estágio das forças produtivas, com isso, pode acarretar em modelo de educação média desmembrada do conhecimento histórico social necessário para desvelar as bases que sustentam o modo de produção capitalista.**

Assim, a lógica que embasa a implementação da reforma do EM nas escolas públicas alagoanas, que foram instituídas como pilotos, é a mesma que permeia o projeto formativo do sistema do capital que visa adaptar o trabalhador às demandas dos processos produtivos em seus diferentes contextos.

Dentro dessa nova proposta uma série de problemas históricos que marcam o Ensino Médio se perpetuam ou até mesmo tem o seu recrudescimento. Com isso, tal como comprovou a experiência histórica, não é possível conceber uma formação emancipadora no âmbito de uma sociedade que hegemoniza a lógica que sustenta o modelo societário vigente. No entanto, é possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se constituam em ações que tenham como fito a emancipação dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tomou como ponto de partida o estudo acerca dos processos históricos que culminaram nas diferentes reformas do Ensino Médio no Brasil, dentre as quais está situada a que foi sancionada pela lei 13.415/2017. Nesse sentido, buscou-se reconstituir os processos históricos que culminaram nas sucessivas reformas da educação brasileira e se reverberaram no Ensino Médio, com foco na compreensão dos fundamentos e implicações da reforma sancionada em 2017 para a educação pública alagoana.

Com base nisso, foi possível confirmar que o redesenho na etapa média provocada por essa lei, apesar de apresentar pontos em comum com outras reestruturações pretéritas, é motivado pela nova conjuntura de relações capitalistas em escala global em contexto de crises.

Sendo assim, na reconstituição histórica, a partir da análise de documentos do Brasil Colônia, como *Ratio Stodiorum* e o plano de Ensino de Manuel da Nóbrega, e da reforma vigente, foi possível evidenciar algumas aproximações entre tais dispositivos normativos.

Dentre os pontos em comum, encontra-se a perpetuação de uma formação dual, em que no período colonial a etapa média parte de “[...] um projeto de ensino pensado e realizado para a formação das elites não se abrirá às classes populares nos mesmos moldes.” (BORBA, 2011, p. 52). Essa concepção dual perpassa o modelo vigente de Ensino Médio, uma vez que tal reforma possibilita a oferta desigual de disciplinas, deixando a cargo das redes de ensino a escolha dos itinerários formativos.

Além disso, as propostas apresentadas no período colonial brasileiro partem de vocábulos como o de vocação ou aptidão para legitimar o modelo excludente de etapa média de educação ofertada nesse período, ou seja, utiliza-se de argumentos baseados em aptidões naturais para justificar uma oferta desigual para estudante, o que não difere da alegação usada para aprovação da recente reforma.

No que concerne ao Período Imperial do Brasil, apesar da escolarização se constituir um dos elementos centrais para a modernização do Estado Nacional brasileiro, as legislações aprovadas nesse período estiveram centradas na instrução elementar, buscando-se, sobretudo, a ordenação social, evidenciada na primeira Constituição brasileira que garantiu a gratuidade apenas para educação primária.

Nesse período, a incumbência do Ensino Secundário é repassada às províncias, sendo tal etapa de ensino destinada a formação de sujeitos que irão atuar nas funções prestigiadas desse contexto, não sendo acessível a todos os indivíduos, uma vez que a oferta das etapas formativas apresenta-se de modo desigual, para uns a educação oferecida nos liceus, e para outros bastaria apenas uma instrução elementar.

Esse é o desenho também apresentado pela reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017, cuja proposta curricular organizada em itinerário possibilita que seja ofertada uma educação mais abrangente ou um modelo mais pragmático, esse para aqueles que têm como destino funções consideradas mais práticas no processo produtivo.

Este estudo apontou, que é no segundo momento do período da história imperial brasileira, que é consolidado na etapa média o modelo dual, haja vista que essa etapa foi estruturada nesse período da seguinte forma: o secundário e o propedêutico.

Com base nessa estrutura, inspirado em países industrializados, são criados os liceus de artes e ofícios pensados para atender aqueles sujeitos considerados improdutivos no processo de trabalho, almejava-se com isso “[...] disseminar, pelo povo, o conhecimento - do belo -, propagar e desenvolver, pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes, ofícios e indústrias.” (GONDRA, 2008, p. 73).

Percebe-se que a partir da oferta desigual, no Brasil Império, o ensino secundário foi pensado e praticado como um mecanismo de manutenção de privilégios, mantendo, desse modo, a estrutura desigual de sociedade desse contexto, o que não difere muito do modelo atual sancionado para a etapa média de educação.

No período que abrange a Primeira República brasileira, contexto marcado pela abolição e crescimento da urbanização, dentre as diversas reformas, destaca-se reforma de João Luís Alves/Rocha Vaz, através do decreto nº 16.782-A, que institui o modelo seriado de Ensino Médio e que se perpetua nos dias atuais.

Com a queda aristocracia e ampliação do processo de industrialização, tem-se um novo cenário, o início da Segunda República, quando é promulgada a reforma de Francisco Campos que reforça a dualidade histórica, propondo dois modelos de Ensino Médio: o fundamental e o complementar; em que o complementar era destinado, unicamente, para os estudantes que cursaram o Ensino Superior. Assim, nessa estrutura apresentada pelo decreto de Francisco Campos, a etapa média, na Lei nº 13.415/2017, a partir dos cinco itinerários

formativos, materializa a formação centrada em dois destinos: para atuar no mercado de trabalho ou para o nível superior.

A reforma de Gustavo Capanema, decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, estruturou-se em dois momentos. O primeiro, denominado de ginásial e o segundo, formado por dois cursos paralelos: o clássico e o científico. O ginásial ofertaria apenas os elementos fundamentais do ensino secundário e o conhecimento mais ampliado das letras e das ciências seria reservado para aqueles que cursaram o clássico e o científico.

Essa estrutura é mantida pela primeira Lei De Diretrizes e Bases, a Lei nº 4.024/61, que inaugura a nomenclatura Ensino Médio, porém com características específicas, sendo organizado em dois ciclos: o ginásial e o colegial, o qual circunscreve a formação técnica, a formação de professores e o secundário

A primeira LDB se assemelha à recente reforma, pois essas reformulações propõe a oferta de disciplinas obrigatórias e optativas, bem como ambos normativos desvinculam o médio do Ensino Superior, pois possibilitam aos estudantes uma formação profissional enquanto cursam a etapa média.

Outra reforma que cabe destacar, é a promulgada pela Lei nº 5.692/71, que tornou a educação profissionalizante compulsória em todas as escolas de segundo grau, cujo modelo foi desconsiderado pelas redes privadas que criaram mecanismos para manter a estrutura propedêutica.

Mediante a análise das faces e interfaces das reformas, também através de pesquisas, como a de Carvalho (1984), que evidenciam a precarização da escola na formação de nível médio proposta pelas reformulações anteriores, é possível elucidar os desdobramento da lei 13.415/2017 e o projeto educacional posto para o ensino médio brasileiro, que é de ajuste às novas demandas da forma de sociabilidade atual do capital.

Assim os possíveis efeitos de tal reforma serão a formação e qualificação da classe trabalhadora esvaziada de uma perspectiva crítica, de conhecimentos essenciais para desnudamento da realidade, com isso há conformação do trabalhador a nova lógica produtiva do capital.

Essa discussão é ampliada na segunda parte do trabalho que apresenta algumas reflexões necessárias, dentre essas, o contexto que perpassa as políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil. Esse capítulo permite vislumbrar o momento em que o Ensino

Médio ganha destaque nas políticas nacionais e internacionais, quando se busca formar sujeitos sob um padrão mínimo escolarização para a participação da vida social e produtiva, ou seja, nesta seção, é descortinada a base que sustenta o novo projeto de educação para a etapa final da Educação Básica, cuja proposta defende que nem todos os sujeitos deverão ter acesso a totalidade de saberes, argumentando que nem todos os indivíduos nascem com habilidades para exercer atividades intelectuais.

Quanto ao contexto, percebeu-se que o modelo de Ensino Médio adotado pela reforma vigente encontra seu respaldo na reformulação do Estado promovida no Brasil a partir da década de 1990, que buscou atender às novas demandas do modo de produção capitalista, uma vez que o aparelho estatal é um aliado desse sistema por corrigir as lacunas ou contradições apresentadas por esse modo de produção e sem aquele não, esse não se perpetuariam. (MÉSZÁROS, 2002).

A partir das análises dos documentos e contextos que determinaram as diferentes reformas, foi possível analisar as características do Ensino Médio, bem como que foi possível depreender, que apesar das diversas reformas surgirem para atender aos projetos de sociedade almejada em cada momento histórico, elas ressurgem de forma reeditada na atual reformulação do Ensino Médio.

Diante do exposto neste trabalho, torna-se evidente que a reforma vigente decorre do ajustamento do Ensino Médio brasileiro às conjunturas políticas e econômicas de um mundo capitalista em crise. Assim, tal reforma, ao resgatar modelos que reforçam a dualidade e exclusão, não emerge para atender aos anseios de pesquisadores, professores, estudantes e, de um modo geral, da sociedade civil na busca pelo salto qualitativo da educação, mas sim de colocá-la a serviço do capital.

Do mesmo modo que algumas reformas que foram instauradas ao longo da história da educação brasileira, a reestruturação vigente do nível médio cultiva uma proposta de currículo dual ao apresentar uma parte dele de modo fragmentado por itinerários, em que, tendencialmente, para os estudantes filhos das classes trabalhadoras restará o percurso formativo da formação técnica e profissional de baixa qualidade, por estar apartada das demais áreas de conhecimento, como a experiência histórica comprovou.

Assiste-se a partir da atual reforma do Ensino Médio um ajuste desse nível de ensino aos preceitos neoliberais de condicionamento da educação às demandas de recomposição da

base capitalista, cujos pressupostos norteadores partem de uma reestruturação produtiva por meio de um paradigma que flexibiliza a produção e as relações de trabalho. Com isso, tal reformulação do Ensino Médio sustenta-se a partir da necessidade da formação de trabalhadores flexíveis, polivalentes, aptos para aprender a aprender e dispostos ao consenso.

Constata-se, portanto, a partir da análise das reformas promovidas e da proposta pela 13.415/2017, o que prevalece é um projeto educacional voltado para a conformação das massas ao novo projeto de sociabilidade do capital e, mediante a isso, é possível elucidar a partir da experiência histórica, que tal reforma, potencialmente, provocará um ensino médio técnico desmembrado do conhecimento histórico social necessário para desvelar as bases que sustentam o modo de produção capitalista.

Dada à finalidade deste trabalho que objetivou analisar as possíveis implicações do Novo Ensino Médio para a rede estadual de educação de Alagoas, investigou-se também os normativos nacionais e aqueles desenvolvidos pela secretaria de educação alagoana que tivessem como propósito nortear as primeiras experiências de implementação dessa reforma nesse estado.

Com base nisso, para a compreensão do fenômeno estudado, estudou-se o Programa de Apoio do Novo Ensino Médio desenvolvido pelo MEC; o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) e as Orientações Técnicas para as Proposta de Flexibilização da rede estadual de ensino alagoana. Assim, a análise desses documentos permitiu evidenciar que as orientações para a implementação da reforma no estado de Alagoas também estão subordinadas aos imperativos das mudanças oriundas da crise estrutural do capital.

Desse modo, o estudo desses documentos que dão orientações para as primeiras propostas de efetivação do Novo Ensino Médio possibilitou a elucidação de algumas implicações da reconfiguração promovida nessa etapa para a educação pública alagoana.

Os elementos nucleares adotados na implementação da reforma nesse estado, que são: a organização de ateliês pedagógicos e o ensino pautado no projeto de vida e no protagonismo do estudante, indicam que a proposta assumida por essa rede atende ao modelo de educação exigido pela nova lógica econômica que responsabilizam os sujeitos pelo seu sucesso ou fracasso apesar da larga desigualdade social, bem como propõe uma educação de caráter pragmático e racional, a depender da classe social dos sujeitos. Portanto, o modelo indicado

para as escolas pilotos, ao ofertar no máximo dois itinerários e focar em princípios como o protagonismo e em uma proposta que centraliza apenas o método de ensino, pode apresentar um Ensino Médio desmembrado do conhecimento histórico social necessário para revelar as bases que sustentam o modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Milene Viana. **Políticas para o ensino médio**: tendências do estado de Minas Gerais a partir dos anos 2000. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2016.

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. "Apêndice Documental", in: **A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil**, São Paulo: Saraiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

ANDRADE, J.; SORGATO, L.; NUNES, M.; CARVALHO, C. A Influência das Transferências de Renda no Estado de Alagoas: um link entre os principais Programas Socioeconômicos vigentes. *Revista Brasileira de Economia*, V.65, n.3. Rio de Janeiro july/sept. 2010.

AFONSO, Almerindo J. Reforma Do Estado E Políticas Educacionais: entre a crise do estado- nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, Ago./2001.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisa qualitativa em educação**. Cad., Pesp., (77). São Paulo, 1991.

ALVES, SHERLITON DA SILVA; CRUZ, RENNISY RODRIGUE; MACHADO, FABIANO DUARTE. Formação econômica de Alagoas: da agroindústria canavieira à indústria “sem chaminés” (turismo): dependências e contradições. **Revista Rural & Urbano**. Recife. v. 03, n. 02, p. 61-81, 2018. ISSN: 2525-6092.

AMORIM , Maria Gorete Rodrigues de; SILVA, Jéssica Emily dos Santos. **As Multifaces do “Novo” Ensino Médio**: uma triagem necessária ao capital. Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Volume XIV, n.1, set. 2020.

ANTUNES, Ricardo. “Introdução: a substância da crise”. In MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estrela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Lara Ângela Mara de; ZORZETTI, Maroneze Luciane Francielli. **A política educacional brasileira pós 1990**: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. In: IX Encontro nacional de Educação: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br>. Acesso em: 16 de setembro de 2013.

BONAMINO, A.C.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, S.P., v.38, n.2, p. 373-388, abr./jun., 2007.

BORBA, Herica Angela. **Políticas Nacionais para o Ensino Médio no Brasil (1996/2009): avanços e retrocessos na luta pelo direito à educação na era da cidadania**. Pontifícia Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

BRAGANÇA JÚNIOR, A. Estado e Políticas Educacionais do governo Aécio Neves (2003-2010): **Uma análise a partir da reforma curricular do Ensino Médio mineiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BRASIL. **Constituição de 1891**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição de 1937**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 11 mar. 2019. 129.

BRASIL **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em:<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 10 maio de 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Parecer nº 95**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei 13.415 de 17 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BUENO. José Geraldo Silveira. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2010.

CAMBOTA, Jacqueline Nogueira. **Desempenho da economia estadual**. In: **Perfil socioeconômico de Alagoas**. Fortaleza. Banco do Nordeste do Brasil, 2015.

CARVALHO, Maria Helena de Oliveira e. **Estudo da Lei 5.692/71 no ensino de II grau: consequências na sua implantação**. 1984. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CÊA, G; Silva, C; Souza, J. Marcas e Limites da Educação Profissional no Brasil: Compromisso Nacional Todos pela Educação e Programa Brasil Profissionalizado. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro de Aguiar de Oliveira; SANTOS, Inalda Maria dos (orgs) **História e Política da Educação: Teoria e Prática**. Maceió: EDUFAL, 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-53.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação demográfica**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 81-107.

DELORS, Jacques et al. Educação, um tesouro a descobrir. 2ª ed. Lisboa: Asa/UNESCO, 1996.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Ensino Médio no Brasil: Consensos e Dissensos. Curitiba, PR: CRV, 2013

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Políticas Públicas de Educação : Concepções e pesquisas. Fortaleza: Edições: UFC, 2014

ENGELMANN, Derli Adriano. **Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao programa ensino médio inovador** – ProEMI – proposto pelo MEC. Universidade do Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2016.

FARIA, José Henrique de. **A epistemologia crítica e os momentos da pesquisa: uma proposição para os Estudos Organizacionais**. VIII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPED, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas: Alínea, 2001.

FRATTINI, Ritta Minozzi. **A profissionalização do ensino de 2º grau nos artigos do jornal Folha de S. Paulo (1971-1982)**.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira da Educação, v.16, n.46, p.235-274, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46a13.pdf>>. Acesso: em 14 de setembro de 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In **FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10 ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2011.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GONDRA, José Gonçalves. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola. A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto de Acumulação Flexível. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LEMOS, L; SILVA, M; COSTA, M; ALBUQUERQUE, S. A Reforma do Ensino Médio Integrado a partir da Lei 13.415/2017: Nova Lei- Velhos Interesses- Um recorte Histórico a partir do decreto nº 2.208/1997 aos dias atuais. In: ARAÚJO, A; SILVA, C. **Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Prática e Desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

LIMA, Cláudia R.; CABRAL, Vera Lúcia M.; GASPARINO, Elisandra. **Políticas públicas educacionais brasileiras: o ensino médio no contexto da LDB, PNE e PDE**. Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2009, p. 11121-11135. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3052_1914.pdf. Acesso em: 15 ago. 2017.

LIMA, Marteana Ferreira de; JIMENEZ, Suzana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, nº02, p.73-94, ago, 2011.

LUKÁCS, Georg. **Para uma Ontologia do Ser Social**, 2. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Trad. Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1969

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: **IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa da região Sul**, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007

MARONEZE, Luciane, Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado** Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3126_1394.pdf. Acesso: 03 de fev. de 2014.

MARX, K. **O capital: a crítica economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil - o período heroico (1549 a 1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda, 1958.

MENEZES, Anderson de Alencar; Rodrigues, Luiz Alberto Ribeiro. Epistemologia e ensino: referencial de análise para a prática docente. In: LIRA, Mirtes de Ribeiro. **A ressignificação da formação docente no espaço da produção científica**. Recife: EDUPE, 2016

MÉSZÁROS, Istvan. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília e Souza. O desafio da pesquisa social. In. MINAYO, Maria Cecília e Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NETTO, J. P. “Cinco notas a propósito da ‘questão social’”. **Temporalis: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, Brasília, v. 2, n. 3, jan/jun. 2001, p. 41-49.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. São Paulo: melhoramentos, 1989.

NUNES, Clarice. **O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos**. Revista brasileira de Educação. Nº 14, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política, crise da escola e a promoção da justiça social. In: Ferreira, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F.. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação. In: **Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Escola de Gestores da Educação Básica**. 2. Ed. CD 1. MEC, 2008.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 318 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colônia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

PAULO NETTO, JOSÉ. Introdução ao estudo do método em Marx. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti. **O Exame Nacional do Ensino Médio: uma política reconstruída por professores de uma escola pública paulista**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

POPPER, Karl. **Em busca de um mundo melhor**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classe**; trad. José Severo de Camargo Pereira. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 79-94.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira. A organização escolar**. 20.ed. – Campinas, SP: autores associados, 2007.

- ROMÃO, J. E. A Globalização e Reforma Educacional (1985-2005) In: TEODORO, Antônio (org.). **Tempos em andamento nas políticas de educação: estudos ibero-americanos**. Brasília: Liber Editora, Cytel, 2008. p. 163-186.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 23. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.
- R. S. FLORENCIO, L. M. F. FIALHO e N. R. O. ALMEIDA. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. In: **HOLOS**, Ano 33, Vol. 05, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.
- SFREDO, Marta Luiza; SILVA, Roberto Rafael Dias. Políticas Educacionais para o Ensino Médio: Conhecimento ou capacitação. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.
- SILVA. Jackson Ronie Sá-; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, Número I, Julho de 2009.
- SILVA JR, João dos Reis. O público e o privado em face da tendência de mercantilização da educação superior. In: SILVA JR, João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil- Reforma do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999, p.75-120.
- SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: Ibpx, 2011.
- SILVA, M. R.; ABREU. **Reformas para quê? As reformas educacionais no ano de 1990: o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações educacionais**. Perspectivas, Florianópolis, v.26, n.2, p.523-550, jul./dez. 2008. Disponível em:<http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_02/Monica%20%20Claudia.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2014.
- SOUSA, Michela Augusta de Moraes e; ALVES, Maria Zenaide. Projetos de vidas, um conceito em construção. In: **Rev. Ciências Humanas, Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**. Rio Grande do Sul, 2019.
- SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto (orgs). **Políticas Públicas Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. Os fundamentos da pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a Epistemologia pragmatistas The foundations of pedagogy by john dewey: a reflection on pragmatist Epistemology . In: **Revista Contrapontos** - eletrônica, vol. 12 - n. 2 - p. 227-233 / mai-ago 2012.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. In: **Educar em Revista**, rev. no.10 Curitiba Jan./Dec. 1994.

TONET, I. Educação e ontologia marxiana. In:Revista **HISTEDBR** Online, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 135–145, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639900. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639900>. Acesso em: 16 out. 2021.

VAGO, et. al (orgs). **Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX E XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A -Quadro nº 1 – Políticas para o Ensino Médio

Nº	TÍTULO DOS TRABALHOS
1	O ENEM NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO
2	ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS: UM ESTUDO SOBRE VISÕES DE MUNDO E DISCUSSÕES DE GÊNERO DE JOVENS INTERNAUTAS
3	DIREITO À EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO E A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO
4	O HIP HOP COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: APROPRIAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO PRIVADO
5	"EU TENHO ESSE PRECONCEITO, MAS EU SEMPRE PROCUREI RESPEITAR OS MEUS ALUNOS": DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM GÊNERO E SEXUALIDADE'
6	CONTANDO UMA HISTÓRIA: O ENSINO PÚBLICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS A PARTIR DAS INTERPRETAÇÕES DE JOVENS E DE DOCENTES DO DISTRITO FEDERAL
7	ENCONTRO DE TEMPOS NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE GERAÇÕES DE ESTUDANTES NO MEIO RURAL BAIANO
8	POLÍTICAS AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO: A LEI 10639/03 NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO
9	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: CONCEPÇÕES E INDICADORES NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DE MIRACEMA-TO
10	A DEFESA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO DE 1996 A 2007
11	A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ (GESTÃO 2003-2006): AVANÇOS E LIMITES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NAS CONTRADIÇÕES DO ESTADO CONTEMPORÂNEO'
12	TENSÕES ENTRE MEC E SEED/PR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR
13	TRADUÇÃO DA POLÍTICA PELA ESCOLA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O ENSINO MÉDIO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS (EMPB) CURITIBA

14	14 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO: TENDÊNCIAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS A PARTIR DOS ANOS 2000
15	AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2014: DISPUTAS, ESTRATÉGIAS, CONCEPÇÕES E PROJETOS
16	ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (1990- 2010)
17	ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ (1997-2006): RELAÇÕES DISPUTADAS

Fonte: CAPES (2018)

**APÊNDICE B - Quadro 2 – Dissertações e teses acerca do Ensino Médio
(2011-2017)**

Nº	Títulos	Universidade	Autor	Ano
1	FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO ESTADO DO MARANHÃO NO PERÍODO DE 1996 A 2006: POSSÍVEIS EFEITOS DA POLÍTICA DE FOCALIZAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	ALVES, ANTONIO SOUSA	2011
2	POLÍTICAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO PARANÁ (1991-2004): A FORMAÇÃO DO SUJEITO COMPETENTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	NASCIMENTO, JANETE BERNARDO DO	2011
3	A RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDO E FORMA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL REFERENCIADAS NO PROJETO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO'	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	SOUZA, ADRIANA MARIA NAZARÉ DE	2011
4	ENSINO MÉDIO E A PREPARAÇÃO DA JUVENTUDE PARA O MERCADO DE TRABALHO: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROGRAMA JOVEM CIDADÃO'	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	PEREIRA, ROSANA PEDROSA	2011
5	POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL (1996-2009): AVANÇOS E RETROCESSOS NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NA ERA DA CIDADANIA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Borba, Hérica Angela	2011
6	ENSINO MÉDIO PÚBLICO: FORMAÇÃO HUMANA OU PARA O MERCADO?	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS,	BRITO, WANDERLEY AZEVEDO DE.	2011
7	A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (PCNEM)	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	Silva, Nelson Peres da	2011
8	A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA ANÁLISE DE TRABALHOS ACADÊMICOS NACIONAIS NO PERÍODO DE 2005 A 2009	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	Ritti, Haroldo Freitas	2011
9	2 O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO AÉCIO NEVES (2003- 2010): UMA ANÁLISE A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO MINEIRO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Júnior, Anízio Bragança	2011

10	A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: UMA ANALÍTICA DE GOVERNO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	Silva, Roberto Rafael Dias da	2011
11	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, DIREITOS SOCIAIS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA: UMA VISÃO A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DA AÇÃO TECNEP NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA	ROSA, VANDERLEY FLOR DA.	2011
12	A ASCENSÃO DA DIVERSIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS'	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS	Rodrigues, Tatiane Cosentino	2011
13	O ENEM E OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ: DELINEAMENTO DE UMA NOÇÃO DE RESPONSABILIDADE CURRICULAR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Melão, Walderez Soares	2012
14	COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO E A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA	ZARDO, SINARA POLLOM	2012
15	POLÍTICAS E PLANEJAMENTO DO ENSINO MÉDIO (INTEGRADO AO TÉCNICO) E DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): NA MIRA(GEM) DA POLITECNIA E DA INTEGRAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO,	Bezerra, Daniella de Souza	2012
16	ENTRE CONSUMIDORES E INTERNAUTAS: A OUTRA FACE DA CRISE DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA	OLIVEIRA, ADRIANO MACHADO.	2012
17	ENSINO MÉDIO INTEGRADO: FORMAÇÃO POLITÉCNICA COMO HORIZONTE?	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	PONTES, ANA PAULA FURTADO SOARES	2012
18	REPRESENTAÇÕES DOCENTES NO ENSINO MÉDIO: LEITURA, ESCRITA E APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	Almeida, Gislene Bertoni de	2012
19	O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO (PNLD EM) E O MERCADO EDITORIAL (2003-2011)	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	SILVA, IARA AUGUSTA DA	2013
20	POLÍTICAS PÚBLICAS DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: AS REFORMAS IMPLANTADAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	NICOLODI, ELAINE.	2013

	PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS NO PERÍODO 2000-2010			
21	JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO POR JOVENS DA CLASSE TRABALHADORA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	BERNARDIM, MARCIO LUIZ	2013
22	JUVENTUDE E DEBATE POLÍTICO NO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	SILVA, HALLINE MARIANA SANTOS	2013
23	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO DA INTELLECTUALIDADE ABEANA NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	VALERIO, TELMA FALTZ	2013
24	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: BUSCA RECORRENTE DE IDENTIDADE E RUPTURAS CONCEITUAIS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	PIMENTEL, GABRIELA SOUSA REGO	2013
25	TRAJETÓRIAS DE JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA MARIA E O ENEM COMO FERRAMENTA DE INSERÇÃO SOCIAL	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	DIAS, LUCIANA CAMPOS DE OLIVEIRA	2013
26	POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	CARNEIRO, VERONICA LIMA	2013
27	ENEM: LIMITES E POSSIBILIDADES DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO ENQUANTO INDICADOR DE QUALIDADE ESCOLAR	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	OLIVEIRA, RODRIGO TRAVITZKI TEIXEIRA DE	2013
28	A POLÍTICA PÚBLICA DO LIVRO DIDÁTICO NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE (DES)QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	Universidade Católica de Brasília	SILVA, CARLOS FRANCISCO DA.	2013
29	TRADUÇÃO DA POLÍTICA PELA ESCOLA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O ENSINO MÉDIO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS (EMPB)CURITIBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	FERREIRA, ADRIANE CARNEIRO	2013
30	O ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL MINEIRA: UM ESTUDO SOBRE A ABRANGÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESTADUAIS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	OSCAR, SERGIO CANDIDO DE	2014

31	POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A DUALIDADE EDUCACIONAL NAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	SABBI, VOLMIR	2014
32	POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: DO TRABALHADOR-CIDADÃO A JUVENTUDES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	KOEPSSEL, ELIANA CLAUDIA NAVARRO	2014
33	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO: UMA APROXIMAÇÃO DAS ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS DE ALUNOS, DOCENTES E DOCUMENTOS CURRICULARES NO ÂMBITO DA SOCIOLOGIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA.	MAIA, ANGELICA ARAUJO DE MELO	2014
34	PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (1998/2013): UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DE JÜRGEN HABERMAS	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA	SCARLATTO, ELAINE CRISTINA	2015
35	DO ENSINO MÉDIO AO SUPERIOR: A TRAJETÓRIA DOS EGRESSOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NOS CAMPI UNIVERSITÁRIOS DE SERRINHA E CONCEIÇÃO DO COITÉ DA UNEB	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	VIVAS, MARIA IZABEL DE QUADROS	2015
36	GÊNESE E MATERIALIDADE DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM MACAPÁ/AP	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	ALVES, JOAO PAULO DA CONCEICAO	2015
37	O PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO (PEEM) COMO POLÍTICA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR NO ESTADO DO ACRE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	HASSANI, SAMIA MARIA DO SOCORRO PONTES EL	2015
38	POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO, FORMAÇÃO E PRÁTICA SOCIAL: O CASO DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA – PA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	NASCIMENTO, AFONSO WELLITON DE SOUSA	2015
39	O PROGRAMA REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	RIBEIRO, ERIVANE ROCHA	2015
40	ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO ESCOLAR NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA SEDUC/RS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	ZAMBON, LUCIANA BAGOLIN	2015

41	ESCOLA E VIDA: INFLUÊNCIAS DA ESCOLA PARA AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO SÃO PAULO 2015	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	BACIANO, GISLAINE DE MEDEIROS	2015
42	O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: UMA POLÍTICA RECONSTRUÍDA POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	PIUNTI, JULIANA CRISTINA PERLOTTI	2015
43	O DIREITO É CONCLUIR O ENSINO MÉDIO: NA VIDA DE TODOS, NA VOZ DOS OPERADORES DO DIREITO, NOS PROCESSOS JUDICIAIS E NA TEORIA DO GARANTISMO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	GEHLEN, MARIA ELOA	2015
44	PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – PROEMI : O QUE REVELAM AS INTENÇÕES DE MELHORIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL : O CASO DO DISTRITO FEDERAL	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	FIGUEIREDO, KATTIA DE JESUS AMIN ATHAYDE	2015
45	A EDUCAÇÃO INTEGRADA E A PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	DIAS, VAGNO EMYGDIO MACHADO.	2015
46	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRS ENFRENTANDO A DUALIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	MARCAL, FABIO AZAMBUJA	2015
47	POLÍTICAS PÚBLICAS DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: AS REFORMAS IMPLANTADAS PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS NO PERÍODO 2000-2010	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	CORTI, ANA PAULA DE OLIVEIRA	2015
48	TENDÊNCIAS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO ENSINO MÉDIO REGULAR: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DOS ESTADOS DA REGIÃO SUDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	MARTINS, KATIA MURRAY HERNANDES	2016
49	DOS (DES)CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ENSINO MÉDIO AO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – ProEMI – PROPOSTO PELO MEC	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	ENGELMANN, DERLI ADRIANO	2016
50	TRABALHO E EDUCAÇÃO: EXPECTATIVA DO JOVEM DA CLASSE TRABALHADORA QUANTO ÀS POSSIBILIDADES DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DA PERIFERIA DE BELÉM SER CONTRIBUTIVA PARA SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	MORAES, RODRIGO FERREIRA DE	2016
51	CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: UM ESTUDO NA MICRORREGIÃO DE CHAPECÓ/SC	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	BUKOWSKI, CHAIANE	2016

52	TRABALHO DOCENTE E EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: TENSÕES E DILEMAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	BREGENSK, KENYA MAQUARTE GUMES	2016
53	PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PICOLI, ELAINE SINHORINI ARNEIRO	2016
54	CONSENSOS E ASSIMETRIAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (1998- 2012)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	SOUZA, KLEBER LUIZ GAVIAO MACHADO DE	2016
55	O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI) NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SOROCABA-SP	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	DIAS, CAMILA MANTOVANI	2016
56	INDICADORES DE QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NA ESCOLA INTEGRADO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	CANELAS, GLAYDSON EVANDRO DA SILVA	2016
57	EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	GONCALVES, THALITA MATIAS	2016
58	POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NO CEFET – MARACANÃ – RIO DE JANEIRO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	SOUZA, ANA CAROLINA DUARTE DE	2016
59	O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SANTA CATARINA: EMBATES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES À VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES Tubarão	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	CABRAL, ENADIR DA SILVA	2016
60	O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI) NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2007-2011)'	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	SANTOS, WANEIDE FERREIRA DOS.	2016
61	APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO PROGRAMA NOVA EJA: O VELHO REEDITADO	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	ANDRADE, ELIANE LOPES WERNECK DE	2016
62	ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (2008 A 2014): CRÍTICA À CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	NASCIMENTO, ANA CAROLINA VERAS DO	2016

63	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: RAZÕES E CONTRADIÇÕES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	MESSINA, NATALIA	2016
64	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UMA POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO LEOPOLDO	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	ROOS, MIRIA MARIA DE SOUZA	2016
65	POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO: TENDÊNCIAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS A PARTIR DOS ANOS 2000	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	ABRANCHES, MILENE VIANA	2016
66	AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2014: DISPUTAS, ESTRATÉGIAS, CONCEPÇÕES E PROJETOS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	OLIVEIRA, VALDIRENE ALVES DE	2017

Fonte: CAPES (2018).

ANEXOS

ANEXO A

Orientações Técnicas para Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular - PFC das Unidades de Ensino com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio no Estado de Alagoas

Este documento tem como objetivo orientar as Unidades de Ensino com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio (anexo I) para a elaboração das suas **Propostas de Flexibilização Curricular - PFC**. Para este procedimento são necessárias leituras prévias, a saber:

1. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases;
2. Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017 - Reforma do Ensino Médio;

Das atuais 2.400 horas para 3.000 horas. Vale salientar que o ensino médio no Estado de Alagoas já contempla 3.000 horas. O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, **visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola**. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade. A carga horária do Novo Ensino Médio está dividida em Formação Geral Básica (**até 1.800 horas**) e consiste no conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (**Linguagens** e suas Tecnologias, **Matemática** e suas Tecnologias, **Ciências da Natureza** e suas Tecnologias, **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**) previstas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, **as quais aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino**

Fundamental; a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles. As 1.200 horas que completam a carga horária do Ensino Médio estão disponibilizadas nos Itinerários Formativos, que representam um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional.

1.2- O que significa uma Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica - Etapa Ensino Médio?

A BNCC-EM define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio e orienta sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A BNCC apresenta considerações sobre a educação integral, a flexibilidade curricular, o Projeto de Vida e o Protagonismo Juvenil. Seu texto estabelece a organização dos saberes em áreas do conhecimento com desdobramentos em competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ensino médio.

1.3- O que se entende por Proposta de Flexibilização Curricular - PFC?

As Unidades de Ensino que fizeram adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio - PDDE Novo Ensino Médio, deverão elaborar uma Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, cujas ações contribuam para a implementação do Novo Ensino Médio. A PFC consiste em um planejamento de ações que deve contemplar:

1. Formação continuada para os professores;
2. Proposta de atividade curricular que apoie o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes;
3. Proposta de atividade(s) curricular(es) com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais sob a ótica do protagonismo juvenil;
4. **Identificação dos interesses dos estudantes para a oferta de itinerários formativos**, conforme documento orientador;
5. Definição das ações de flexibilização curricular, em 2019, que mobilizem conhecimentos de **2 (duas) ou mais áreas do conhecimento** ou **formação técnica** profissional a seguir, **com o intuito de construir as condições da oferta de itinerários formativos em 2020:**
 - f) Linguagens e suas tecnologias;
 - g) Matemática e suas tecnologias;
 - h) Ciências da natureza e suas tecnologias;
 - i) Ciências humanas e sociais aplicadas; e
 - j) Formação técnica e profissional.

6. Plano para a utilização dos recursos no desenvolvimento da PFC;

7. Plano para o monitoramento e a avaliação dos resultados da PFC e indicação do responsável local pela coordenação e documentação das ações da PFC, incluindo a construção de nova matriz curricular e reelaboração do projeto pedagógico para sua implementação até 2020.

A PFC deverá contemplar as orientações do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilizaçã.

Curricular - PAPFC; ser coerente com o projeto pedagógico da escola e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, e enfatizar as ações que contribuam diretamente para o aumento da aprendizagem e **redução da evasão dos estudantes**.

1.4 Resumidamente, o que será implementado em 2019, conforme o PAPFC?

-Ampliação da carga horária das turmas do Ensino Médio para 1000 horas anuais.

O Ensino Médio diurno em Alagoas já possui carga horária anual de 1000 horas.

-Implantar ações e propostas pedagógicas para desenvolvimento do Projeto de vida em todas as escolas do Ensino Médio de Alagoas.

-Implantar ações e propostas pedagógicas para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil por meio de desconhecimento e intervenção nos territórios de Alagoas.

II - O MODELO DA PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR - PFC

O Ministério da Educação - MEC definiu um modelo padrão para a construção das Propostas de Flexibilização Curricular - PFC. Inicialmente, as unidades de ensino elaborarão suas PFCs em um editor de textos de sua preferência e, posteriormente, farão a inserção dessas informações no PDDE INTERATIVO. É importante ficar atento aos prazos definidos pelo MEC, expostos abaixo:

2.1 - Estrutura da PFC

a) **Informações da Unidade Escolar:** Neste tópico o gestor deve inserir as informações abaixo solicitadas.

- Nome;
- UF;
- Código INEP;
- Município;
- Responsável pela unidade;
- Coordenação Pedagógica;
- Telefone da escola

Proposta de Flexibilização Curricular: Neste tópico deve ser registrada a estrutura de governança, que será utilizada para implementação da PFC na unidade escolar. Tal estrutura refere-se aos responsáveis por cada etapa do processo de implementação, os quais se comprometem com sua execução. No Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC a Secretaria da Educação expôs os papéis e responsabilidades da unidade de

ensino, bem como as atribuições dos participantes do GT Escola, a saber:

• Governança

Papéis e Responsabilidades das Unidades de Ensino:

Instituir o GT Escola: Composto pela gestão, coordenação pedagógica, articulação de ensino, docentes e representantes do Grêmio Estudantil. O GT Escola terá **como estrutura mínima**:

- 01 Gestor(a);
- 01 Coordenador(a) Pedagógico(a);
- 01 Articulador(a) de Ensino;
- 01 Docente por área de conhecimento¹;
- Todos os integrantes do Grêmio Estudantil - 12 estudantes²

São responsabilidades do GT Escola:

Estudar os documentos orientadores do Novo Ensino Médio, elencados no início deste documento;

- Construir mecanismos de escuta para identificação das necessidades e interesses das juventudes (anexo II);
- Realizar diagnóstico da infraestrutura, equipamentos e recursos pedagógicos necessários para a operacionalização da PFC;
- **Escolher trilhas de itinerários formativos de aprofundamento das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional;**
- Elaborar a PFC e enviar à SEDUC para validação;
- Executar a PFC validada.

São responsabilidades dos participantes do GT Escola:

- Gestão Escolar: responsável por coordenar os trabalhos do GT Escola em parceria com a coordenação pedagógica e a articulação de ensino, garantindo as condições necessárias para que a equipe escolar possa discutir e elaborar a PFC; enviar a PFC para a SEDUC; administrar os recursos financeiros do PDDE Novo Ensino Médio e garantir o material necessário para a elaboração e execução da PFC;
- Coordenação Pedagógica: responsável por organizar o corpo docente e representantes do Grêmio Estudantil, de modo a tornar possível a discussão para elaboração da PFC; organizar em parceria com a articulação de ensino cronograma de atividades e ações com foco na elaboração da PFC, revisando e realizando devolutivas à equipe escolar; mobilizar os estudantes para participação ativa nos

Incluir de educação profissional caso a escola tenha.

¹ As Unidades de Ensino que não tiverem Grêmio Estudantil instituído deverão inserir no GT Escola um representante de cada turma do ensino ministrados de escuta, garantindo a manifestação de suas necessidades e interesses;

- Articulação de Ensino: responsável por providenciar e distribuir os documentos orientadores do Novo Ensino Médio, construindo estratégias pedagógicas que fomentem a compreensão dos textos; organizar momentos de HTPC e HTPI para o estudo dos documentos com a equipe docente; elaborar relatório bimestral, em formulário definido pela SEDUC, com a operacionalização das etapas de execução da PFC;
- Docentes: responsáveis em mobilizar os estudantes para participação ativa

no processo de elaboração da PFC; realizar pesquisas para inserir na PFC ações que valorizem práticas pedagógicas inovadoras e criativas, **rompendo com modelos tradicionais de ensino e aprendizagem**;

- Estudantes: responsáveis em responder os instrumentos de escuta instituídos pela SEDUC, manifestando seus interesses e necessidades com relação a criação dos itinerários formativos. Participar dos debates e apontar seus interesses com relação ao Novo Ensino Médio.

• **Atividade/Responsável/Prazo**

Neste tópico devem ser registradas desde as atividades preparatórias de elaboração da PFC até seu envio para validação pela SEDUC e Ministério da Educação.

• **Mapeamento do Interesse dos Estudantes**

Este mapeamento poderá ser realizado a partir da utilização de diversos instrumentos de coleta de informações. É importante destacar que a finalidade desse momento consiste, sobretudo, em identificar as necessidades, aspirações e interesses das juventudes. A construção do Novo Ensino Médio propõe um diálogo com estudantes, famílias, docentes e moradores(as) do território em que a escola está situada. Ouvir estes públicos possibilitará compreender as necessidades para inserção no Plano de Formação Continuada de Professores e no estabelecimento dos *Itinerários Formativos*³ que serão oferecidos pela unidade escolar.

Além do questionário de escuta do estudante construído pela SEDUC, as unidades de ensino deverão instituir outros mecanismos para a escuta da comunidade escolar (reuniões, assembleias, rodas de conversa, etc). O questionário do(a) estudante deverá ser aplicado (físico ou online) pelos(as) docentes em logística definida pela escola. Tão importante quanto a aplicação é a análise e interpretação dos dados. Essa etapa é fundamental para que as ações e atividades instituídas pela escola na PFC correspondam às necessidades e interesses dos estudantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com foco no Projeto de Vida, no Protagonismo Juvenil, na criação dos **itinerários formativos** e nas experiências interdisciplinares das áreas do conhecimento por intermédio da estruturação dos **Ateliês Pedagógicos**. A análise dos dados deve responder: Que percepções os estudantes têm do atual ensino médio? Que sugestões os estudantes apresentam para o funcionamento do Novo Ensino Médio

³ Os Itinerários Formativos da Rede Estadual de Educação estão em processo de construção pela Comissão de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio. Vale salientar que para cada área do conhecimento serão elaborados dois itinerários formativos, totalizando oito. Na PFC, cada unidade de ensino deverá indicar pelo menos 2 itinerários formativos das áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Quanto aos itinerários formativos da formação técnica e profissional, as unidades de ensino, caso desejem, poderão indicar cursos de interesse, que tenham sido apontados por seus estudantes. A SEDUC avaliará a viabilidade de implantação em cada caso particular. na Escola? Que áreas do conhecimento os estudantes demonstram mais interesse para a definição dos itinerários formativos? Os estudantes **apresentam interesse em cursos da formação técnica e profissional durante o ensinomédio**? Que sugestões de atividades são propostas pelos estudantes para o trabalho pedagógico com Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil?

As unidades de ensino deverão tabular as respostas dos estudantes, registrando, para cada questão (1ª a 30ª) o percentual indicado para cada alternativa de resposta. A SEDUC solicitará, em tempo a ser estabelecido, relatório que contemple as informações de tabulação, análise e interpretação dos dados de escuta.

• Plano de Formação Continuada

Neste item deverão ser registradas todas as necessidades de formação para os professores. É importante que elas sejam definidas para atender a organização do Novo Ensino Médio. A pauta formativa poderá versar sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio; Legislação do Novo Ensino Médio; **Projeto de Vida; Protagonismo Juvenil; Ateliês Pedagógicos**; Práticas Pedagógicas Interdisciplinares; Informática Educativa; Tecnologias Educacionais; Oficinas para elaboração de material didático-pedagógico com foco nas áreas do conhecimento; Robótica e Astronomia; Tecnologias sustentáveis; Metodologias de ensino e aprendizagem; **Mundo do trabalho**; Itinerários formativos; Elaboração de Audiovisuais; Aprendizagem significativa; Metodologias integradoras; Competências Socioemocionais; Tecnologias digitais; Pedagogia de projetos; Orientação profissional; **Empreendedorismo**; Programação, Aprendizagem criativa, Cultura maker, etc.

• Propostas de Atividades Curriculares com Foco em **Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil**

O Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC, construído pela SEDUC/AL, expõe considerações sobre o entendimento do Projeto de Vida e do Protagonismo Juvenil. Grosso modo, trabalhar com o Projeto de Vida na escola consiste em desenvolver um conjunto de práticas pedagógicas com direcionamento em três sentidos: **o autoconhecimento, a convivência familiar e comunitária e a orientação profissional** dos estudantes. Neste momento não há definição de carga horária ou componente curricular específico para o desenvolvimento de ações com foco no Projeto de Vida. As escolas integrantes do Programa Alagoano de Ensino Integral - PALei, têm na atividade complementar “Projeto Orientador de Turma - PrOTurma”, um espaço legitimado para essas ações. As escolas de ensino médio parcial devem desenvolver práticas pedagógicas com foco no Projeto de Vida na carga horária dos componentes curriculares e com a participação efetiva dos docentes. A proposta consiste em que as unidades de ensino desenvolvam aulas, seminários, projetos, oficinas e tantas outras práticas pedagógicas em que os estudantes do ensino médio possam ser instrumentalizados para discutir sua própria vida, sua identidade, competências socioemocionais, seus desejos, sonhos, metas, vínculos, tarefas a cumprir, tomada de decisões, escolhas pessoais e profissionais. É importante compreender o Projeto de Vida como uma instância processual, passível de mudanças e novos direcionamentos ao longo da história de vida.

A compreensão sobre Protagonismo Juvenil parte da valorização da capacidade de atuação dos estudantes nos processos decisórios da escola e na elaboração de práticas pedagógicas que dialoguem e sejam capazes de interferir positivamente no território. Nessa perspectiva, os estudantes, individualmente ou em grupo, serão envolvidos para intervenções, identificação e busca de soluções para os problemas do território. As ações com foco no Protagonismo Juvenil podem ser no sentido de fortalecer o grêmio estudantil, bem como, por intermédio dos Projetos Didáticos-Pedagógicos, efetivamente estabelecidos nas unidades de ensino médio parcial. É importante ressaltar que os Projetos Didático-

Pedagógicos devem surgir a partir da provocação dos estudantes, preservando, com isso, o caráter protagonista das atividades de intervenção. É fundamental que os docentes possam ser capazes de construir situações pedagógicas que mobilizem os estudantes para identificar problemas que existam no território, bem como elaborar metodologias para a intervenção durante o desenvolvimento do projeto.

Nesse item da PRC, a unidade de ensino deverá definir propostas de atividades curriculares com foco em Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil. Estudar esses conceitos, pesquisar práticas pedagógicas já existentes, sobretudo, escutar as juventudes, são fundamentais para a criação de propostas que sejam efetivas para o território em que a escola está situada. Os estudantes precisam ser participantes ativos da dinâmica cotidiana da escola e da sociedade.

- Propostas de Flexibilização Curricular (atividade e descrição; áreas do conhecimento envolvidas; carga horária; descrição e motivação)

Neste tópico da PFC a Unidade de Ensino deverá definir, com base na escuta dos estudantes, docentes, pais e moradores, as ações de flexibilização, oferecidas a partir de 2019 e que deem suporte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com foco nas áreas do conhecimento e no estabelecimento dos itinerários formativos em 2020. Esta etapa deve ser elaborada com muita cautela e responsabilidade. A Unidade de Ensino deve definir as ações que realmente sejam capazes de transformar a vida das juventudes. É uma excelente oportunidade para romper com os modelos tradicionais e fracassados que alimentam dados tão negativos para o ensino médio alagoano. Os ateliês pedagógicos e laboratórios diversos são espaços com um potencial pedagógico significativo, sobretudo para o trabalho dentro das áreas do conhecimento e no diálogo entre elas. Será uma nova organização e que exigirá dos docentes um trabalho colaborativo e interdisciplinar permanente.

- Execução dos Recursos Recebidos via PDDE Novo Ensino Médio

Neste tópico a unidade de ensino deverá detalhar todos os investimentos (custeio e capital) que serão utilizados para a execução da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC. Estes recursos estão regulamentados pela Portaria nº 1.024/2018 e Resolução nº 21/2018 que diz:

Art. 9º Os recursos destinados ao financiamento das ações no âmbito deste PDDE serão repassados às UEx representativas das escolas beneficiadas para a cobertura de despesas de custeio e de capital, considerando um valor fixo de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por unidade escolar e um valor per capita de R\$ 170,00 (cento e setenta reais), com base no número de matrículas de ensino médio da unidade escolar registradas no último Censo Escolar da Educação Básica.

§ 2º Os recursos de que tratam o caput serão repassados na proporção de 40% (quarenta por cento) na categoria de capital e 60% (sessenta por cento) na categoria de custeio

Art. 10. Os recursos de que trata o artigo anterior deverão

ser destinados ao desenvolvimento da implantação do Novo Ensino Médio, podendo ser empregados na:

- I - aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários à elaboração e implementação das PFC;
- II - realização de pequenos reparos e adequações de infraestrutura necessários à implementação da PFC; e
- III- aquisição de equipamentos e mobiliários necessários à implementação PFC.

É necessário o cumprimento de toda a legislação com relação a utilização dos recursos de PDDE. O Conselho Escolar deve estar envolvido em todas as etapas. Cumprir a legislação evitará problemas na prestação de contas e consequentes responsabilizações.

2.2 - Exemplo de uma Proposta de Flexibilização Curricular - PFC elaborada para uma escola fictícia

Abaixo apresentamos uma Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, de uma escola fictícia, elaborada pela equipe técnica do ensino médio. Ela foi pensada a partir das reflexões do perfil das juventudes do ensino médio e da formação dos **Ateliês Pedagógicos**, espaço definido pela Secretaria da Educação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentem o trabalho nas áreas do conhecimento e nos itinerários formativos. O exemplo expõe cenário para múltiplas possibilidades de ações e atividades na conjuntura do Novo Ensino Médio, permitindo que as escolas possam criar estruturas que dialoguem com os anseios, necessidades, interesses e **aptidões** dos estudantes, docentes, familiares e moradores do seu território. Adotar este exemplo como referência é interessante, mas garantir uma formação contextualizada com o olhar daqueles que estão na escola é melhor ainda.

Nome da escola	Escola Estadual Professor Paulo Freire
UF	Alagoas
Código INEP	2702355
Município	Maceió
Responsável pela unidade	Emanuel Inácio Pereira Costa
Coordenação Pedagógica	Catarina Eulália Ferreira Montenegro
Telefone da escola	(82) 3315-2570
E-mail da escola	ee.paulofreire@educ.al.gov.br
Endereço da escola	Avenida Luiz Gonzaga, 379 - Estrada da Música

Proposta de Flexibilização Curricular

Escola Estadual Professor Paulo Freire

Alagoas

1.1 Governança

1.1.1 - Emanuel Inácio Pereira Costa (Gestor Geral): Responsável em criar o GT Escola, garantindo seu efetivo funcionamento para a elaboração, execução, monitoramento e avaliação da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, bem como aquisição, em parceria com o Conselho Escolar, de todos os insumos necessários à implantação do Novo Ensino Médio.

1.1.2 - Catarina Eulália Ferreira Montenegro (Coordenadora Pedagógica): Responsável por organizar o corpo docente e representantes do Grêmio Estudantil de modo a tornar possível a discussão para elaboração da PFC; organizar em parceria com a articulação de ensino cronograma de atividades e ações com foco na elaboração da PFC, revisando e realizando devolutivas e feedbacks à equipe escolar; mobilizar os estudantes para participação ativa nos instrumentos de escuta, garantindo a manifestação de suas necessidades e interesses; executar as ações estabelecidas na PFC em colaboração com os demais membros do GT Escola.

1.1.3 - Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulador de Ensino): Responsável por providenciar e distribuir os documentos orientadores do Novo Ensino Médio, construindo estratégias pedagógicas que fomentem a compreensão dos textos; organizar momentos de HTPC e HTPI para o estudo dos documentos com a equipe docente; elaborar relatório bimestral, em formulário definido pela SEDUC, com a operacionalização das etapas de execução da PFC; executar as ações estabelecidas na PFC em colaboração com os demais membros do GT Escola.

1.1.4 - Docentes: Responsáveis em mobilizar os estudantes para participação ativa no processo de elaboração da PFC; realizar pesquisas para inserir na PFC ações que valorizem práticas pedagógicas inovadoras e criativas, rompendo com modelos tradicionais de ensino e aprendizagem; executar as ações estabelecidas na PFC em colaboração com os demais membros do GT Escola.

1.1.5 - Estudantes: responsáveis em responder os instrumentos de escuta instituídos pela SEDUC, manifestando seus interesses e necessidades com relação a criação dos itinerários formativos. Participar dos debates e apontar seus interesses com relação ao Novo Ensino Médio.

Atividade	Responsável	Prazo
Convocar os membros que integrarão o GT Escola (coordenação pedagógica, articulação de ensino, docentes e estudantes gremistas)	Emanuel Inácio Pereira Costa (Gestor Geral)	09/05/2019
Realizar primeira reunião do GT Escola, definir seu funcionamento e cronograma de reuniões	Emanuel Inácio Pereira Costa (Gestor Geral)	10/05/2019
Distribuir material orientador do Novo Ensino Médio para debate nas reuniões do GT Escola	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulador de Ensino)	10/05/2019
Estudar e discutir os documentos orientadores do Novo Ensino Médio	GT Escola (gestores, coordenadores, articuladores, docentes e estudantes)	14/05/2019
Aplicar os instrumentos (questionários) de escuta para levantamento das necessidades e interesses dos estudantes	Docentes	15/05/2019
Sistematizar e apresentar no GT Escola os resultados dos instrumentos de escuta para o levantamento de necessidades e interesses dos estudantes	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulador de Ensino)	17/05/2019
Realizar diagnóstico da infraestrutura, equipamentos e recursos pedagógicos necessários para operacionalização da PFC	Emanuel Inácio Pereira Costa (Gestor Geral)	15/05/2019
Definir as atividades/ações de flexibilização curricular	Catarina Eulália Ferreira Montenegro (Coordenadora Pedagógica)	17/05/2019
Digitar a PFC	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulador de Ensino)	15/05/2019
Inserir a PFC no PDDE INTERATIVO	Emanuel Inácio Pereira Costa (Gestor Geral)	22/05/2019

1.2 Mapeamento do interesse dos estudantes

Atividade	Responsável	Prazo
Construir ou validar o Questionário de Escuta dos Estudantes	Catarina Eulália Ferreira Montenegro e Pedro Américo Dantas Albuquerque (Coordenação Pedagógica e Articulação de Ensino)	15/05/2019
Aplicar o Questionário de Escuta dos Estudantes, Professores e Comunidade Escolar	Catarina Eulália Ferreira Montenegro e Pedro Américo Dantas Albuquerque (Coordenação Pedagógica e Articulação de Ensino)	16/05/2019
Realizar a análise dos resultados	Catarina Eulália Ferreira Montenegro e Pedro Américo Dantas Albuquerque (Coordenação Pedagógica e Articulação de Ensino)	17/05/2019
Sugerir, a partir do levantamento dos resultados dos questionários, quais são as prioridades para o Plano de Formação Continuada e Itinerários Formativos oferecidos pela unidade escolar (respeitando a diretriz de, no mínimo, dois itinerários)	Catarina Eulália Ferreira Montenegro e Pedro Américo Dantas Albuquerque (Coordenação Pedagógica e Articulação de Ensino)	20/05/2019

1.3 Plano de formação continuada			
Atividade formativa	Formato	Responsável	Prazo
Formação continuada sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	Toda segunda-feira no HTPC
Formação continuada sobre o Novo Ensino Médio	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	Toda segunda-feira no HTPC
Formação continuada sobre a elaboração de práticas pedagógicas interdisciplinares para o trabalho nos Ateliês Pedagógicos	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	Toda segunda-feira no HTPC
Formação com consultoria especializada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em robótica	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	12/06
Formação com consultoria especializada com tema Projeto de Vida	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	26/06
Formação com consultoria especializada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em astronomia	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	10/07
Formação com consultoria especializada em metodologias de ensino para o ensino médio	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	24/07
Formação com consultoria especializada em práticas de laboratório de química e biologia	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	07/08
Oficinas de produção de material didático para ateliês pedagógicos	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de	21/08

		Ensino)	
Formação com consultoria especializada sobre empreendedorismo	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	04/09
Formação com consultoria especializada sobre mundo do trabalho	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	04/09
Formação com consultoria em técnicas de audiovisual	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	18/09
Formação com consultoria especializada em tecnologias educacionais	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	02/10
Formação com consultoria especializada em aprendizagem criativa	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	16/10
Formação com consultoria especializada com tema Protagonismo Juvenil	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	30/10
Formação com consultoria especializada para a elaboração de itinerários formativos	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	13/11
Levantamento de literatura acadêmica sobre Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	20/05
Identificação de práticas pedagógicas em sites e outras unidades de ensino sobre Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	20/05
Formação com consultoria especializada em tecnologia da informação e comunicação	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	27/11
Formação continuada sobre juventudes e currículo	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	04/12
Formação continuada sobre Identidade e Territórios	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	11/12
Formação continuada sobre planejamento e avaliação	Presencial na unidade escolar	Pedro Américo Dantas Albuquerque (Articulação de Ensino)	18/12

1.4 Propostas de atividades curriculares com foco em Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil

- 1.4.1 - Instituir “Encontros de Jovens”, garantindo espaços e tempos para que os estudantes se encontrem de acordo com suas afinidades, interesses e aspirações;
- 1.4.2 - Realizar mapeamento do território em que a escola está situada, identificando os problemas e as potencialidades da comunidade para o desenvolvimento de Projetos Didáticos-Pedagógicos que fortaleçam o Protagonismo Juvenil;
- 1.4.3 - Trazer, quinzenalmente, representante dos cursos de graduação da universidade para uma roda de conversa sobre a formação universitária e o mundo do trabalho;
- 1.4.4 - Convocar os estudantes para elaborar e desenvolver atividades de atendimento às famílias e preparação de ambientes e atividades pedagógicas para datas especiais;
- 1.4.5 - Adotar uma instituição (creche, orfanato, hospital, ong) para o desenvolvimento de atividades de **voluntariado** com os estudantes;
- 1.4.6 - Convidar estudantes de **psicologia da universidade para a realização do Projeto "Escolhas de Vida: orientação profissional para adolescentes"**;
- 1.4.7 - Fortalecer o Grêmio Estudantil convidando-os para os processos decisórios da escola;
- 1.4.8 - Criar a sala do grêmio;
- 1.4.9 - Realizar a I Semana de Profissões Universitárias da Paulo Freire;
- 1.4.10 - Convidar o SESI, SENAI, SESC e SENAC para o 1º Workshop de Profissões Técnicas;
- 1.4.11 - Conhecer as experiências e cursos técnicos ofertados pelas escolas da SEDUC;
- 1.4.12 - Realizar a 1ª Escola de Família - Desafios para educação das juventudes e a parceria com a família;
- 1.4.13 - Desenvolver o 1º Seminário sobre Projetos de Vida - Socializando sonhos e estabelecendo metas pessoais;
- 1.4.14 - Criar o Ateliê Pedagógico do Mundo do Trabalho.
- 1.4.15 - Realizar o projeto “Escola de Empatia”, com foco no combate ao preconceito, discriminação, bullying e automutilação

1.5 Propostas de flexibilização curricular

Atividade e descrição	Áreas de conhecimento envolvidas	Carga Horária	Descrição e motivação
Ateliê Pedagógico de Linguagens e suas Tecnologias	Linguagens e suas Tecnologias	Diária	Desenvolvimento de práticas pedagógicas (oficinas, projetos, seminários, pesquisas, aulas expositivas, desafios, situações-problema, etc) que possibilitem o diálogo interdisciplinar na abordagem de objetos do conhecimento em que a língua portuguesa, língua inglesa, arte e educação física possam estabelecer contato intenso diariamente, imprimindo um novo formato para o ensino e aprendizagem. Motivo: As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por área do conhecimento e 78% dos estudantes afirmaram que aulas que envolvessem várias linguagens seriam mais efetivas para a aprendizagem.

Ateliê Pedagógico de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Diária	Abordagem de objetos de estudo comuns para os componentes curriculares das ciências da natureza. Espaço para a realização de aulas dinâmicas, inovadoras e criativas. Diálogo permanente entre a química, biologia e física. Motivação: A compartimentação dos objetos do conhecimento não favorecem o ensino e aprendizagem. A BNCC e a Lei 13.415/2017 estabelecem práticas pedagógicas nas áreas do conhecimento. 72% dos estudantes afirmaram ter interesse pelas ciências da natureza e defendem aulas mais dinâmicas e criativas.
Ateliê Pedagógico de Matemática e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Diária	O baixo desempenho em matemática dos estudantes do ensino médio é um dos grandes desafios a serem superados. Um ateliê de matemática reunirá equipamentos e materiais de apoio pedagógico para o desenvolvimento de práticas lúdicas , favorecendo o ensino e aprendizagem. Motivação: 93% dos estudantes afirmaram que apresentam dificuldades em matemática e que aulas mais atrativas seriam favoráveis para superar o baixo desempenho.
Ateliê Pedagógico de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Diária	Os ateliês pedagógicos são espaços identitários que otimizam o tempo e potencializam o fazer pedagógico. Um ateliê de ciências humanas e sociais permitirá que um mesmo fenômeno seja analisado sob o olhar da história, da geografia, da sociologia e da filosofia. Motivação: 72% dos estudantes afirmaram que o trabalho coletivo dos professores de humanas favorece o entendimento dos conteúdos.
Ateliê Pedagógico do Mundo do Trabalho e Cultura Empreendedora	Formação Técnica e Profissional, Projeto de Vida, Competências Socioemocionais, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Diária	Desenvolvimento de práticas pedagógicas (oficinas, projetos, seminários, pesquisas, aulas expositivas, desafios, situações-problema, laboratórios de aprendizagem, práticas profissionais, simulações, etc) que permitam que o estudante do ensino médio elabore e reelabore seu Projeto de Vida. Este ateliê possibilitará experiências didáticas com e para o Mundo do Trabalho, desenvolvendo competências e habilidades relacionadas à Cultura Empreendedora , fomentando o diálogo com os diversos territórios (economia, cultura, história etc). Motivação: 97% dos estudantes afirmaram que o ensino médio atual não proporciona nenhuma relação com o mundo do trabalho.
Ateliê Pedagógico de Inovação e Tecnologia	Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.	Diária	Espaço para o desenvolvimento da aprendizagem criativa, com foco na inovação e tecnologia, promovendo a cultura “mão na massa” (sala maker). Destaca-se o ensino de Programação, por meio da robótica e o ensino de Astronomia por meio da observação e construção de foguetes. Motivação: 59% dos estudantes afirmaram ter interesse em robótica e astronomia. Motivação: 100% dos estudantes afirmaram ter interesse em tecnologia. Saiba mais sobre cultura maker e acesse o simulador: https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/odas/simulador-para-montar-laboratorio-maker

Ateliê Pedagógico de Cultura Corporal	Linguagens e suas Tecnologias		As atividades deverão considerar a identidade e o intercâmbio com outras culturas e as propostas poderão contemplar esportes de campo e de mesa, artes marciais ou outras atividades corporais (permacultura, atividades circenses, malabarismo, ioga, tai chi chuam, maculelê , caratê, judô , capoeira, entre outras. Motivação: 87% dos estudantes demonstram interesse por esportes em geral e atividades físicas.
Ateliê Pedagógico de Fisiologia do Exercício	Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias	Diária	Espaço para o desenvolvimento de experiências pedagógicas que permitam maior compreensão do funcionamento do corpo humano relacionado com a atividade física. Este ateliê será importante para aulas que abordem os aspectos biológicos, químicos e físicos da prática ativa de movimentos para a qualidade de vida e bem estar. Motivação: 87% dos estudantes demonstram interesse por esportes em geral e atividades físicas.
Ateliê Pedagógico de Dança e Teatro	Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Diária	Proposta para o desenvolvimento de composições coreográficas e peças teatrais que proporcione aprendizagens a partir de temas diversos da experiência juvenil. 64% dos estudantes afirmaram ter interesse em dança e teatro.
Ateliê Pedagógico de Audiovisual, música e cinema	Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Diária	Possibilitar que os estudantes aprendam a filmar, editar e exibir peças de audiovisual. Realizar festival de audiovisual, música e cinema na escola. Motivação: 81% dos estudantes se interessam na operacionalização de recursos tecnológicos para a produção de audiovisual.
Laboratório de Anatomia Humana, Animal e vegetal	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Diária	Espaço para a realização de pesquisas e material vasto para utilização nas aulas que envolvam citologia, histologia, órgãos, sistemas, fisiologia, etc. Motivação: 73% dos estudantes afirmam que é mais difícil aprender conteúdos de biologia sem atividades práticas e acesso a elementos concretos.
Laboratório de Experiências Químicas	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Diária	Realização de experimentos químicos a partir da utilização de vasto material (vidraria, acessórios, consumíveis, etc) fomentando o ensino aprendizagem mais efetivo da química e biologia. Motivação: 72% dos estudantes tem interesse em ciências da natureza e 42% querem seguir carreira técnica ou universitária em cursos de saúde.
Feira de Inovação, Ciência e Tecnologia	Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Anual	Feira de Inovação, Ciência e Tecnologia anual para exposição dos produtos desenvolvidos pelos estudantes nos ateliês pedagógicos. Os produtos apresentados serão fruto da integração entre todos os docentes da escola. Motivo: 65% dos estudantes demonstraram interesse pela pesquisa, inovação, ciência e tecnologia.
Sarau	Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Mensal	Realização de saraus durante o ano letivo. Motivo: A escola possui baixo desempenho em leitura e escrita e 70% dos estudantes demonstraram interesse pela área de Ciências Humanas na pesquisa de escuta.

Exposição de Robótica	Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias	Anual	Evento de realização atual com o objeto de apresentar os robôs desenvolvidos nos ateliês de robótica e astronomia. Motivação: 59% dos estudantes afirmaram ter interesse por robótica e astronomia.
Ateliê Pedagógico de Sustentabilidade Socioambiental	Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Diária	Desenvolver práticas pedagógicas para a promoção de atitudes voltadas para a sustentabilidade socioambiental e a melhoria da qualidade de vida do território onde está inserida a escola, a exemplo de ações baseadas no 5R (repensar, reduzir, recusar, reutilizar e reciclar), na proteção, recuperação e uso sustentável de ecossistemas locais. Motivação: 85% dos estudantes se preocupam com os problemas ambientais do território, da cidade ou do país.
Projetos de STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) para meninas	Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Formação Técnica e Profissional	Semanal	Aulas com foco em ciências, tecnologia, engenharia e matemática com foco em temas escolhidos pelas meninas de modo a fomentar a sua participação nestas áreas de atuação. Motivação: Apenas 17% das meninas têm interesse por engenharias.
Aulas de música	Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias	Diária	Abordar os temas relativos a física nos instrumentos musicais e desenvolver habilidades de comunicação não verbal, bem como criar uma banda fanfarra ou marcial. Motivação: o município possui contexto musical reconhecido e 47% dos estudantes têm interesse em aprender a tocar um instrumento musical.
Horta Escolar	Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Diária	Desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentem a adoção de hábitos de alimentação saudável. Introdução dos alimentos orgânicos na merenda escolar. Introdução de práticas sustentáveis de gerenciamento de resíduos (compostagem, fossa agroecológica). Discussão sobre nutrição, fome, desperdício, ecologia, etc. Desenvolver pesquisa sobre farmácia fitoterápica na escola. Motivação: 84% dos estudantes da escola adotam hábitos inadequados de alimentação.
Cozinha Experimental	Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Diária	Realizar módulos de cursos de confeitaria, padaria e administração de pequenas empresas. Oficinas de aproveitamento integral dos alimentos Desenvolvimento de produtos com alto poder nutritivo e baixo teor de açúcar e gordura. Motivação: 95% dos estudantes gostaria de concluir o ensino médio com uma formação profissional.
Competição de lançamento de foguetes	Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Formação Técnica e Profissional	Anual	Abordar questões relacionadas à história e tecnologia ao mesmo tempo que elaboram projetos para o lançamento de foguetes em uma competição organizada pelo grêmio ao final do ano. Motivo: 65% dos estudantes demonstraram interesse pela área de Ciências da Natureza na pesquisa de escuta.

1.6 Execução dos recursos recebidos via PDDE Novo Ensino Médio		
Destinação do recurso	Finalidade	Valor
Aquisição de equipamentos e mobiliários para a implantação dos Ateliês Pedagógicos e Laboratórios	Desenvolver práticas pedagógicas da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos de acordo com a BNCC e ao Novo Ensino Médio	R\$ 30.000,00
Execução do Plano de Formação Continuada	Ampliar o conhecimento do corpo docente a respeito dos principais temas referentes à BNCC e ao Novo Ensino Médio	R\$ 20.000,00
Material pedagógico para os Ateliês e Laboratórios	Material pedagógico para dar suporte às atividades de flexibilização curricular nos Ateliês Pedagógicos, Laboratórios e outros espaços	R\$ 40.000,00
Realização de pequenos reparos e adequações de infraestrutura necessários à implantação dos Ateliês Pedagógicos e Laboratórios	Estruturar ambiente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nos ateliês, laboratórios e outros espaços	R\$ 10.000,00
Total		R\$ 100.000,00

ANEXO I

**UNIDADES DE ENSINO COM ADESÃO AO PDDE NOVO ENSINO MÉDIO DA
REDE ESTADUAL DE ALAGOAS**

Nº	GERE	MUNICÍPIO	INEP	UNIDADE DE ENSINO
1	1	Maceió	27220044	*COLEGIO TIRADENTES POLICIA MILITAR
2	1	Maceió	27035697	ESCOLA ESTADUAL CAMPOS TEIXEIRA
3	1	Maceió	27035573	ESCOLA ESTADUAL DR EDSON DOS SANTOS BERNARDES
4	1	Maceió	27038297	ESCOLA ESTADUAL DR JOSÉ MARIA CORREIA DAS NEVES
5	1	Maceió	27036421	ESCOLA ESTADUAL MANOEL SIMPLICIO DO NASCIMENTO
6	1	Maceió	27038564	*ESCOLA ESTADUAL PROFª AURELINA PALMEIRA DE MELO
7	1	Maceió	27035840	ESCOLA ESTADUAL PROFª GUIOMAR DE ALMEIDA PEIXOTO
8	1	Maceió	27225682	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ANAIAS DE LIMA ANDRADE
9	1	Maceió	27035980	*ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MIRAN MARROQUIM DE QUINTELLA CAVALCANTE
10	1	Maceió	27036499	ESCOLA ESTADUAL TARCÍSIO DE JESUS
11	1	Marechal Deodoro	27039412	ESCOLA ESTADUAL DEODORO DA FONSECA
12	1	Maceió	27035948	ESCOLA ESTADUAL DR FERNANDES LIMA
13	1	Maceió	27034836	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR THEOTONIO VILELA BRANDAO
14	1	Maceió	27036685	ESCOLA ESTADUAL PROF ROSALVO LOBO
15	1	Paripueira	27039560	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA JULIETA RAMOS PEREIRA
16	2	Anadia	27041212	ESCOLA ESTADUAL RUI BARBOSA
17	2	Barra de São Miguel	27034070	ESCOLA ESTADUAL MISAEL GONÇALVES FERREIRA
18	2	Boca da Mata	27041603	ESCOLA ESTADUAL JOSEFA CAVALCANTE SURUAGY
19	2	Campo Alegre	27041921	ESCOLA ESTADUAL DOM CONSTANTINO LUERS
20	2	Coruripe	27226239	ESCOLA ESTADUAL DJALMA BARROS SIQUEIRA
21	2	Coruripe	27226328	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LIMA CASTRO
22	2	Junqueiro	27043436	ESCOLA ESTADUAL PADRE AURÉLIO GÓIS
23	2	São Miguel dos Campos	27043622	ESCOLA ESTADUAL ANA LINS
24	2	São Miguel dos Campos	27043690	ESCOLA ESTADUAL TARCÍSIO SOARES PALMEIRA
25	2	Teotônio Vilela	27044211	ESC EST DE ED BAS PEDRO JOAQUIM DE JESUS
26	2	Teotônio Vilela	27353036	ESCOLA ESTADUAL DE ED BÁSICA E PROFISSIONAL JOSÉ APRÍGIO BRANDÃO VILELA
27	3	Belém	27011844	ESCOLA ESTADUAL MARQUES DA SILVA
28	3	Estrela de Alagoas	27012166	ESCOLA ESTADUAL LUIZ DUARTE
29	3	Igaci	27012611	ESCOLA ESTADUAL DE COITE DAS PINHAS
30	3	Igaci	27012638	ESCOLA ESTADUAL MARIA AMELIA SAMPAIO LUZ
31	3	Igaci	27012620	ESCOLA ESTADUAL OTACILIA JATOBÁ TORRES
32	3	Major Isidoro	27010074	ESCOLA ESTADUAL CONSTANÇA DE GÓES MONTEIRO
33	3	Major Isidoro	27010090	ESCOLA ESTADUAL DERALDO CAMPOS
34	3	Major Isidoro	27010503	ESCOLA ESTADUAL PROFª LENITA FONTES CINTRA
35	3	Maribondo	27013405	ESCOLA ESTADUAL ODETE BONFIM
36	3	Minador do Negrão	27013871	ESCOLA ESTADUAL BELARMINO VIEIRA BARROS

37	3	Palmeira dos Índios	27014959	ESCOLA ESTADUAL ALMEIDA CAVALCANTI
38	3	Palmeira dos Índios	27013995	ESCOLA ESTADUAL ANTONIA MACEDO
39	3	Palmeira dos Índios	27014002	ESCOLA ESTADUAL DJANIRA SANTOS SILVA
40	3	Palmeira dos Índios	27014010	ESCOLA ESTADUAL EGIDIO BARBOSA DA SILVA
41	3	Palmeira dos Índios	27014029	ESCOLA ESTADUAL GRACILIANO RAMOS
42	3	Palmeira dos Índios	27014606	ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PAJÉ MIGUEL SELESTINO DA SILVA
43	3	Palmeira dos Índios	27013979	ESCOLA ESTADUAL JOSE VICTORINO DA ROCHA
44	3	Palmeira dos Índios	27014037	ESCOLA ESTADUAL MANOEL PASSOS LIMA
45	3	Palmeira dos Índios	27015068	ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR MACEDO
46	3	Palmeira dos Índios	27014932	ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR RIBEIRO VIEIRA
47	3	Quebrangulo	27226808	ESCOLA ESTADUAL PROFA ELZA SOARES CAVALCANTE
48	3	Cacimbinhas	27012115	ESCOLA ESTADUAL MUNIZ FALCÃO
49	3	Tanque d'Arca	27015920	ESCOLA ESTADUAL ROSA DE CASTRO FONSECA
50	4	Cajueiro	27026744	ESCOLA ESTADUAL INAURA CASADO COSTA
51	4	Capela	27027457	ESCOLA ESTADUAL TORQUATO CABRAL
52	4	Mar Vermelho	27013502	ESCOLA ESTADUAL PROFº SILVERIO LINS
53	4	Paulo Jacinto	27015114	ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO JOSE MEDEIROS
54	4	Pindoba	27023087	ESCOLA ESTADUAL PROFª MARIA CÂNDIDA DA SILVA
55	4	Viçosa	27025080	ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM DIEGUES
56	5	Arapiraca	27226158	EEM INTEGRAL INTEGRADO A ED PROFISS PROFª IZAURA ANTÔNIA DE LISBOA
57	5	Arapiraca	27016366	ESCOLA ESTADUAL ADRIANO JORGE
58	5	Arapiraca	27016471	*ESCOLA ESTADUAL DE EDUCACAO BASICA COSTA REGO
59	5	Arapiraca	27016420	*ESCOLA ESTADUAL DE EDUCACAO BASICA MANOEL LÚCIO DA SILVA
60	5	Arapiraca	27016579	ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFº PEDRO DE FRANCA REIS
61	5	Arapiraca	27016412	ESCOLA ESTADUAL MANOEL ANDRÉ
62	5	Arapiraca	27016447	ESCOLA ESTADUAL PROFº JOSE MOACIR TEOFILIO
63	5	Arapiraca	27016510	ESCOLA ESTADUAL QUINTELLA CAVALCANTI
64	5	Coité do Nória	27017702	*ESCOLA ESTADUAL ÁLVARO PAES
65	5	Feira Grande	27018350	ESCOLA ESTADUAL MANOEL LEANDRO DE LIRA
66	5	Girau do Ponciano	27018997	*ESCOLA ESTADUAL DE EDUCACAO BASICA JOSE ENOQUE DE BARROS
67	5	Girau do Ponciano	27018962	ESCOLA ESTADUAL OLÍMPIA TENORIO LIMA
68	5	Lagoa da Canoa	27019608	ESCOLA ESTADUAL N SRA DA CONCEIÇÃO
69	5	Limoeiro de Anadia	27020274	*ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO DOMINGUES
70	5	São Sebastião	27020320	ESCOLA ESTADUAL PROF JOSÉ FÉLIX DE CARVALHO ALVES
71	5	Traipu	27022200	ESCOLA ESTADUAL PROFª Mª AVELINA DO CARMO
72	6	Carneiros	27004490	ESCOLA ESTADUAL DR EMILIO DE MAIA
73	6	Olho d'Água das Flores	27011178	ESCOLA ESTADUAL PADRE ANTONIO DUARTE
74	6	Olivença	27011577	ESCOLA ESTADUAL DESEMBARGADOR AUGUSTO COSTA
75	6	Ouro Branco	27005577	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA JOANITA DE MELO
76	6	Poço das Trincheiras	27007057	ESCOLA ESTADUAL PROFª JOSEFA DE SOUZA LIMA
77	6	Santana do Ipanema	27007987	ESCOLA ESTADUAL PADRE FRANCISCO CORREIA
78	6	Santana do Ipanema	27007090	ESCOLA ESTADUAL PROFº MILENO FERREIRA DA SILVA
79	6	Senador Rui Palmeira	27008827	ESCOLA ESTADUAL DE RIACHO GRANDE
80	7	Branquinha	27026370	ESCOLA ESTADUAL JUVENAL LOPES F DE OMENA
81	7	Colônia Leopoldina	27027597	ESCOLA ESTADUAL ARISTHEU DE ANDRADE

82	7	Ibateguara	27022838	ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR LUÍS CARLOS DE OLIVEIRA BARBOSA
83	7	Murici	27051633	ESCOLA ESTADUAL PROFA BENEDITA MARIA RUFINO DE CHAGAS

84	7	Murici	27030245	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR LOUREIRO
85	7	Santana do Mundaú	27023516	ESCOLA ESTADUAL MANOEL DE MATOS
86	7	São José da Laje	27023583	ESCOLA ESTADUAL CARLOS LYRA
87	7	União dos Palmares	27024059	ESCOLA ESTADUAL DR CARLOS GOMES DE BARROS
88	7	União dos Palmares	27024016	ESCOLA ESTADUAL MONSENHOR CLOVIS DUARTE DE BARROS
89	7	União dos Palmares	27025047	ESCOLA ESTADUAL ROCHA CAVALCANTI
90	8	Belo Monte	27009742	ESCOLA ESTADUAL SAMPAIO DÓRIA
91	8	Jacaré dos Homens	27009904	ESCOLA ESTADUAL CÔNEGO JASSON SOUTO
92	8	Jaramataia	27009998	ESCOLA ESTADUAL DE JARAMATAIA
93	8	Monteirópolis	27010767	ESCOLA ESTADUAL DE MONTEIRÓPOLIS
94	8	Pão de Açúcar	27005984	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ SOARES PINTO
95	8	Pão de Açúcar	27006069	ESCOLA ESTADUAL ROSÁLIA SAMPAIO BEZERRA
96	8	São José da Tapera	27008177	ESCOLA ESTADUAL DO CABOCLO
97	8	São José da Tapera	27008479	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ SOARES FILHO
98	8	São José da Tapera	27008452	ESCOLA ESTADUAL LUCILO JOSÉ RIBEIRO
99	9	Feliz Deserto	27044726	ESCOLA ESTADUAL SENADOR ARNON DE MELLO
100	9	Olho d'Água Grande	27021467	ESCOLA ESTADUAL ANÁLIA TENÓRIO
101	9	Penedo	27045145	ESCOLA ESTADUAL COMENDADOR JOSE DA SILVA PEIXOTO
102	9	Penedo	27045234	ESCOLA ESTADUAL DR ALCIDES ANDRADE
103	9	Penedo	27045552	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ERNANI MERO
104	9	Penedo	27045200	ESCOLA ESTADUAL PROF JOAO VALERIANO DE OLIVEIRA
105	9	Piaçabuçu	27045757	ESCOLA ESTADUAL CORREIA TITARA E ANEXOS
106	9	Porto Real do Colégio	27046303	ESCOLA ESTADUAL D' SANTA BULHÕES
107	9	Porto Real do Colégio	27046311	ESCOLA ESTADUAL FIRMO DE CASTRO
108	9	Igreja Nova	27044866	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR PEDRO REYS
109	9	São Brás	27021483	ESCOLA ESTADUAL SAMPAIO MARQUES
110	10	Barra de Santo Antônio	27034003	ESCOLA EST Pro ^o SEBASTIAO FELISBERTO DE CARVALHO
111	10	Campestre	27029166	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ RIBEIRO CAMINHA
112	10	Japaratinga	27032280	ESCOLA ESTADUAL D ELISEU MARIA GOMES OLIVEIRA
113	10	Jundiá	27029336	ESCOLA ESTADUAL DELMO FERREIRA DA SILVA
114	10	Maragogi	27032566	ESCOLA ESTADUAL BATISTA ACIOLY
115	10	Passo de Camaragibe	27033210	ESCOLA ESTADUAL AMBRÓSIO LIRA
116	10	Porto Calvo	27031365	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR GUEDES DE MIRANDA
117	10	Porto de Pedras	27033384	ESCOLA ESTADUAL CIRIDIÃO DURVAL
118	10	São Miguel dos Milagres	27033880	ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO FALCÃO
119	10	São Luís do Quitunde	27224759	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARIA MARGARIDA SILVA PUGLIESI
120	11	Água Branca	27000710	ESCOLA ESTADUAL DOMINGOS MOEDA
121	11	Canapi	27001237	ESCOLA ESTADUAL LUIZ BASTOS
122	11	Delmiro Gouveia	27003469	ESCOLA ESTADUAL DELMIRO GOUVEIA
123	11	Delmiro Gouveia	27003515	ESCOLA ESTADUAL FRANCISCA ROSA DA COSTA
124	11	Delmiro Gouveia	27003221	ESCOLA ESTADUAL LUIZ AUGUSTO DE A MENEZES
125	11	Inhapi	27001750	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO NEZINHO PEREIRA
126	11	Inhapi	27001407	ESCOLA ESTADUAL RUBENS NUNES DE OLIVEIRA
127	11	Mata Grande	27002020	*ESCOLA ESTADUAL GENTIL DE ALBUQUERQUE MALTA

128	11	Mata Grande	27002063	ESCOLA ESTADUAL SANTA CRUZ DO DESERTO
129	11	Olho d'Água do Casado	27003892	ESCOLA ESTADUAL JOAO FRANCISCO SOARES
130	11	Pariconha	27002950	ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE PARICONHA

131	11	Pariconha	27003108	ESCOLA INDIGENA JOSE CARAPINA
132	11	Piranhas	27004368	ESCOLA ESTADUAL DE XINGO II EEXII
133	11	Piranhas	27003973	ESCOLA ESTADUAL PROF JOSÉ SENA DIAS
134	12	Coqueiro Seco	27034240	ESCOLA ESTADUAL CÔNEGO AMANDO GUSMÃO
135	12	Messias	27030105	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA JUDITH NASCIMENTO DA SILVA
136	12	Novo Lino	27030806	ESCOLA ESTADUAL DR ANTÔNIO G DE BARROS
137	12	Pilar	27039595	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ARTHUR RAMOS
138	12	Pilar	27039668	ESCOLA ESTADUAL VALDECY GOMES DE VASCONCELOS
139	12	Rio Largo	27040755	ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO LEAO
140	12	Rio Largo	27226174	ESCOLA ESTADUAL PROFª CLAUDIZETE LIMA ELEUTERIO
141	12	Rio Largo	27040607	ESCOLA ESTADUAL PROFª DORALICE DA SILVA MOURA
142	12	Rio Largo	27040348	ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT
143	12	Rio Largo	27040860	ESCOLA ESTADUAL TABULEIRO DO PINTO
144	12	Santa Luzia do Norte	27040984	ESCOLA ESTADUAL DR SIDRONIO AUGUSTO DE SANTA MARIA
145	12	Joaquim Gomes	27029107	ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOSÉ MÁXIMO DE OLIVEIRA
146	12	Joaquim Gomes	27029123	ESCOLA ESTADUAL MARIO GOMES DE BARROS
147	12	Satuba	27041158	ESCOLA ESTADUAL PROFº MANOEL GENTIL DO VALE BENTES
148	13	Maceió	27051161	*CENTRO ESTADUAL DE ED. PROF. DICIONARISTA AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA
149	13	Maceió	27035646	ESCOLA ESTADUAL ALFREDO GASPAR DE MENDONÇA
150	13	Maceió	27036561	*ESCOLA ESTADUAL DRª EUNICE DE LEMOS CAMPOS
151	13	Maceió	27050041	ESCOLA ESTADUAL EDUCADOR PAULO JORGE DOS SANTOS RODRIGUES
152	13	Maceió	27036731	ESCOLA ESTADUAL JOSE CORREIA DA SILVA TITARA
153	13	Maceió	27036782	ESCOLA ESTADUAL MOREIRA E SILVA
154	13	Maceió	27034917	ESCOLA ESTADUAL NOSSA SRª DO BOM CONSELHO
155	13	Maceió	27035786	*ESCOLA ESTADUAL ONÉLIA CAMPELO
156	13	Maceió	27038483	ESCOLA ESTADUAL OVIDIO EDGAR DE ALBUQUERQUE
157	13	Maceió	27226271	ESCOLA ESTADUAL PROFª BENEDITA DE CASTRO LIMA
158	13	Maceió	27037142	ESCOLA ESTADUAL PROFª JOSEFA CONCEIÇÃO DA COSTA
159	13	Maceió	27035824	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ADEILZA Mª OLIVEIRA
160	13	Maceió	27036022	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA IRENE GARRIDO
161	13	Maceió	27037053	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARGAREZ MARIA SANTOS LACET
162	13	Maceió	27036987	*ESCOLA ESTADUAL PROF JOSE DA SILVEIRA CAMERINO

*** Unidades de Ensino não receberam a 1ª parcela do recurso do PDDE Novo Ensino Médio até 23/04/2019**

ANEXO II

QUESTIONÁRIO DE ESCUTA DO(A) ESTUDANTE

1º) Em qual escola você está estudando?

2º) A escola que você estuda localiza-se em qual

município? 3º) Qual é a sua idade?

4º) Qual é a série que você está cursando?

- a) 9º ano do Ensino Fundamental
- b) 1ª série do Ensino Médio
- c) 2ª série do Ensino Médio
- d) 3ª série do Ensino Médio

5º) Para você, quais os principais motivos para cursar o Ensino Médio? Marque até três alternativas.

- a) Entrar na faculdade;
- b) Adquirir mais conhecimentos;
- c) Ter um bom emprego futuramente;
- d) Conhecer novas pessoas;
- e) Desenvolver meu projeto de vida e saber o que eu quero fazer futuramente;
- f) Nenhum, são meus pais que me obrigam;
- g) Outros: _____

6º) O Ensino Médio atual te ajuda a alcançar seus objetivos de vida?

- a) Sim, muito;
- b) Sim, pouco;
- c) Sim, mas penso que poderia ajudar mais;
- d) Não.

7º) Você vê significado no que se estuda hoje no Ensino Médio?

- a) Muito significado para meus interesses atuais e futuros.
- b) Algum significado para os meus interesses atuais e futuros;
- c) Pouco significado para os meus interesses atuais e futuros;
- d) Nenhum significado para os meus interesses atuais e futuros;

8º) A sua escola te ajuda a definir o que você irá fazer no futuro e a desenvolver competências relacionadas à sua capacidade de se organizar, de ser responsável, de agir de forma cooperativa, de compreender o ponto de vista dos outros, de ter estabilidade emocional, entre outras?

- a) Sim;
- b) Não;
- c) Em parte.

9º) Existem diversas formas de estudo. Assinale abaixo as formas de estudos que facilitam sua aprendizagem. Marque até três alternativas.

- a) Assistindo a aulas expositivas (aquela em que o professor fala e você escuta e realiza anotações no caderno);
- b) Estudando sozin

- c) Participando de oficinas e fazendo projetos práticos;
- d) Trabalhando com a comunidade dentro e fora da escola;
- e) Fazendo trabalhos em grupo;
- f) Participando de aulas baseadas em recursos inovadores, criativos e tecnológicos;
- h) Outros: _____

10º) Dentre as alternativas, como seria a organização dos espaços de aula ideal para você? Marque até três alternativas.

- a) Carteiras em círculo;
- b) Carteiras em filas;
- c) Carteiras em pequenos grupos;
- d) Poder mudar carteiras de acordo com a aula;
- e) Poder usar ambientes internos e externos diversos;
- f) Ter ambientes e móveis variados (puffs, bancadas, almofadas, sofás).

11º) Quais tipos de iniciativas você gostaria que houvesse na sua escola atual? Marque quantas alternativas quiser.

- a) Possibilidade de sugerir algumas das disciplinas que irá estudar;
- b) Possibilidade de participar nas decisões de questões importantes para a escola, por meio de grêmios estudantis e/ou conselhos de classe;
- c) Atividades que integram professores, família e estudantes;
- d) Possibilidade de participar em atividades esportivas que envolvam outras escolas;
- e) Ter projetos de interação com a comunidade escolar e melhoria de problemas do entorno da escola;
- f) Realizar atividades dentro e fora da escola (projetos, oficinas, aulas, etc.);
- g) Atividades e oficinas culturais na escola, como cinema, música, dança, teatro, festivais, exposições, entre outros;
- h) Laboratórios e salas de aulas mais interativas, com recursos pedagógicos de apoio, materiais e equipamentos tecnológicos;
- i) Outros: _____

12º) Quais devem ser os papéis dos(as) professores(as) em sua escola? Marque até três alternativas.

- a) Expor os conteúdos no quadro;
- b) Planejar projetos e oficinas onde os estudantes aprendam os conteúdos para resolver problemas reais;
- c) Realizar perguntas e mediar debates sobre os conteúdos estudados, a partir de recursos pedagógicos diversos;
- d) Cobrar os estudantes sobre as tarefas de casa e verificar se estão prestando atenção na aula e copiando as anotações do quadro;
- e) Buscar profissionais e recursos de fora da escola para discutir os conteúdos estudados;
- f) Manter a disciplina em sala de aula;
- g) Buscar conhecer os estudantes e entender suas dificuldades e aptidões;
- h) Conversar com os responsáveis pelos estudantes para discutir sobre o desenvolvimento de cada um;
- i) Desenvolver aulas dinâmicas e criativas que utilize diversos recursos pedagógicos, materiais e equipamentos tecnológicos;
- j) Outros: _____

13º) Abaixo estão listadas algumas das mudanças que irão ocorrer no Ensino Médio. Assinale aquelas que você

conhecia antes de responder esse questionário:

- a) Possibilidade de escolher quais conhecimentos você irá aprofundar no Ensino Médio;
- b) Organização das aulas por áreas do conhecimento;
- c) Formação técnica (curso profissionalizante) como parte do Ensino Médio para todos os estudantes que escolherem esse caminho;
- d) Ter uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que aponta as aprendizagens obrigatórias que todo estudante brasileiro tem o direito de desenvolver;
- e) Nenhuma das anteriores.

14º) Caso lhe fosse dada a oportunidade de escolher as matérias que cursou no Ensino Médio, você escolheria

- a) Logo no começo do Ensino Médio;
- b) Depois que eu tiver mais certeza sobre o que quero fazer em meu futuro;
- c) Depois de conhecer um pouco sobre cada uma das possibilidades que poderei escolher;
- d) Apenas no final do Ensino Médio, após passar por todos os conhecimentos comuns a todos os estudantes.

15º) Qual é a área do conhecimento que você teria mais interesse em se aprofundar? Marque até duas alternativas.

- a) Matemática e suas Tecnologias (Matemática);
- b) Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa);
- c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia);
- d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia);
- e) Formação Técnica e Profissional (curso profissionalizante).

16º) Em um determinado momento do Ensino Médio, você precisará fazer escolhas pelos Itinerários Formativos. Estes itinerários consistem no aprofundamento de estudos com relação às áreas do conhecimento ou de um curso profissionalizante. Você prefere escolher

- a) Apenas matérias específicas de uma mesma área do conhecimento;
- b) Um curso da formação técnica e profissional;
- c) Matérias diversas de mais de uma área do conhecimento e/ou da Formação Técnica e Profissional;
- d) Um curso da formação técnica e profissional e matérias diversas de outras áreas do conhecimento.

17º) O Novo Ensino Médio poderá ter diversas formas de organização de turma. Você prefere estudar as matérias escolhidas:

- a) Apenas com estudantes da mesma série;
- b) Com estudantes de diferentes séries e turmas, agrupados segundo os seus interesses.

18º) Se você tivesse a oportunidade de escolher, em qual(is) turno(s) você estudaria?

- a) Apenas pela manhã;
- b) Apenas pela tarde;
- c) Apenas a noite;
- d) Ensino Médio Integral (todas as manhãs e todas as tardes);
- e) Ensino Médio Semi-integral (todas as manhãs e algumas tardes).

19º) Você gostaria de fazer algum curso de Formação Técnica e Profissional (cursos técnicos e habilitações profissionais) durante o Ensino Médio?

- a) Sim. Qualquer curso;
- b) Sim. Apenas se eu pudesse escolher o curso de meu interesse;
- c) Não.

20º) Você gostaria de fazer cursos técnicos durante o Ensino Médio, aqueles que levam até 2 anos para sua conclusão e no fim te dão um diploma técnico?

- a) Sim;
- b) Não;

21º) Você gostaria que durante o Ensino Médio pudesse fazer cursos de habilitação profissional de menor duração, que podem ser feitos em até 1 ano?

- a) Sim;
- b) Não;

22º) Onde gostaria de fazer a Formação Técnica e Profissional?

- a) Na minha própria escola;
- b) Em outras instituições de ensino, fora da escola que estudo;
- c) Em um ambiente de trabalho.

23º) Quando gostaria de fazer a Formação Técnica e Profissional?

- a) No mesmo período em que estuda;
- b) No contraturno (para quem estuda de manhã, por exemplo, realizaria formação técnica na parte da tarde);
- c) À noite.

24º) O Projeto de Vida é o momento em que os jovens, na escola, realizam uma reflexão sobre sua existência, sonhos, desejos, metas, desafios, perspectivas de futuro, escolhas profissionais, relações familiares, convivência comunitária e o mundo do trabalho. Você gostaria de ter um tempo específico para desenvolvimento de seu projeto de vida durante o Ensino Médio?

- a) Sim. Em uma matéria específica que trate sobre o Projeto de Vida;
- b) Sim. Em projetos diversos que envolvam todos os professores da escola;
- c) Não. A escola não precisa ter um direcionamento sobre o Projeto de Vida dos seus estudantes.

25º) O que deve haver no desenvolvimento do projeto de vida? Marque até três alternativas.

- a) Orientação para escolher as matérias que irá cursar no Ensino Médio;
- b) Orientação para escolher os caminhos que irá tomar após o Ensino Médio;
- c) Desenvolvimento de competências relacionadas a sua capacidade de se organizar, de ser responsável, de agir de forma cooperativa, de compreender o ponto de vista dos outros, de ter estabilidade emocional, entre outras;
- d) Desenvolvimento de competências relacionadas a sua capacidade de se comunicar e de estabelecer relações com outras pessoas;
- e) Apoio para discutir e resolver questões pessoais que afetam sua vida escolar (questões de gênero, de raça, preconceitos, relacionamento entre os estudantes, relacionamento com sua família, problemas da comunidade, etc.).

26º) O Novo Ensino Médio proporcionará a criação ou reorganização dos espaços para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e criativas que atendam aos interesses e necessidades das juventudes. Marque os espaços que você considera importante e deveriam ser criados ou reorganizados na escola que você estuda. Marque quantas quiser.

- a) salas de aulas organizadas por área do conhecimento, com equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos específicos de cada área (Ex.: Ateliê pedagógico de matemática; ateliê pedagógico de robótica e astronomia, etc)

- b) Salas interativas;
- c) Sala de dança e teatro;
- d) Sala de audiovisual, música e cinema (produção e edição de vídeos);
- e) salas de artes plásticas;
- f) Laboratório de experiências químicas;
- g) Sala de empreendedorismo;
- h) Horta escolar;
- i) Cozinha experimental (manipulação de alimentos, pensando na alimentação saudável e consumo consciente);
- j) Sala do grêmio;

k) Outros: _____

27º) O Novo Ensino Médio proporcionará a realização de ações/atividades diversas (aulas, projetos, seminários, visitas técnicas, encontros, reuniões, pesquisas, etc). Assinale abaixo as ações/atividades que você gostaria que fossem realizadas na escola que você estuda.

a) Exposição de robótica;

- b) Competição de lançamento de foguetes;
- c) Sarau literário;
- d) Aulas de música;
- e) Aulas de dança;
- f) Aulas de teatro;
- g) Aulas de instrumentos musicais;
- h) Aulas de artes plásticas;
- i) Aulas de desenho;
- j) Produção de instrumentos musicais;
- k) Aulas de esculturas;
- l) Projetos de STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) para meninas;
- m) Semana de profissões;
- n) Feira de Inovação, Ciência e Tecnologia;
- o) Coleta seletiva e projeto de reciclagem;
- p) Clubes juvenis;
- q) Atividades de acolhimento das famílias;
- r) Projetos de orientação profissional;
- s) Projetos de voluntariado;
- t) Projetos de combate ao preconceito, discriminação, bullying e automutilação
- u) Outros: _____

28º) Há estudantes do ensino médio que relatam experiências positivas e negativas tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Considerando as experiências negativas, assinale abaixo aquelas em que os estudantes da escola que você estuda vivenciam com mais frequência.

- a) Violência física;
- b) Violência psicológica;
- c) Violência contra a mulher;
- d) Automutilação;
- e) Preconceito e discriminação;
- f) Bullying;
- g) Brincadeiras ofensivas com pessoas negras;
- h) Intolerância religiosa;
- i) LGBTfobia;
- j) Assédio;
- k) Drogas;
- l) Outros: _____

29º) Escreva abaixo cursos da Formação Técnica e Profissional que você tem interesse em estudar durante o Ensino Médio. Apenas dois.

ANEXO B –

PLANO DE ACOMPANHAMENTO DAS PROPOSTAS DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR - PAPFC

I – IDENTIFICAÇÃO

PROPONENTE: Secretaria de Estado da Educação de Alagoas - SEDUC

PROPOSTA: Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC

CONVÊNIO: Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio - Portaria 649/2018

II - ESTRUTURA DE GOVERNANÇA

te documento tem como objetivo orientar as Unidades de Ensino pertencentes a Secretaria da Educação de Alagoas, a partir da adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, para elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, com a finalidade de utilizar os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola

- _____ PDDE Novo Ensino Médio. Para este empreendimento é minimamente importante compreender o Novo Ensino Médio.

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade. Coerentes com essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em novembro de 2018, indicam que os currículos dessa etapa de ensino devem ser compostos por:

- Formação Geral Básica: Conjunto de competências e habilidades das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles, com carga horária total máxima de 1.800 horas;

- Itinerários Formativos: Conjunto de **situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse**, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas.

A Portaria nº 649 de 10 de julho 2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação, a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas definiu os procedimentos para elaboração, validação e desenvolvimento das Propostas de Flexibilização Curricular - PFC das 162 Unidades de Ensino, elegíveis pelo Ministério da Educação - MEC.

Na estrutura de governança ficam estabelecidos os papéis e responsabilidades da Secretaria de Estado da Educação e Unidades Escolares, como descrito abaixo:

Papéis e Responsabilidades da SEDUC/AL:

1. Elaborar e executar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio;
2. Implantar escolas-piloto com currículo flexível com a oferta de itinerários formativos;
3. Atribuir à Comissão constituída na Superintendência de Políticas Educacionais - SUPED, os procedimentos de validação das Propostas de Flexibilização Curricular das 162 Unidades de Ensino no PDDE Interativo;

4. Criar Grupos de Trabalho: GT SEDUC e GT BNCC com o objetivo de planejar os procedimentos de elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular - PFC;
 - 4.1. O GT SEDUC, formado no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, será composto por 04 (quatro) técnicos da Superintendência de Políticas Educacionais - SUPED, 02 (dois) técnicos da Superintendência da Rede de Ensino - SURE e 01 (um) técnico de cada Gerência Regional de Educação - GERE, com as seguintes atribuições:
 - a. Coordenar e monitorar a elaboração e execução das Propostas de Flexibilização Curricular - PFC das Unidades de Ensino com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio, assegurando o desenvolvimento de práticas pedagógicas com foco no Protagonismo Juvenil e no Projeto de Vida no ano letivo de 2019;
 - b. Acompanhar as fases de elaboração, validação, aplicação e análise dos resultados dos questionários de escuta dos estudantes e outros instrumentos e estratégias criados pelas Unidades de Ensino para escuta dos moradores, pais e docentes objetivando identificar os interesses, aptidões e necessidades das juventudes, bem como as potencialidades do território que subsidiarão a definição das ações de flexibilização curricular para a oferta de pelo menos dois itinerários formativos para cada escola;
 - c. Acompanhar a implantação dos Ateliês Pedagógicos e sua legitimação como espaço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas (oficinas, projetos, seminários, pesquisas, aulas expositivas, desafios, situações-problema, laboratórios de aprendizagem, práticas profissionais, simulações, etc) que fomentem a aprendizagem criativa, a inovação e tecnologia, a cultura maker e a programação;
 - d. Apoiar as Escolas-piloto, elegíveis de acordo com os critérios estabelecidos pela Portaria MEC nº 649/2018, **na experiência inicial** de implementação de uma nova proposta curricular que permitirá, a partir de um planejamento pré-definido, acompanhar, refletir e ajustar as ações nas diversas dimensões que compõem o processo de implantação do Novo Ensino Médio de acordo com a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular de Alagoas;
 - e. Dar suporte às Unidades de Ensino médio parciais e com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio no processo de transição para o Novo Ensino Médio;
 - f. Manter diálogo permanente com o GT BNCC para auxiliar no processo de elaboração das novas matrizes curriculares da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos;
 - g. Coletar e analisar dados e informações a fim de realizar a implantação do novo, progressivamente, em todas as escolas de ensino médio.
 - 4.2. O GT BNCC será composto pelos coordenadores de área do conhecimento do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - Pró BNCC, totalizando 04 (quatro) componentes. Grupos subdivididos por área de conhecimento poderão ser organizados pelos coordenadores de área, com número variado de membros e para colaborações na construção do Referencial Curricular de Alagoas. O GT BNCC e suas subdivisões por área de conhecimento terão as seguintes atribuições:
 - a. Estudar os documentos curriculares instituídos pela Secretaria da Educação e Conselho Estadual de Educação de Alagoas; Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica; Marco legal do Novo Ensino Médio e outros documentos normativos vigentes que legislam sobre o funcionamento do ensino médio a nível nacional e estadual;
 - b. Dialogar com as instituições de ensino superior locais para sistematizar contribuições a serem inserida

- na reelaboração do Referencial Curricular de Alagoas;
- c. Realizar pesquisas a nível local para compreender o perfil dos estudantes e docentes do ensino médio da rede estadual de educação;
 - d. Contribuir na construção dos itinerários formativos das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional;
 - e. Elaborar e propor estrutura do organizador curricular a ser avaliado para utilização no Referencial Curricular de Alagoas;

Papéis e Responsabilidades das Unidades de Ensino:

1. Instituir GT Escola, composto pela gestão, coordenação pedagógica, articulação de ensino, docentes e representantes do Grêmio Estudantil.

O GT Escola terá como estrutura mínima: 01

Gestor(a);

01 Coordenador(a) Pedagógico(a); 01

Articulador(a) de Ensino;

01 Docente por área de conhecimento¹;

Todos os integrantes do Grêmio Estudantil - 12 estudantes²

São responsabilidades do GT Escola:

- a. Estudar os documentos orientadores do Novo Ensino Médio (BNCC, Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, Lei 13.415/2017; Portaria 1023/2018; Portaria 1024/2018; Portaria 1.432/2018; Portaria 649/2018; Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; Resolução 21/2018; Resolução 3/2018; Resolução 4/2018);
- b. Aplicar o questionário de escuta elaborado pela SEDUC para identificação das necessidades e interesses das juventudes;
- c. Elaborar e aplicar outros instrumentos de escuta direcionados para docentes, pais e moradores;
- d. Realizar diagnóstico da infraestrutura, equipamentos e recursos pedagógicos necessários para a operacionalização da PFC;
- e. Escolher trilhas de itinerários formativos de aprofundamento das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional;
- f. Elaborar a PFC e enviar à SEDUC para validação;
- g. Executar a PFC validada.

São responsabilidades dos participantes do GT Escola:

Gestão Escolar: responsável por coordenar os trabalhos do GT Escola em parceria com a coordenação pedagógica e a articulação de ensino, garantindo as condições necessárias para que a equipe escolar possa discutir e elaborar a PFC; enviar a PFC para a SEDUC; administrar os recursos financeiros do PDDE Novo Ensino Médio e garantir o material necessário para a elaboração e execução da PFC;

Coordenação Pedagógica: responsável por organizar o corpo docente e representantes do Grêmio Estudantil, de modo a tornar possível a discussão para elaboração da PFC; organizar em parceria com a articulação de ensino cronograma de atividades e ações com foco na

elaboração da PFC, revisando e realizando devolutivas à equipe escolar; mobilizar os estudantes para participação ativa nos instrumentos de escuta, garantindo a manifestação de suas necessidades e interesses;

1 Incluir a educação profissional caso a escola tenha.

2 As Unidades de Ensino que não tiverem Grêmios Estudantis instituídos deverão inserir no GT Escola um representante de cada turma do ensino médio.

III - INSTRUMENTOS DE ESCUTA

Mapeamento das necessidades e interesses das juventudes, do corpo docente, de representantes dos pais e dos moradores do entorno escolar.

As Unidades de Ensino com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio devem realizar o diagnóstico e o mapeamento das necessidades e interesses das juventudes, do corpo docente, de representantes dos pais e dos moradores do entorno, inclusive identificando possíveis parcerias com as famílias e instituições. Esse mapeamento subsidiará a elaboração das ações de flexibilização curricular, bem como a construção e execução dos Itinerários Formativos.

Os instrumentos serão:

1. Questionários eletrônicos ou físicos disponibilizados pela SEDUC (Anexo I) <https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/>
2. Rodas de conversa realizadas no GT escola, que devem ter como base os dados estatísticos coletados por meio dos questionários, com foco na discussão do Novo Ensino Médio.

Deverão ser consultados:

- a) No mínimo 80% do corpo discente;
- b) No mínimo 80% do corpo docente;
- c) No mínimo 50 pais e responsáveis;
- d) No mínimo 10 moradores do território.

Mapeamento de Interesses para a Flexibilização Curricular:

Este mapeamento poderá ser realizado a partir da utilização de diversos instrumentos de coleta de informações. É importante destacar que a finalidade desse momento consiste, sobretudo, em identificar as necessidades, aspirações e interesses das juventudes. A construção do Novo Ensino Médio propõe um diálogo com os estudantes, suas famílias, os docentes e os moradores do território em que a escola está situada. Ouvir estes públicos possibilitará compreender **as necessidades dos estudantes e potencialidades do território e serão fundamentais para o estabelecimento dos *Itinerários Formativos*** que serão oferecidos.

pela unidade escolar. Os Itinerários Formativos da Rede Estadual de Educação estão em processo de construção pela Comissão de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio. Vale salientar que para cada área do conhecimento serão elaborados dois itinerários formativos, totalizando oito. **Na Proposta de Flexibilização Curricular - PFC cada unidade de ensino deverá indicar pelo menos 2 itinerários formativos das áreas do conhecimento**, a saber:

- a. Linguagens e suas Tecnologias;
- b. Matemática e suas Tecnologias;
- c. Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- d. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O questionário disponibilizado pela SEDUC é composto por 30 questões que levantam informações sobre a relação dos estudantes com a configuração atual do ensino médio; mecanismos de ensino e aprendizagem; experiências do cotidiano; espaços pedagógicos; papel docente; proposta do Novo Ensino Médio; flexibilização curricular; projeto de vida e protagonismo juvenil. O questionário deve ser respondido individualmente pelos estudantes matriculados a partir do 9º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio. Outros questionários podem ser elaborados pelo GT Escola, mas precisarão ser validados pela secretaria da educação (GT SEDUC). Rodas de conversa, reuniões, assembleias, enquetes, etc. podem ser utilizadas para esses levantamentos, sobretudo para docentes, pais e moradores do entorno escolar.

A análise dos instrumentos de coleta de informações permitirão compreender a dinâmica do território e os interesses dos estudantes, configurando elementos essenciais para as transformações curriculares da escola. De posse dos dados, a escola identificou duas áreas do conhecimento em que os estudantes apontaram maior interesse para subsidiar a criação de dois itinerários formativos. Estes dados também indicarão a criação dos Ateliês Pedagógicos, espaço legitimado pela secretaria da educação para o desenvolvimento da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, bem como para o desenvolvimento de atividades diversas com foco no Protagonismo Juvenil e no Projeto de Vida, dentro da estrutura do Novo Ensino Médio.

Quanto aos Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional, as unidades de ensino, caso desejem, poderão indicar Cursos de Formação Inicial e Continuada, Qualificação Profissional e Habilitação Profissional, que tenham sido apontados por seus estudantes. A SEDUC avaliará a viabilidade de implantação em cada caso particular.

IV - DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES

Infraestrutura: A unidade deverá considerar a disponibilidade de espaços existentes ou capazes de serem transformados e/ou adequados:

1. Quadra poliesportiva; ginásio; pátios; espaços internos, cobertos ou não cobertos, de tamanhos diversos;
2. Laboratório de Ciências da Natureza;
3. Laboratório de Matemática;
4. Laboratório de Linguagens;
5. Laboratório de Ciências Humanas;
6. Laboratório de Informática;
7. Laboratório de Robótica;
8. Laboratório de Astronomia;
9. Laboratórios para formação técnica e profissional;
10. Salas de aula que possam passar por adequação para oferta de itinerários formativos;
11. Auditório;
12. Biblioteca;
13. Sala de leitura;
14. Sala de vídeo;
15. Outros espaços com potencialidade para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem;
16. Refeitório;
17. Cozinha;
18. Transporte escolar;
19. Alimentação escolar.

Material Pedagógico: A Unidade de Ensino deverá considerar a existência e/ou necessidade de materiais/recursos/equipamentos que fomentem o desenvolvimento das atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem.

1. Recursos tecnológicos (Computador, Impressora, TV, Datashow, etc.);
2. Materiais para laboratórios;
3. Materiais esportivos;
4. Materiais para atividades artísticas;
5. Outros materiais.

Formação Docente: A Unidade de Ensino deverá realizar diagnóstico do perfil docente para a identificação de sua formação inicial e continuada, de modo a compreender as possibilidades da escola na organização das práticas pedagógicas e itinerários formativos.

Potencialidades do Território: A Unidade de Ensino deverá identificar as potencialidades do território em que a escola está situada. Este poderá ser feito a partir da investigação das atividades econômicas e profissionais, empresas, comércio, agricultura, etc capazes de informar possibilidades para a criação de itinerários formativos da formação técnica e profissional.

V - PLANO DE COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO

5.1 - Estratégias de Comunicação:

5.1.1 Emissão de documentos orientadores no Escola Web;

<https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/>

5.1.2 Vídeos orientadores elaborados pela SUPED

5.1.3 Emails emitidos pela Superintendência de Políticas Educacionais para as Unidades de Ensino com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio;

suped@educ.al.gov.br

5.1.4 Grupo de WhatsApp (Novo Ensino Médio)

5.1.5 Portal do Novo Ensino Médio (<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>).

5.2 Local físico para orientações: Superintendência de Políticas Educacionais - SUPED (CEPA).

5.2 - Formação

5.2.1 - Logística Formativa:

A Secretaria da Educação de Alagoas - SEDUC/AL desenvolverá ações de formação por intermédio do Núcleo Estratégico de Formação Continuada - NEF. Os Formadores Estaduais (SEDUC) realizam a formação dos Formadores Regionais (GERE) por meio de módulos formativos e, estes garantirão a formação dos Articuladores de Ensino (ESCOLA), que são os responsáveis pelas ações formativas na escola. Os redatores formadores integrantes do Programa de Apoio à Implementação da BNCC participaram das atividades formativas, através de um diálogo contínuo e permanente com as unidades de ensino com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio.

5.2.2 - Espaços Formativos:

- a) Centro de Formação Ib Gatto Falcão - SEDUC;
- b) Gerências Regionais de Ensino - GERE;
- c) Unidades de Ensino com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio.

5.2.3 - Público - alvo:

- a) Formadores Regionais do NEF;
- b) Articuladores de Ensino;
- c) Gestores Escolares;
- d) Coordenadores Pedagógicos;
- e) Docentes lotados nas Unidades de Ensino Médio com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio.

5.2.4 - Conteúdos Formativos:

- a) Lei nº 13.415/2017 - Reforma do Ensino Médio;
- b) Resolução nº 4/2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa Ensino Médio;
- c) Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica - Etapa Ensino Médio - BNCC;
- d) Portaria MEC nº 649/2018 - Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio;
- e) Guia de Implementação do Novo Ensino Médio;
- f) Portaria nº 1.432/2018 - Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos;
- g) Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Resolução nº 3/2018;
- h) Plano Nacional de Educação - PNE;
- i) Portaria nº 1024/2018 - Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do PDDE Novo Ensino Médio;
- j) Resolução nº 21/2018 - Destina recursos financeiros nos moldes do PDDE;
- k) Projeto de Vida;
- l) Protagonismo Juvenil;
- m) Competências Socioemocionais;
- n) Flexibilização Curricular.

5.2.5 - Carga Horária Formativa:

A organização formativa na escola deve seguir o que está definido pela Portaria SEDUC nº 3.636/2019 que estabelece diretrizes operacionais para a organização e funcionamento da hora atividade dos professores, em efetivo exercício, em sala de aula, nas unidades de ensino da rede pública estadual de Alagoas.

5.2.6 - Cronograma de Execução das Formações nas Unidades de Ensino:

As ações formativas podem ser desenvolvidas de maio a dezembro de 2019 e deverão estar registradas na Proposta de Flexibilização Curricular - PFC. Devem ser resultado da aplicação de instrumentos que identifiquem necessidades formativas para a implantação do Novo Ensino Médio.

VI - AÇÕES PARA A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Na elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC, as Unidades de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Alagoas **deverão** considerar a implementação de uma estrutura de flexibilização curricular **estabelecida em 3 tópicos:**

3. Implantação dos **Ateliês Pedagógicos** organizados por Área do Conhecimento e Formação Técnica e Profissional, de modo a subsidiar a formação geral básica e os itinerários formativos;
 - a) Linguagens e suas tecnologias;
 - b) Matemática e suas tecnologias;
 - c) Ciências da natureza e suas tecnologias;
 - d) Ciências humanas e sociais aplicadas; e
 - e) Formação técnica e profissional.

Os Ateliês Pedagógicos devem ser inseridos nas Propostas de Flexibilização Curricular - PFC a **serem implantados em todas as unidades de ensino com adesão ao PDDE** Novo Ensino Médio. Esta estrutura favorece e fortalece o trabalho com as áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional, pois permite a criação de um ambiente favorável para o desenvolvimento de múltiplas práticas pedagógicas (oficinas, projetos, seminários, pesquisas, aulas expositivas, desafios, situações-problema, laboratórios de aprendizagem, práticas profissionais, simulações, etc). Os procedimentos de ambientação; as configurações dos tipos de ateliê por área de conhecimento ou formação técnica e profissional; os materiais, mobiliários e equipamentos; **o funcionamento cotidiano e as práticas pedagógicas deverão ser definidos a partir do levantamento das necessidades, interesses e aptidões** dos estudantes identificados nos instrumentos de escuta, partilhados com os docentes, pais e moradores, em um envolvimento pleno de identificação com o território.

2. Ações que fomentem a construção do Projeto de Vida dos estudantes, desenvolvidas em 2019 pelos docentes em seus respectivos componentes curriculares e **em 2020 na estrutura dos Ateliês Pedagógicos por intermédio de práticas que oportunizem aos jovens uma reflexão sobre a existência, as escolhas profissionais, as competências socioemocionais, as relações familiares e**

sociais e o mundo do trabalho;

3. Ações que promovam e valorizem o **Protagonismo Juvenil** desenvolvidas por intermédio dos Projetos Didático-Pedagógicos **que privilegiem propostas de intervenção comunitária**, que identifiquem problemas no território e proponham atividades que visem solucionar ou minimizar os efeitos desses problemas.

6.1 - DETALHAMENTO DAS PROPOSTAS DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR A SEREM CONTEMPLADAS PELAS UNIDADES COM ADESÃO AO NOVO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS

6.1.2 - Os Ateliês Pedagógicos:

Esta proposta aborda a importância da existência de espaços físicos apropriados para a

prática de aulas dinâmicas e **com relevância para os(as) estudantes**. Nessa concepção de trabalho pedagógico não se pretende apenas abordar o espaço físico, mas ampliar a discussão sobre a disponibilidade de materiais e equipamentos adequados, para que esse espaço seja utilizado como um local de efetivo aprendizado.

Mediante estudo sobre as experiências realizadas em uma Unidade de Ensino da Rede Estadual de Educação³, observaram-se avanços significativos concernentes ao aumento da taxa de matrículas, de estudantes com acesso ao ensino superior, de desempenho nas avaliações externas; ao interesse pelas atividades cognitivas e eventos artístico-culturais; ao nível de satisfação dos docentes. Em função dessas mudanças, detectou-se uma diminuição em episódios de indisciplina. Tudo isso é resultado de uma proposta de mudança na estrutura e funcionamento do processo de ensino-aprendizagem em salas ambientes que, na configuração do Novo Ensino Médio em Alagoas, serão denominadas Ateliês Pedagógicos.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação propõe uma transformação da sala de aula, a partir de uma nova ambientação e forma de sistematização e de tratamento didático para os conteúdos trabalhados, que proporcionem práticas pedagógicas inovadoras e criativas e garantam experiências de ampliação do conhecimento dos estudantes nas Unidades de Ensino Médio. Essa proposição, contribui com as novas concepções, os espaços de estudo que ele já conhece, o exercício da criatividade, a imaginação e as habilidades no processo de ensino-aprendizagem, em um ambiente que proporcione a criação de novas experiências, as quais consideram as necessidades e interesses dos(a) estudantes.

Algumas escolas alegam dificuldades para a implantação dos Ateliês, como a quantidade de salas de aulas não correspondentes ao número de componentes curriculares e de turmas. Porém, há maneiras concretas de se resolver questões desta natureza, a exemplo da que será apresentada no tópico “Viabilidades para implantação”. Surge também um receio das escolas em relação à confusão que poderia gerar para os(as) estudantes durante a troca de aulas ou períodos. No entanto, como fora citado, já existem Unidades de Ensino que funcionam com essa sistemática no ensino parcial da rede com experiências exitosas desde 2013. Assim, com planejamento e organização é possível implantar este método para tornar o ensino mais interativo e atrativo para os(as) estudantes.

Há uma expectativa, portanto, que os Ateliês proporcionem o engajamento dos(as) estudantes nas atividades educacionais, de modo a estabelecer a relação entre eles e os conteúdos trabalhados, assim como o diálogo entre o ensino e a aprendizagem para a sua formação integral. Nesse processo, os(as) estudantes constroem uma possibilidade de maior compreensão dos conteúdos propostos em cada um dos componentes curriculares e seu diálogo nas áreas do conhecimento (Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e na Formação Técnica e Profissional.

JUSTIFICATIVA

Os Ateliês Pedagógicos surgiram da necessidade de potencializar o tempo dos docentes, que ao disporem de ambientes, os quais facilitem o acesso aos materiais didáticos específicos de cada área de conhecimento, proporcionem um satisfatório desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem. Dessa forma, **apresenta-se uma proposta que transforma os padrões tradicionais** das

salas existentes para que a escola seja capaz de ampliar o conhecimento de seus(suas) estudantes. Isso porque, de acordo com as análises e as reflexões sobre várias unidades de ensino da rede, realizadas pela equipe de técnicos pedagógicos da Comissão do Ensino Médio, verificou-se a persistência de práticas pedagógicas que não atendem satisfatoriamente às demandas sociais e as do mercado de trabalho, além da formação humana. Entende-se, pois, que os Ateliês Pedagógicos serão um contributo importante para preencher as lacunas e ampliar as discussões sobre a possibilidade de novas práticas no âmbito da escola. .

Nessa perspectiva, organizado de acordo com as peculiaridades de cada área de conhecimento e formação técnica e profissional, o ateliê pedagógico tornar-se-á um ambiente para desenvolvimento de estratégias didáticas que proporcionem um aprendizado mais eficaz, além de otimizar o uso do tempo da aula, já que o docente não precisará deslocar qualquer material escolar ou montar algum instrumento, uma vez que tudo estará necessariamente disponível no Ateliê Pedagógico.

Com salas de aula exclusivas para as áreas de conhecimento e formação técnica e profissional, os(as) professores(as) terão liberdade de organizar e equipar suas salas de acordo com os conteúdos, grupos de conteúdos e/ou projetos que serão desenvolvidos. De maneira que os recursos tecnológicos

previamente instalados em cada sala despontem como um importante parceiro do trabalho docente, por possibilitar o acesso aos dispositivos que utilizam a internet, áudios e vídeos durante as aulas.

Essa proposição ocorre tanto na relação entre docentes, como também entre os ambientes específicos de cada área de conhecimento. Para isso, é preciso que esses espaços sejam transformados com o objetivo de estimular a curiosidade e o interesse dos estudantes pela busca do conhecimento, bem como a garantia da liberdade dos(as) docentes para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas. Assim, a reorganização do espaço escolar em ateliês pedagógicos traduzir-se-á em oportunidade para que todos os componentes curriculares, em suas áreas do conhecimento, formação técnica e profissional e atividades complementares, usufruam de ambientes apropriados, com materiais didáticos reunidos em um mesmo local. Nesse caso, docentes e estudantes terão a seu favor ambientes diversificados e mais envolventes.

Com essa proposta, a rede estadual de educação busca cumprir seu papel no ensino e no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais. Ao organizar o tempo e o espaço, esses ambientes estarão proporcionando uma efetiva aprendizagem, porque traduzem-se também em melhores condições de trabalho e de estímulo à competência profissional dos(as) docentes, apoiado no uso de equipamentos e materiais de ensino diversificados. Afinal, diante da pluralidade que os componentes curriculares/áreas de conhecimento do ensino básico apresentam, há a necessidade de materiais e recursos múltiplos para que seu conteúdo seja assimilado com maior facilidade pelos(as) estudantes.

OBJETIVOS

Geral:

Implantar um conjunto de práticas pedagógicas que fortaleçam as metodologias de ensino e aprendizagem relacionadas ao Novo Ensino Médio.

Específicos:

Possibilitar a organização da sala de aula de acordo com a característica da área de conhecimento, tornando o ambiente mais funcional ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, potencializando

o aprendizado;

Prevenir a evasão escolar e combater o abandono por meio da otimização do uso do tempo pedagógico e da utilização de novas metodologias de ensino;

Elevar os índices de aprendizagem dos(as) estudantes;

Promover a competência profissional a partir de reflexões sobre a prática de organização dos ateliês pedagógicos e todo contexto que ele envolve;

Proporcionar o desenvolvimento de competências socioemocionais a partir do trabalho colaborativo entre os(as) estudantes e os(as) docentes;

Desenvolver práticas pedagógicas que fortaleçam o protagonismo juvenil, a exemplo do projeto de vida;

Garantir a flexibilização curricular e seus desdobramentos e aprofundamentos por intermédio dos itinerários formativos, considerandos as áreas do conhecimento, e a formação técnica e profissional;

Fomentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas, articuladas nas áreas do conhecimento, alinhadas às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular - BNCC;

Viabilizar o uso dos espaços pedagógicos e recursos materiais e tecnológicos existentes na escola ou adquiridos ou ainda aqueles que possam ser construídos por docentes e estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O compromisso com a aprendizagem dos(as) estudantes é um aspecto fundamental para a construção de uma educação de qualidade. Como contributo, os espaços da escola servirão de incentivo à aprendizagem quanto mais adequados estiverem às propostas do Novo Ensino Médio. Dessa maneira, a Secretaria da Educação estabelece a implantação dos ateliês pedagógicos nas escolas de Ensino Médio de Alagoas.

A partir de **uma concepção diferente de aprendizado**, os ateliês pedagógicos surgem com o objetivo de promover variadas perspectivas metodológicas. Menezes (2018),⁴ defende a sala de aula como um espaço no qual se disponham recursos didático-pedagógicos que atendam a um fim educacional específico. A ideia é fazer o(a) estudante interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e ter mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo.

À guisa desse argumento, as recomendações de Zabala (2002) são direcionadas para a necessidade do estudante experienciar ambientes que favoreçam seu crescimento intelectual, uma vez que a disposição do espaço escolar interfere nos seus ânimos, interesses e motivações. Para tanto, é importante salientar que o planejamento das aulas deverá voltar-se para a promoção de

4 MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes sala ambiente. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/sala-ambiente/>>. Acesso em: 04 de dez. 2018. Acesso em 03 de dezembro de 2018.

uma prática de trabalho interativa que permita realizações construídas coletivamente, de modo a privilegiar o manuseio da diversidade de materiais didáticos numa relação de reciprocidade entre docentes e estudantes.

De modo geral, a sala de aula é um espaço de construção diária, no qual docentes e estudantes interagem mediados pelo conhecimento. Torná-la um espaço de experiências educativas relevantes para todos os envolvidos precisa ser uma questão premente para os educadores. De acordo com as **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio** (Resolução nº 3 CNE/CEB, Art. 17),⁵

(...)

§ 7º As áreas do conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização.

(...)

§ 11. A contextualização e a interdisciplinaridade devem assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, propiciando a interlocução dos saberes para a solução de problemas complexos.

Desse modo, o compromisso com o ensino e a aprendizagem, na configuração do Novo Ensino Médio, passa pela articulação dos componentes curriculares dentro de suas respectivas áreas de conhecimento. Propõe-se que os Ateliês Pedagógicos de Linguagens, por exemplo, articulem a interlocução de saberes para a solução de problemas complexos que envolvam o diálogo entre a língua portuguesa, a arte, a língua inglesa e a educação física. Ateliês Pedagógicos de Ciências da Natureza podem fazer desdobramentos para a robótica, a astronomia, as questões ambientais, etc. Os Ateliês também podem propor diálogos entre as áreas, por exemplo um Ateliê Pedagógico de Fisiologia do Exercício, pode ser um espaço profícuo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de saberes articulados entre a Biologia, a Química, a Física, a Educação Física e a Matemática. Conteúdos da Formação Técnica e Profissional também podem ser fomentados nessa estrutura, imagine-se um Ateliê Pedagógico do Mundo do Trabalho, um espaço de simulação de ambientes empresariais para discutir conteúdos como: legislação trabalhista; recrutamento e seleção; desenvolvimento pessoal; orientação vocacional; projeto de vida; desemprego no Brasil; mercado de trabalho, entre tantas outras possibilidades.

Os Ateliês Pedagógicos propostos para a estrutura do Novo Ensino Médio possibilitam materiais e recursos diversos e eficazes para melhor apreensão dos conteúdos. Nesta proposta, reconhece-se a necessidade de melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes a partir do uso adequado dos espaços, equipamentos e recursos materiais e humanos existentes, garantindo uma abordagem transdisciplinar para o conteúdo.

Como espaço que abriga as interfaces do conhecimento, as múltiplas realidades sociais e as diversas construções do pensamento humano, a escola precisa proporcionar estrutura, profissionais e ambientes que promovam essa mistura de saberes. Desta maneira, a Secretaria de Estado da Educação define a criação e a **implementação dos Ateliês Pedagógicos** nas unidades de ensino médio para fortalecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas, e **assim, contribuir com a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.**

METODOLOGIA

A carência de materiais suficientes para atender as necessidades de todas as áreas compromete o uso dos ambientes e dos recursos tecnológicos e materiais, e por conseguinte, a qualidade do ensino. Visando superar essa carência, além de viabilizar o aproveitamento máximo das possibilidades deste espaço repleto de significados que é a sala de aula, o Ateliê Pedagógico se propõe a reorganizar seus espaços, nessa perspectiva tratam-se de salas de aula específicas para o ensino dos diferentes componentes curriculares nas áreas do conhecimento, onde o docente organizará seus materiais didáticos e deixará os recursos a serem utilizados em um mesmo local. Nessa opção de disposição do espaço, são os estudantes que se deslocam pela escola, de uma sala para outra, e não o docente.

A proposta visa atender todas as turmas do Ensino Médio, com a implantação de recursos didáticos e multimídia na unidade de ensino como: projetor de multimídia (Datashow), TV, aparelho de DVD, computador ou notebook e materiais didáticos dos componentes curriculares, áreas de conhecimento e formação técnica e profissional. Os recursos do PDDE Novo Ensino Médio deverão ser utilizados para implementação da PFC, que entre outras ações deve investir na implantação dos ateliês pedagógicos. Estes recursos estão regulamentados pela Portaria nº 1.024/2018 e Resolução nº 21/2018 que diz:

Art. 9º Os recursos destinados ao financiamento das ações no âmbito deste PDDE serão repassados às UEx representativas das escolas beneficiadas para a cobertura de despesas de custeio e de capital, considerando um valor fixo de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por unidade escolar e um valor per capita de R\$ 170,00 (cento e setenta reais), com base no número de matrículas de ensino médio da unidade escolar registradas no último Censo Escolar da Educação Básica.

§ 2º Os recursos de que tratam o caput serão repassados na proporção de 40% (quarenta por cento) na categoria de capital e 60% (sessenta por cento) na categoria de custeio.

Art. 10. Os recursos de que trata o artigo anterior deverão ser destinados ao desenvolvimento da implantação do Novo Ensino Médio, podendo ser empregados na:

- I - aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários à elaboração e implementação das PFC;
- II - realização de pequenos reparos e adequações de infraestrutura necessários à implementação da PFC; e
- III - aquisição de equipamentos e mobiliários necessários à implementação PFC.

Além deste marco legal é importante verificar ao estabelecido na Resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013, do PDDE.

Nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio o funcionamento ocorrerá da seguinte maneira: ao longo do dia haverá a troca de sala pelos estudantes; cada Ateliê será decorado e equipado de acordo com a área de conhecimento a ser ministrada nele; cada docente terá seu ambiente; o material de ensino estará sempre à mão e de acordo com o que foi planejado pelos profissionais da Unidade de Ensino, em consonância com o Conselho Escolar e devidamente registrado em ata e inserido no Projeto Político Pedagógico - PPP. Ao longo do tempo os docentes, em trabalho colaborativo com os(as) estudantes, construirão o ambiente de acordo com o desenvolvimento das atividades didáticas e o projeto do seu ateliê, no qual conterão todas as informações necessárias para a viabilidade de sua implantação.

VIABILIDADES PARA IMPLANTAÇÃO DOS ATELIÊS PEDAGÓGICOS: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

A primeira experiência de que se tem registro em Alagoas para a formatação de salas temáticas ou Ateliês Pedagógicos começou em uma Unidade de Ensino pertencente a 3ª GERE no ano de 2013 e está em pleno funcionamento até os dias atuais⁶. Vale destacar que a proposta vivida não estabeleceu discussão com o marco legal do Novo Ensino Médio, mas que encontra nessa perspectiva possibilidade pedagógica para o que se pretende. O exemplo que trazemos trata-se da Escola Estadual Egídio Barbosa da Silva, que está localizada no povoado Lagoa do Caldeirão na Cidade de Palmeira dos Índios - AL. Possui um total de 07 salas de aula, 01 sala para professores, 01 secretaria Escolar, 01 sala para o Laboratório de Informática, 01 laboratório de ciências e 01 biblioteca. As salas para os Ateliês Pedagógicos ficaram distribuídas da seguinte maneira:

	Salas Temáticas ou Ateliês Pedagógicos	Componentes Curriculares		Quant. Salas
		Fundamental (6º ao 9º)	Ensino Médio	
1	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	01
2	Matemática/ Física	Matemática	Matemática/ Física	01
3	Química/Física/Ciências / Biologia	Ciências	Química/Física/Ciências/ Biologia	01
4	Língua Estrangeira	Inglês/Língua Portuguesa	Inglês/Língua Portuguesa	01
5	História	História	História	01
6	Geografia	Geografia	Geografia	01
7	Artes/Filosofia e sociologia/Ed. Física	Artes/Filosofia e sociologia/Ed. Física	Artes/Filosofia e sociologia/Ed. Física	01
TOTAL DE SALAS				07

As 07 salas de aulas ficaram assim distribuídas:

- 01 sala de Matemática com Laboratório de Matemática;
 - 01 sala de Língua Portuguesa;
 - 01 sala de História;
 - 01 sala de Geografia;
- 01 sala de Química/Física/Ciências/ Biologia;
- 01 sala de Línguas Estrangeiras/Língua Portuguesa;
- 01 sala de Artes/ Educação Física/ Filosofia e Sociologia.

Tendo em vista a quantidade de salas de aula da Escola Estadual Egídio Barbosa da Silva, não foi possível, em princípio, implantar uma sala para cada componente, bem como ainda não se tinha uma compreensão dessa estrutura por área do conhecimento. Dessa forma, foram feitas algumas adaptações de acordo com a planilha exposta acima.

- 6 A proposta foi resultado de artigo produzido pelo gestor da escola Professor Adelmo Francisco da Silva Medeiros, como trabalho de conclusão do curso de pós-graduação lato sensu em formação de gestores, realizado pela Universidade Federal de Alagoas e Secretaria Estadual de Educação e implantado pela gestão das professoras Cícera Meireles dos Santos e Mádja Pereira da Silva no biênio 2013/2015.

A CONSTRUÇÃO DO ATELIÊ PEDAGÓGICO: ESTRATÉGIAS PARA A AMBIENTAÇÃO

A ambientação consiste nos procedimentos de organização do espaço, seleção do mobiliário (cadeiras, mesas, armários, estantes, etc); equipamentos (TV, DVD, data show, computador, notebook, microscópio, caixa de som, microfone, filmadora, câmera digital, ventilador, ar condicionado, impressora, etc); recursos ou materiais de apoio pedagógico (livros, jogos, material lúdico, mapas, material de laboratório, papelaria em geral, etc.) e decoração (revestimento de paredes, pintura, álbum seriado, cortinas, cartazes, painéis, etc).

↔ Material básico utilizado na ambientação:

Paredes: TNT e cola quente.

Janelas: Cortinas de tecido ou TNT.

Portas: Cobertas com tecido, TNT ou papel de parede.

↔ **Procedimentos de Ambientação:** Tudo feito de acordo com as possibilidades da escola e de seus estudantes. Inicialmente, a gestão fez o trabalho de ambientação, como cobrir as paredes; os docentes, em parceria com os estudantes, realizaram as adequações de acordo com cada componente e/ou área de conhecimento. Foi necessário, para isso, um planejamento para que todos os mobiliários e o material didático na escola fossem disponibilizados para cada ateliê: papelaria em geral, jogos, livros, mapas, álbuns seriados, material de laboratório, equipamentos eletrônicos de áudio e vídeo, etc. A renovação de todo material foi anual. Na ocasião, os ateliês foram construídos pelas turmas e alinhados ao período de ornamentação para Exposição Cultural e Científica, evento da unidade de ensino que é realizado de acordo com o planejamento e a elaboração do projeto pedagógico para o evento.

↔ Imagens da ambientação dos Ateliês Pedagógicos e organização dos horários de funcionamento da Escola Estadual Egídio Barbosa da Silva

Ateliê Pedagógico de História

↔



Ateliê Pedagógico de Química, Física, Biologia e Ciências.



Ateliê Pedagógico de Língua Portuguesa



Quadro de Distribuição dos componentes curriculares nos Ateliês Pedagógicos

HORÁRIO VESPERTINO – A PARTIR DE 23/04/2018

	1ª SÉRIE B	1ª SÉRIE C	2ª SÉRIE B	3ª SÉRIE B
Segunda-Feira				
1ª	BIOLOGIA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	LÍNGUA PORTUGUESA
2ª	BIOLOGIA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	LÍNGUA PORTUGUESA
3ª	EDUCAÇÃO FÍSICA	ARTE	FÍSICA	EDUCAÇÃO FÍSICA
4ª	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	LÍNGUA PORTUGUESA	GEOGRAFIA
5ª	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	LÍNGUA PORTUGUESA	GEOGRAFIA
Terça-Feira				
1ª	QUÍMICA	GEOGRAFIA	LÍNGUA PORTUGUESA	Filosofia
2ª	HISTÓRIA	QUÍMICA	LÍNGUA PORTUGUESA	SOCIOLOGIA
3ª	ARTE	BIOLOGIA	Filosofia	HISTÓRIA
4ª	GEOGRAFIA	Filosofia	BIOLOGIA	LÍNGUA PORTUGUESA
5ª	GEOGRAFIA	SOCIOLOGIA	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA
Quarta-Feira				
1ª	INGLÊS	BIOLOGIA	FÍSICA	MATEMÁTICA
2ª	INGLÊS	MATEMÁTICA	BIOLOGIA	MATEMÁTICA
3ª	QUÍMICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	INGLÊS
4ª	MATEMÁTICA	INGLÊS	MATEMÁTICA	BIOLOGIA
5ª	MATEMÁTICA	FÍSICA	INGLÊS	BIOLOGIA
Quinta-Feira				
1ª	LÍNGUA PORTUGUESA	INGLÊS	MATEMÁTICA	HISTÓRIA
2ª	LÍNGUA PORTUGUESA	HISTÓRIA	MATEMÁTICA	INGLÊS
3ª	Filosofia	HISTÓRIA	INGLÊS	ARTE
4ª	SOCIOLOGIA	LÍNGUA PORTUGUESA	HISTÓRIA	FÍSICA
5ª	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA	SOCIOLOGIA	FÍSICA
Sexta-Feira				
1ª	EDUCAÇÃO FÍSICA	FÍSICA	ARTE	QUÍMICA
2ª	FÍSICA	LÍNGUA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO FÍSICA	QUÍMICA
3ª	FÍSICA	LÍNGUA PORTUGUESA	QUÍMICA	EDUCAÇÃO FÍSICA
4ª	LÍNGUA PORTUGUESA	QUÍMICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA
5ª	LÍNGUA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO FÍSICA	QUÍMICA	MATEMÁTICA

↔ AVALIAÇÃO DO ATELIÊ PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL EGÍDIO BARBOSA DA SILVA

Consistiu em identificar como os estudantes lidam com a nova organização da sala e dos materiais. A avaliação/acompanhamento da implantação dos Ateliês Pedagógicos ocorreu bimestralmente nos encontros pedagógicos e reuniões com os pais, através da discussão dos avanços e dificuldades encontradas, reorientando ações na busca da consecução dos objetivos propostos. Foram ainda aplicados questionários de avaliação com docentes, estudantes e pais. Nos conselhos de turma e de classe foi feito acompanhamento dos resultados parciais e finais da aprendizagem, procurando detectar alterações resultantes da aplicação da proposta. O desenvolvimento, etapas, processos e resultados foram registrados em um relatório que foi considerado pela comunidade escolar no ano seguinte, por ocasião da avaliação da proposta. Tendo em vista a preparação para implantação dos Ateliês, foi traçado um cronograma de ações visando uma melhor adequação estrutural (ambientes específicos) e pedagógica da unidade de ensino. As ações destinadas à implantação e execução do projeto foram desenvolvidas pela gestão e coordenação pedagógica.

CRONOGRAMA DE AÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO DOS ATELIÊS PEDAGÓGICOS

No ano que antecede a implantação – 2019

- Discussão no GT escola sobre a viabilidade da proposta e levantamento de sugestões;
- Apresentação da proposta consolidada no GT escola;
- Apreciação e aprovação da proposta pelo GT escola;
- Elaboração e discussão das normas de funcionamento dos ateliês;
- Elaboração da lista de itens financiáveis com os recursos do PDDE Novo Ensino Médio e inserção na PFC;
- Elaboração dos projetos de funcionamento específicos de cada área do conhecimento e formação técnica e profissional;
- Implantação da Proposta no Ensino Médio, transformando todas as salas de aula convencionais das unidades de ensino em Ateliês Pedagógicos;
- Aquisição dos materiais e equipamentos necessários para o funcionamento dos ateliês

pedagógicos;

No ano da implantação – 2020

- Reuniões para ajustes e avaliação/acompanhamento do funcionamento;

- Aplicação de questionários para verificação da operacionalização dos Ateliês Pedagógicos;

- Desenvolvimento da formação geral básica e dos itinerários formativos de acordo com as orientações da SEDUC/AL;

Metas para o ano de implantação

- Conservar todo mobiliário, equipamentos e recursos de apoio pedagógico disponibilizados nos ateliês pedagógicos

-Diminuir ocorrências de indisciplina nos corredores;

-Usar adequadamente os equipamentos e recursos didáticos existentes na escola;

- Ter todas as salas de aulas com a estrutura material necessária para o desenvolvimento de práticas pedagógicas por área do conhecimento.

6.1.2 - Projeto de Vida:

A vida é permeada de mudanças e o ser humano vivencia essa experiência desde a sua concepção. Em cada fase da vida o ser humano sofre diversas transformações. O direcionamento e o caminho a ser percorrido dependerão do estágio de vida no qual cada um se encontra. Para isso se faz necessário planejar. Dessa maneira, **o Projeto de vida torna-se fundamental para nortear os rumos para o futuro**, através da elaboração de objetivos para que possa conduzir as metas desejadas.

Nessa perspectiva, o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Alagoas busca motivar e estimular o jovem estudante a traçar metas para sua vida. Assim, **a escola** surge como importante parceira pois, através do investimento pedagógico dos docentes, peça indispensável nessa estrutura, tem a tarefa de despertar, motivar e orientar esse jovem a refletir sobre suas potencialidades e compreender que suas ações atuais influenciarão no seu futuro. Portanto é necessário elaborar objetivos, estratégias, alimentar sonhos e assim, constituir seu projeto de vida, que contribuirá para um maior engajamento nos estudos e na pesquisa, facilitando suas escolhas e **determinando o lugar que ocupará no futuro**.

Para tanto é importante que o jovem seja encorajado a pensar em seu Projeto de Vida a **partir da reflexão dos aspectos**:

O lugar que ocupa no mundo, para saber aonde quer chegar;

O estágio da vida em que se encontra;

As suas prioridades atuais e os valores que nortearão suas decisões para o futuro;

Clareza de que as ações de hoje fazem parte de um conjunto de atitudes que conduzirão aos ideais de amanhã;

Traçar metas e planos para alcançar seus sonhos e assim tornar suas ações mais eficazes;

Manter coerência com aquilo que almeja alcançar;

Pontuar tudo o que tem feito (ou não) para concretizar o que deseja;

Para que o Projeto de Vida seja de fato a expressão máxima dos anseios do jovem, é importante que ele identifique as suas necessidades físicas e emocionais, avaliando suas capacidades de atuação. Portanto, procurar conhecer a própria estrutura psicológica e suas capacidades de suportar determinadas situações que algumas profissões requerem. Identificar as realidades vivenciadas pelos profissionais da área fortalecem as tomadas de decisões na escolha

profissional.

O Projeto de Vida leva o jovem a instigar o raciocínio e mergulhar em sua subjetividade, efetivando o encontro consigo mesmo. O Autoconhecimento favorece a realização do indivíduo, como ser humano, levando-o a identificar como contribuir para amenizar os conflitos sociais.

Se o jovem tiver objetivo, projeto, aspiração e a lucidez de que a realização de seus sonhos depende muito de sua garra, comprometimento e força de vontade, manterá uma contínua parceria com a escola, que lhe oferecerá condições para que alcance seu objetivo final, a concretização de seu sonho. Para isso, o estudante deve elaborar um plano de estudos que servirá de subsídio para alcançar seus objetivos e metas. Ele também poderá listar as perdas, os ganhos, e/ou as possibilidades que surgem. No entanto, é necessário acolher cada momento com maturidade e responsabilidade vendo cada fato novo, como uma chance de crescimento.

O registro de todas as informações, de sua vida pregressa, servirá de acervo que subsidiará a redação do Projeto de Vida. Desse modo, também registra as tarefas, afazeres diários ou ações, inclusive na vida estudantil, o que ajudará a eleger aquelas que são prioridades. É importante abrir espaço na vida para o crescimento intelectual, mas sem perder o foco na dimensão humana, pois o emocional, o psíquico e o afetivo interagem nos proporcionando as condições de uma vivência com autonomia, solidariedade, ética e cidadania de modo que direitos e deveres sejam respeitados e vividos.

Ratifica-se que a compreensão de um projeto de vida parte da necessidade de buscar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas, **visando uma ampla orientação para as juventudes do estado de Alagoas**. De modo que, o trabalho pedagógico em torno de um projeto de vida consiste em incentivar, motivar e despertar os estudantes para a construção e realização de seus sonhos. Este empreendimento precisa assegurar aos estudantes um processo de formação que dialogue com seus percursos e histórias, num investimento que o projete para o estudo e o trabalho, sem desconsiderar seus estilos de vida.

Um projeto de vida precisa ser entendido como algo processual, resultado de um envolvimento deliberado com trajetórias individuais. Neste contexto, é necessário que o estudante vivencie uma experiência de autoconhecimento, se reconheça em seu território e vislumbre as diversas possibilidades que lhes são oportunizadas.

É importante destacar que o projeto de vida não se limita à escolha profissional. Ele deve estar a serviço da apropriação das juventudes no sentido de fortalecer valores e habilidades para assumir escolhas ao longo da existência. Com essa compreensão inicial sobre o projeto de vida, a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas construiu instrumentos que garantirão os primeiros encaminhamentos pedagógicos para o trabalho com o projeto de vida. As Cartilhas do Projeto de Vida são instrumentos que visam situar o docente e o estudante em um investimento processual projetado para si e para o mundo. Essas cartilhas fazem parte do Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral - PALei e podem ser utilizadas nas atividades pedagógicas com projeto de vida. É importante não se limitar a elas. As escolas precisam avançar nessa discussão e garantir práticas pedagógicas que dialoguem com as juventudes do seu contexto.

A Cartilha da 1ª série apresenta atividades que proporcionarão ao estudante reflexões sobre o autoconhecimento, sua relação com o outro e seu planejamento de vida. Na 2ª série, a cartilha continua com atividades que privilegiam uma retomada do planejamento inicial, reavaliando objetivos, metas e compromissos firmados. A conclusão do ensino médio traz na cartilha da 3ª série reflexões para uma preparação da vida para a experiência fora da escola.

Conseqüentemente, o docente é o grande interlocutor na construção de práticas pedagógicas que privilegiam o desenvolvimento dos projetos de vida. É importante salientar que o

projeto de vida não pode ser considerado algo estanque, ele precisa ser operacionalizado, traduzido em atitudes, compromissos e comportamentos que possam permitir que os estudantes se projetem para o mundo, tornando-o protagonista de sua existência.

6.1.3 - Protagonismo Juvenil:

O cotidiano da experiência escolar permite que todos os seus atores se deparam com diversas situações desafiadoras, que poderão exigir algum tipo de intervenção pedagógica. Às situações desafiadoras denominamos problemas, que emergem no território em que a escola está situada, e Intervenção Pedagógica, o conjunto de estratégias capazes de resolver o problema, minimizar seus efeitos ou ainda proporcionar encaminhamentos de resolução. É nesse contexto que os Projetos Didático-Pedagógicos fazem sentido para o trabalho com protagonismo juvenil, pois encontrarão alternativas para o fortalecimento do diálogo entre a unidade de ensino e seu território.

Os projetos com protagonismo juvenil têm como proposta **inicial identificar situações problemas no território**, ou seja, localizar e reconhecer contextos que causem experiências negativas para seus envolvidos, como por exemplo agredam aos direitos humanos ou prejudiquem o meio ambiente e que ainda sejam passíveis de estratégias educacionais para sua resolução.

O território aqui é compreendido como o espaço geográfico, social e histórico com o qual a escola dialoga e os estudantes estão estabelecidos. Podendo ser numa perspectiva micro como uma turma específica da Unidade de Ensino ou ainda o bairro e o município que a escola está situada, partindo para referências macro. Nessa perspectiva o território é o espaço de intervenção pedagógica realizado pela escola e, didaticamente, podem ter os seguintes campos de abrangência: científico, cultural ou social, e estar relacionado com o contexto mais próximo dos estudantes, estimulando a investigação de uma temática e buscando possíveis soluções para problemáticas identificadas. Os Projetos Didático-Pedagógicos podem ser do campo de abrangência científico quando o problema são das ciências da natureza ou da matemática. Culturais, quando estiverem relacionados aos fenômenos artísticos-culturais e Sociais quando levar em consideração as vivências da convivência entre as pessoas, os relacionamentos e comportamentos humanos.

É importante ressaltar que os Projetos Didático-Pedagógicos devem surgir a partir da provocação dos estudantes, preservando, com isso, o caráter protagonístico das atividades de intervenção. É fundamental que os docentes possam ser capazes de construir situações pedagógicas que mobilizem os estudantes para identificar problemas que existam no território, bem como elaborar metodologias para a intervenção durante o desenvolvimento do projeto. Nesse sentido, os projetos devem atender as necessidades e interesses dos estudantes. Os Projetos Didático-Pedagógicos devem contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens essenciais à formação integral dos sujeitos e suas aplicabilidades para uma formação geral e profissional.

6.2 - Itens que devem fazer parte da execução com os recursos recebidos via PDDE Novo Ensino Médio.

As Unidades de Ensino deverão utilizar os recursos disponibilizados pelo PDDE Novo Ensino Médio, respeitando os percentuais de custeio (60%) e capital (40%) conforme estabelecido na Portaria nº 1.024/2018, Resolução nº 21/2018 e Resolução CD/FNDE nº 10/2013, atentando para os três tópicos abaixo listados:

I - aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários à elaboração e implementação das PFC;

- II - realização de pequenos reparos e adequações de infraestrutura necessários à implementação da PFC; e
- III - aquisição de equipamentos e mobiliários necessários à implementação da PFC.

É importante frisar que essa é uma grande oportunidade de instrumentalizar as unidades de ensino para superarem práticas pedagógicas mais tradicionais. É preciso garantir que nossos docentes tenham acesso a um conjunto de recursos pedagógicos, tecnológicos, laboratoriais, equipamentos e mobiliários que possibilitem uma experiência educacional com mais qualidade técnica para os nossos estudantes. Vale destacar que os recursos do PDDE Novo Ensino Médio precisam ser utilizados exclusivamente para as ações de implantação do Novo Ensino Médio. Construir mecanismos de escuta, sobretudo fortalecendo o Conselho Escolar e o GT Escola para ações que devem ser realizadas em 2019 e 2020. **Os recursos precisam ser investidos** para desenvolver ações **com foco nos Ateliês Pedagógicos** como espaços para o desenvolvimento de práticas pedagógicas nas áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional; no Projeto de Vida e no fortalecimento de propostas que garantam o Protagonismo Juvenil.

VII - PLANO DE MONITORAMENTO DAS PROPOSTAS DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR – PFC

O monitoramento tem o objetivo de acompanhar a execução das atividades da PFC pelas unidades de ensino com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio, analisando, com base no planejamento, os resultados alcançados. Bimestralmente, será realizada a revisão das atividades realizadas e definidas pelas PFCs, de modo a garantir o suporte e o apoio necessários às unidades escolares na execução de suas PFCs. Para isso, deverá ser encaminhado ao final de cada bimestre um relatório de acompanhamento das ações executadas, principais desafios encontrados e sinalizados os apoios pretendidos junto à SEDUC.

7.1 - Responsáveis pelo Monitoramento

A Superintendência de Políticas Educacionais - SUPED é responsável pela coleta de informações, análise dos relatórios de acompanhamento e feedback dos procedimentos de acompanhamento das PFCs, orientando para readequação das atividades, quando necessário.

7.2 - Instrumentos de Monitoramento

- a) Formulários de Acompanhamento;
- b) Relatórios de Acompanhamento;
- c) Seminários regionais para socializar e avaliar as experiências na execução das PFCs;
- d) Visitas de técnico da SEDUC às unidades de ensino, com adesão ao PDDE Novo Ensino Médio, para acompanhar, em caráter amostral, a execução das atividades estabelecidas nas PFCs.
- e) Planilha de Consolidação do Acompanhamento das Ações das Propostas de Flexibilização Curricular - PFC pela Comissão do Ensino Médio.

7.3 - Fluxo de Monitoramento

A comissão de Ensino Médio ficará responsável em orientar as Gerências Regionais de Educação - GERE(s) com relação aos procedimentos para formação e monitoramento da execução das ações da PFC.

7.4 - Prazos do Monitoramento

- a) Encontros formativos realizados pela SEDUC para orientação dos procedimentos de acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PFC;
- b) Visita do técnico de acompanhamento regional às unidades de ensino para aplicação dos instrumentos de monitoramento;
- c) Devolutiva pela GERE à Comissão do Ensino Médio sobre o status de execução das ações da Proposta de Flexibilização Curricular - PFCs;
- d) Reorientação às unidades de ensino para reorganização das ações na execução da PFC.

Ação		JUN	JUL	AG O	SET	OUT	NO V	DEZ
a)	Encontros formativos realizados pela SEDUC para orientação dos procedimentos de acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PFC	X	X					
b)	Visita do técnico de acompanhamento regional às unidades de ensino para aplicação dos instrumentos de monitoramento			X		X		
c)	Devolutiva da GERE à Comissão do Ensino Médio sobre o status de execução das ações da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC			X		X		
d)	Reorientação às unidades de ensino para reorganização das ações na execução da PFC				X		X	