

O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM UMA ESCOLA DE MATO GROSSO.

Wilian Rodrigues Correia¹

Irene Cristina de Mello²

Comunicação oral

Diálogos Abertos sobre a Educação Básica

RESUMO: O presente artigo destaca resultados parciais do estudo bibliográfico de uma pesquisa em andamento, na qual se investiga o contexto da prática do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) do MEC em uma escola de Cuiabá/MT. Este programa promove a valorização e a capacidade empreendedora das escolas em colocar o aluno como protagonista efetivo do processo educacional, ensejando grandes possibilidades de aprendizagem para o aluno e também para o professor. O programa busca inovações a partir da prática educacional não havendo uma imposição ou currículo prescrito. Com o objetivo de realizar uma análise ampla e aprofundada sobre a política educacional em questão, a pesquisa teve como um de seus objetivos, compreender o processo de recontextualização do currículo do ensino de ciências da natureza e matemática. Para atingir tal objetivo, partimos de alguns questionamentos na elaboração do currículo por meio de entrevista junto aos professores considerando a proposta de inovação do programa a realidade da unidade escolar e as perspectivas dos profissionais. A LDB/9394 ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define-o como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22). A partir da análise de documentos e estudo de referenciais teóricos, se investigou ainda os enfoques das políticas educacionais que tem sido adotada na tentativa de reverter o quadro em que se encontra o ensino médio atual, para que este realmente possa atender a legislação vigente.

Palavras-chave: ensino médio inovador, políticas educacionais, currículo.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O presente trabalho é resultado parcial de uma pesquisa em andamento que investiga o Programa Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação (MEC). Especificamente, iremos focar o currículo do ensino de ciências da natureza e matemática em uma escola de Cuiabá Mato Grosso. Em consonância com Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa é classificada como qualitativa, com elementos de estudo de caso tendo base na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, política de integração curricular e as teorias de currículos de Alice

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação do instituto de educação da UFMT. Professor da rede pública de Mato Grosso. Contato: wrcorreia@hotmail.com

² Orientadora. Dr^a em educação pela USP, pró-reitora de ensino de graduação da UFMT. Contato: icmello@terra.com.br

Lopes e Elizabeth Macedo. A pesquisa teve como um de seus objetivos, compreender o processo de recontextualização dado aos programas que se caracterizam como políticas educacionais. Neste caso, a análise foi feita no documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador e a recontextualização dada ao currículo do ensino de ciências da natureza e matemática em uma escola de Cuiabá-MT.

A intenção de uma política educacional seguem vertentes que podem ser clara e muitas vezes podem estar camufladas. Conhecendo a intenção de uma política educacional, poderá ser compreendido outro aspecto que a envolve – o poder. Esse aspecto da elaboração da política educacional permite associá-la, para uma melhor interpretação.

As políticas educacionais se processam onde há pessoas comprometidas de conduzir as crianças a ser um modelo social, idealizado pelo grupo em que está situado. Portanto, não há um único espaço por excelência para a política educacional.

Pelo fato de a política educacional ser estabelecida por meio do poder de definição do processo pedagógico, em função de um grupo, de uma comunidade ou de setores dessa comunidade, ela pode vir como uma imposição de um grupo que exerce o poder sobre a maioria. Contudo, Ball e Bowe nos leva a reflexão que os textos da política não são absolutamente fechados que não possibilitem várias interpretações, em face da diversidade de leitores. Mesmo que tenha a intenção de dificultar a interpretação dos textos, não é possível, visto que, “autores não podem controlar os sentidos dos seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas” (BALL e BOWE, 1994, p. 16), bem como também não podemos subestimar os leitores como meros receptores incapazes de interpretação e recontextualização desses textos. Silva Júnior e Ferretti chama atenção para o que efetivamente acontece “são, de fato, diferentes processos de apropriação e objetivação relativos à política oficial” (SILVA JÚNIOR E FERRETTI, 2004, p. 72).

As políticas educacionais também podem ser resultado de um processo participativo envolvendo todos os membros interessados na tarefa pedagógica. Estes irão debater e opinar as questões pedagógicas adequadas a aquele grupo. Assim, é relevante a discussão sobre as políticas educacionais e os rumos que a educação segue em razão das políticas adotadas em nosso país.

No âmbito das reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da LDB 9394/96, propostas curriculares têm sido produzidas em múltiplos contextos e vêm exercendo influência sobre os sistemas de educação do país. Nesse cenário, o currículo assume grande importância nas políticas educacionais nacionais, políticas essas que acontecem no que Stephen Ball e Richard Bowe denominam “ciclo de políticas”. Essa abordagem foi formulada

pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores e tem sido utilizada em diferentes países como um referencial analítico consistente para políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49). Segundo esse referencial, as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas no contexto da prática. Neste trabalho analiso as interpretações e consequentemente ressignificação dada ao Programa Ensino Médio Inovador.

Para análise da produção de políticas curriculares, reporto-me ao ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball *apud* Mainardes (2006), que se compõem de três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática³.

O contexto de influência caracteriza-se pela visão macro da política. É neste contexto que os partidos, governos, as agências financiadoras como o Fundo Monetário Internacional (FMI) o Banco Mundial (BM) e comunidades epistêmicas, veiculam seus discursos. Neste contexto as disputas dão-se na construção dos discursos que irão definir os princípios gerais da política educacional e, particularmente a política curricular.

O contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É neste contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. (MAINARDES, 2006, p. 51).

O contexto da produção de texto envolve normalmente, técnico do governo, pesquisadores e especialistas de áreas diversas. Neste momento as propostas são oficializadas em documentos e ocorrem as definições dos textos da política curricular. Contudo, não se finaliza a política ao sancionar o texto. A política precisa percorrer um longo caminho, visto que, os textos são intervenções que trazem consequências para o contexto da prática e esta pode definir a política.

Finalmente o contexto da prática, a arena para a qual a política é endereçada, contexto este no qual me encontro e que será o foco do trabalho. Neste contexto os atores principais estão nas instituições escolares. Estes reinterpretam os textos das políticas e assim são produzidos novos discursos em uma circularidade contínua definida por Ball e Bowe como “*ciclo continuo de políticas*”. Neste contexto, segundo os autores a política está sujeita a recriação que pode mudar significativamente a política original. Os leitores não são ingênuos, portanto, reinterpretam os textos levando em consideração suas experiências e

³Ball (1994) amplia a abordagem do ciclo de políticas para cinco contextos. A considerar contextos de resultados e o contexto da estratégia política.

história e as políticas não são implementadas em um processo de verticalização do poder. (BALL & BOWE, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Ao investigar a forma como se dá a leitura e interpretação dos dispositivos normativos pelos educadores aproximamos das práticas pelas quais a escola produz determinadas representações de si mesma. O movimento, de apropriação e de representação que a escola como instituição faz, com relação aos textos oficiais não é uniforme. Visto que, o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro evidencia-se por um movimento de "recontextualização", por meio do qual se opera uma seleção e um processo de deslocamento dos significados teóricos em direção à prática.

Segundo Bernstein, “a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia ao contexto oficial de um Estado nacional, ou do contexto oficial ao escolar” (BERNSTEIN, apud LOPES, 2008, p. 27).

Nessa pesquisa, para o entendimento do contexto da prática foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas e questionário fechado com professores das disciplinas do ensino de ciências da natureza (química, biologia e física) e matemática que atuam no Programa Ensino Médio Inovador da escola pesquisada, bem como a articuladora do programa e as coordenadoras pedagógicas. O contexto de produção de textos foi acessado por meio de análise documental. Tais como: parecer do CNE número 11 de 2009, documento orientador para o ProEMI e a portaria 971 de 2009 que regulamenta o programa. A análise desses documentos foi confrontado com as interpretações dos professores no contexto da prática.

Assim, fica evidente que os profissionais da educação exercem papel significativo nas políticas educacionais, o contexto em que estão inseridos com suas particularidades, sua cultura, sua história são considerados e têm importância no processo de implementação das políticas.

Contextos de formulação de uma política



Figura 1 Ciclo de política. Fonte Ball & Bowe, apud Mainardes, 2006.

Assim a prática deve ser pensada como parte da política, considerando que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação e implementação de políticas.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que as políticas curriculares vão além das instâncias governamentais, uma vez que, incluem processos de planejamento, que são vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no campo social da educação. Contudo, ressalta as autoras, que não é possível ignorar que as esferas governamentais têm privilégios na produção de sentido nas políticas. Porém, há que se considerarem, em consonância com Ball e Bowe que as práticas e propostas que são apresentadas dentro das unidades escolares também são produtoras de sentido para as políticas curriculares.

Vale aqui ressaltar que, nos estudos estruturais de cunho marxista, “a política é um conjunto de decisões determinadas, em última instância, pelas relações econômicas estruturadas pelo modo de produção capitalista” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 237). Assim, o estado garante a legitimação do processo hegemônico, no qual está incluso as suas próprias ações. Desta forma centra-se o poder em decorrência da estrutura econômica. Já os estudos pós-estruturais o poder está difuso não havendo uma centralidade do mesmo: “não há um único centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica” (idem, p. 237).

Para as autoras, a verticalização do poder, é substituída por uma concepção de poder oblíquos, onde os dominantes e dominados não são mais polos fixos e opostos. Neste caso, a centralidade do poder “depende de uma relação política definida contingencialmente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta” (idem, p. 237).

Assim, considerando a descentralidade e difusão do poder, a prática escolar em seu cotidiano torna-se produtora de sentidos para a produção de políticas, como afirmam Lopes e Macedo (2011). “A prática deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas” (idem, p. 237).

É importante lembrar que essa concepção de descentralidade e difusão de poder encontra-se nos estudos pós-estrutural, em que as autoras destacam que não há um poder absoluto no Estado. Aqui, dialogamos com Ball e Bowe com o contexto de influências onde as agências governamentais, partidos e “outros” veiculam seus discursos participando como atores nos processos discursivos na construção dos princípios gerais da política educacional, que poderá ser reinterpretada e receber novos sentidos e significados no contexto da prática.

Nesta perspectiva, esse trabalho traz uma análise parcial da implantação de um programa do governo federal de reestruturação curricular que teve início no ano de 2010 em todas as unidades da federação e distrito federal. Neste texto fazemos uma análise das interpretações dadas pelos professores do ensino de ciências da natureza e matemática em uma escolar do município de Cuiabá – MT. Para as considerações deste trabalho faz-se necessário apresentar a proposta do programa de reestruturação curricular, elaborada pela secretaria de educação básica do ministério da educação, denominado de **Programa Ensino Médio Inovador**.

O QUE MUDA NO ENSINO MÉDIO COM A PROPOSTA CURRICULAR INOVADORA (PROEMI)

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

É importante salientar que, somente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o ensino médio passou a ser visto como etapa da educação básica, como expressam os Artigos 35 e 36 da referida Lei. Com a expansão do ensino público, as políticas educacionais tem se preocupado em resolver problemas relacionados á qualidade dos serviços e a permanência do aluno na escola.

O Programa Ensino Médio Inovador surgiu como uma forma de incentivar e criar iniciativas inovadoras para o ensino médio de forma a superar o modelo vigente dicotomizado e fragmentalizado e por entender que a escola configura-se numa arena política onde todos envolvidos se entrecruzam produzindo novos sentidos, saberes e experiências. Assim a intenção é estimular e pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente. (Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009). Desta forma, o programa pretende reduzir a evasão escolar bem como diminuir a reprovação nesta etapa.

Ao análises o documento orientador para o programa, o parecer do CNE número 11 aprovado em 30 de junho de 2009 e a porta 971 de outubro de 2009 que regulamenta a

proposta de experiência curricular inovadora no ensino médio, evidencia-se que o ensino médio inovador promove a valorização e a capacidade empreendedora das escolas em colocar o aluno como protagonista efetivo do processo educacional, ensejando grandes possibilidades de aprendizagem para o aluno e também para o professor. O programa propõe que as escolas elaborem projetos interdisciplinares (projeto de reestruturação curricular – PRC) nas áreas de sustentabilidade, incentivo a leitura, a escrita, diversidade cultural, ética, cidadania, tecnologia da informação e comunicação, valorizando a leitura como forma de acesso a informação e ao conhecimento.

Esses projetos visam atender oito macrocampos previstos no documento orientador para o ProEMI (Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Cultura Corporal, Cultura e Arte, Comunicação e uso de mídias, Cultura Digital, Participação estudantil, Leitura e Letramento).

Assim, o ensino médio deverá estar em consonância com os avanços tecnológicos e científicos, inserindo a cultura como um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Desta forma, se faz necessário vincular a prática contextualizada com os conhecimentos científicos, na tentativa da superação do dualismo histórico entre a formação teórica geral (propedêutico) e técnico profissionalizante (instrumental).

Neste contexto, o Programa Ensino Médio Inovador em parcerias apoiando os estados e o distrito federal, propõe ações de melhorias do ensino médio, na tentativa de atingir as seguintes transformações:

- * Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- * Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- * Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos;
- * Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL/ProEMI, 2009, p. 5).

Depois de quase duas décadas da LDB, as avaliações e os dados oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que a dualidade histórica no ensino médio, ainda resiste, também ainda não é garantido à universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes.

O programa visa contribuir, entre outros aspectos, para a superação dos problemas diagnosticados pelas pesquisas, bem como novas propostas curriculares podem promover

inovações nas práticas educacionais permitindo que a escola estabeleça outras estratégias na formação do cidadão.

Dessa forma, propõe-se estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL/ProEMI, 2009, p. 13).

CURRÍCULO: ALGUMAS DEFINIÇÕES

É necessário debater e discutir sobre a conceituação de Currículo para melhor defini-lo e tentar entender como o MEC vislumbra um “currículo inovador” para o ensino médio dentro do ProEMI. Para elaborar algumas definições para o Currículo partimos de algumas indagações comuns em obras que tratam do Currículo. Desta forma iniciaremos com a ideia que o currículo é trilhos a serem percorridos ao longo de um tempo escolar. Surgem então as principais perguntas. Qual conhecimento deve ser ensinado nesta caminhada? Como elaborar um currículo que atenda a esta necessidade? Que conteúdos serão excluídos, por que não foram selecionados? Os conteúdos selecionados atenderam aos objetos desta jornada?

Diante desta e de tantas outras indagações fica evidente que o currículo não pode ser apenas uma lista de conteúdos dispostos em uma sequência determinada por um grupo ou mesmo a sequência exposta no livro didático.

...guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado entres outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e carga horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19).

Não temos a pretensão de propor a elaboração de um currículo, nem mesmo apontar se a concepção de currículo na unidade escolar pesquisada encontra-se dentre as citas por Lopes & Macedo. Queremos apenas trazer algumas definições de currículo para dar suporte na compreensão da prática pedagógica dos professores do ensino de ciências da natureza e matemática dentro da escola que é lócus desta pesquisa.

De acordo com Lopes (2006), a construção de um currículo deve atender alguns requisitos básicos. Tais como: a) ter uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar; b) compreender que o currículo é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes

grupos de educadores que o elaboram; c) conhecer os processos de escolha de um conteúdo e não de outro.

Nesta perspectiva e atendendo aos requisitos citados acima algumas definições de currículo serão apresentadas para compreender a sua dinâmica no processo educacional.

O currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabe todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola (LOPES, 2006, contra capa).

A elaboração de um currículo demanda um processo constituído por um encontro cultural, de quem elabora, para quem é elaborado e em qual realidade esse currículo será executado. Há que pensar sobre saberes, respeitando todos os Saberes dos envolvidos, conhecimentos escolares na prática da sala de aula, locais de interação professor e aluno. Lopes e Macedo (2011) nos convidam ao debate quando referimos ao **conhecimento** na construção do currículo. Na opinião das autoras esse certamente é um campo de destaque ao longo da história do currículo.

...as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas... qual conhecimento deve ser ensinado na escola? Qual conhecimento deve ser incluído no currículo... (LOPES E MACEDO, 2011, p. 70).

Portanto conceituar currículo na atualidade não é tarefa fácil, demanda reflexões sobre vários outros campos, além da reflexão para que sirva, a quem serve e que política pedagógica elabora o currículo. Uma abordagem mais comum do currículo pode ser entendida como organização dos conteúdos curriculares e as teorias que as sustentam.

... em que sequência inserir os conteúdos, em que séries, como pensar os arranjos disciplinares ou não. Está subentendida nessa concepção uma forma igualmente clássica de organizar o conhecimento. Trata-se de uma organização em que o ensino dos conteúdos... se desenvolve com base em uma ordem predeterminada por princípios lógicos (LOPES, 2008, p. 9)

Tomas T. da Silva argumenta que: “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. (SILVA, 2003. P. 15.)

Ao conceituar currículo, Sacristán e Gomez (2000), recorre à origem da palavra em latim *currere*, referindo-se a carreira um caminho que deve ser realizado, neste caso a carreira é a escolaridade que deve ser atingida pelos estudantes e o currículo é o suporte/conhecimento para atingir os objetivos desta carreira. “... o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade... entra em cheio na linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massa.” (SACRISTÁN E GOMEZ, 2000, p. 125).

Os autores explicam que podemos analisar um currículo de diversas formas. O currículo pode ser analisado, por exemplo, a partir de documentos oficiais, listagem de conteúdo de um livro didático, orientações administrativas e a prática docente. Na verdade, o que há são fases na construção do currículo com inter-relações entre si. A partir desta análise os autores propõe um esquema (figura 2) para explicar o processo de construção de um currículo.

Fica evidente que o entendimento do currículo como processo é o que parece realmente ocorrer na prática, visto que quando se faz estudos no campo do currículo os cinco momentos propostos pelos autores são claramente identificados. Isso ocorre porque na elaboração do currículo participam vários “atores” dentro e fora das escolas. Neste momento são colocados os interesses, decidido o que é importante, o que é para todos, antes de chegar às escolas. Nestas é reinterpretado e configurado pelos professores/as para adequar as realidades daquela unidade escolar.



Figura 2 Currículo como processo. Fonte: Sacristán e Gómez, 2000, p. 139.

As etapas do “currículo como processo” mostra que não há uma relação mecânica entre a prática e o currículo, mas uma reinterpretação por meio de várias práticas em um constante processo de resistência a mera reprodução. São necessárias as orientações, os planejamentos, os controles de avaliação, as práticas organizativas. Porém, a prática em sala de aula a relação professores/estudantes os conflitos culturais conduz a reelaboração de todo esse processo, “o currículo em AÇÃO”.

É preciso estabelecer a qualidade ou adequação de uma proposta curricular não como se tal projeto – “foto fixa” – fosse algo independente das práticas e transformações a que será submetido... mas notando que seu valor hipotético para transformar a realidade está em ver que potencialidade tem para fazer com que os professores/as ensinem de outra maneira e os alunos/as aprendam mais adequadamente conteúdos culturais ou outros quaisquer. (SACRISTÁN E GOMEZ, 2000, p.140).

As mudanças curriculares são parte de uma política de desenvolvimento do país, e, portanto, o currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto. Isso justifica porque o planejamento curricular está adquirindo centralidade nas reformas educativas. No caso brasileiro, isso se evidencia pelas reformas curriculares (PCNs do Ensino Fundamental e Médio, Diretriz Curricular Nacional para a educação básica e superior) e nos mecanismos de avaliação do sistema (Saeb, Enem, ENC – Exame Nacional de curso, etc.).

Essas políticas curriculares não podem ser consideradas apenas nos documentos escritos, mas, sobretudo nos processos de planejamento, recontextualizados e construídos em espaços diversos e por diferentes sujeitos com suas características culturais tanto no campo social quanto no educacional. Não podemos esquecer que nesse processo, algumas vozes são mais ouvidas que outras, em função das relações de poder constituídas. Algumas demandas são legitimadas em detrimentos de outras, em função do prestígio que conquistam na luta pela significação das políticas.

Neste contexto político considerando as propostas de mudanças curriculares no ensino médio, a escola pesquisada, após estudos e discussões a cerca do documento orientador para o ProEMI, reorganizou o seu trabalho pedagógico, desenvolvendo projetos que atendessem os macrocampos dispostos no documento. Porém, por motivos de estrutura física, uma vez que a mesma atende aos três turnos com público bastante diversificado, a escola não oferece os 20% previsto no documento orientador para disciplinas optativas. Para atingir às mil horas do ProEMI, superando as 800 horas anuais do ensino médio regular, a

unidade escolar, distribuiu as cinco horas semanais em todas as áreas do conhecimento nos três anos do ensino médio inovador.

A matriz curricular da unidade escolar se manteve igual nos 1º e 2ª anos nos dois primeiros anos do ProEMI (2010 e 2011). As cinco horas semanais foram distribuídas para as disciplinas de sociologia, filosofia e artes, que passaram a ter duas aulas semanais, superando a matriz do ensino regular que era apenas uma aula semanal. As disciplinas de português e matemática também receberam uma aula semanal, passando de duas no ensino regular para três no ProEMI. Somente em 2012 após discussão em assembleia, foi apresentada uma matriz diferente para cada ano escolar e aprovada junto a SEDUC. Assim, a unidade escolar, a partir de 2012, conta com uma matriz curricular diferente para os três anos (tabela 1). Neste ano (2013) a escola manteve a mesma matriz de 2012.

Escola Cuiabá						
Disciplina/ano	Carga horária por disciplina					
	2010	2011		2012		
	1º ano	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Biologia	2	2	2	2	3	2
Química	2	2	2	2	3	2
Física	2	2	2	2	3	2
Matemática	3	3	3	3	3	3
Português	3	3	3	3	3	4
Artes	2	2	2	2	1	1
Inglês	1	1	1	1	1	1
Ed. Física	1	1	1	1	1	1
Espanhol	1	1	1	1	1	1
História	2	2	2	2	2	3
Geografia	2	2	2	2	2	3
Sociologia	2	2	2	2	1	1
Filosofia	2	2	2	2	1	1

Tabela 1. Elaborada pelo autor. Fonte SEDUC 2013.

Observamos que o ensino de ciências da natureza (química, física e biologia) teve aumento de carga horária no segundo ano. De acordo com a articuladora do ProEMI, na unidade escolar esse aumento é muito significativo, e foi solicitado em comum acordo com os professores da área, uma vez que, segundo os professores, a quantidade de conteúdos previstos no livro didático para essa área do conhecimento no 2º ano é maior. Contudo, ressaltou a articuladora:

O conceito de inovação é diversificado. Inovar, não significa necessariamente criar algo novo, eu posso pegar algo que já existe e trabalhar com ele de forma diferente. Assim, a terceira aula dessas disciplinas é obrigatoriamente para ser trabalhada em um ambiente diferente.

Como laboratório de informática, de ciências ou mesmo uma oficina que o professor propor. Não pode ser aula expositiva em sala. (Entrevista concedida pela articuladora, Sandra⁴, do ProEMI, 2013)

Neste entendimento, a escola, sem desconsiderar as orientações do documento oficial do MEC, porém, levando em consideração a sua autonomia e as condições de trabalho oferecidas pela unidade escolar, como disponibilidades de profissionais, espaço físico, etc. recontextualiza essa proposta de inovação curricular. Não foi apenas a sua matriz curricular que sofreu alterações, mas também com apoio do programa passou a desenvolver projetos na área diversos, aqui, nos interessam os apresentados na área de ciências da natureza e matemática, que serão apresentados e detalhados na redação final desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que diante de diversos saberes pedagógicos e suas aplicações, os educadores acabam participando ativamente na formação dos educandos e por consequência, ao nosso entender o grande destaque deste profissional é descobrir a real velocidade de aprendizado e a base em que seu educando está montando, para que a partir daí consiga motivar, provocar interesse e acima de tudo destacar a importância que o saber transmitido aos educandos tem clara aplicação na sociedade em que vivemos. Assim entendemos que a construção do currículo deve respeitar acima de tudo a cultura dos estudantes bem como, não pode ser desconsiderado a vivência de cada profissional da escola.

Tradicionalmente, nas perspectivas funcionalistas que apostam na harmonia social, a principal função da escola é a socialização dos sujeitos, tornando-os capazes de partilhar a cultura, uma mesma cultura. A educação forma, assim, sujeitos cultivados (LOPES E MACEDO, 2011, p. 184).

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

Ao analisar o documento orientador que trata da proposta de experiência curricular inovadora para o ensino médio, que deve considerar as diretrizes curriculares nacionais, as diretrizes complementares elaboradas pela SEDUC, bem como a participação dos envolvidos, aqui entendidos como toda a comunidade escolar (pais, estudantes, professores e equipe

⁴ Para garantir o sigilo dos entrevistados nesta pesquisa, o nome citado para articuladora é fictício, mantendo apenas o gênero, assim como o nome da escola também foi mantido no anonimato.

gestora), fica evidente que o programa (ProEMI), tem como objetivo apoiar práticas pedagógicas inovadoras das escolas, incentivar a participação juvenil, fortalecimento da gestão, melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada, entre outras. Na verdade, não há uma proposta revolucionária nem quebra de paradigmas na proposta do ProEMI. A inovação está na prática pedagógica e não no programa ou na política do governo.

Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (ProEMI, documento orientador, 2009, p. 7)

O programa recupera algumas propostas importantes, ao elaborar o projeto de redesenho do currículo (PRC), a escola deve contemplar o macrocampo obrigatório que é a *integração curricular* e pelo menos três outros macrocampos dos setes sugeridos pelo documento orientador.

Talvez o foco central do programa no que diz respeito à “inovação” consiste em ofertar 20% da carga horária optativa para o protagonismo juvenil, visto que, ao inscreverem-se nas disciplinas optativas os estudantes podem efetivamente desenvolver as suas habilidades ou interesses, melhorando a autonomia do estudante e a relação da escola com os mesmos. Contudo, não sendo possível a escola tem a autonomia para desenvolver outros mecanismos de atendimento aos estudantes buscando a universalizar e a permanência destes. Além de oferecer uma educação atrativa, inovadora e de qualidade.

REFERÊNCIA

BALL, S. Education reform – a critical and post-structural approach. Bckingham: Open University Press, 1994.

BODGAN, R. BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. Porto Editora. Porto/Portugal 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20 de dezembro de 1996. Artigo 22, 35 e 36. Brasília/DF, 1996

_____. Ministério da educação- MEC, Secretaria de educação básica. Programa Ensino Médio inovador documento orientador. Brasília/DF, 2009

_____. Ministério da Educação – MEC Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009, Art. 1º e 2º. Brasília/DF, 2009

_____. Parecer CNE/CP Nº 11/2009; que trata da Proposta de experiência curricular inovador do Ensino Médio. Brasília/DF, 2009

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo/SP: Cortez, 2006.

LOPES, A.C. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo/SP: Cortez editora, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas/SP v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ A. I. P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre/RS: ArtMed, 2000.

SEDUC/MT. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais: Superintendência de Educação Básica. Cuiabá/MT, 2012.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FERRETTI, C. J. O institucional, a organização e a cultura da escola. São Paulo/SP: Xamã, 2004.

SILVA, T. T. da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2003.