

**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação**

CAMILA MANTOVANI DIAS

***O trabalho como princípio educativo: uma análise do
Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas
públicas de Sorocaba-SP***

**São Carlos
maio de 2016**

CAMILA MANTOVANI DIAS

O trabalho como princípio educativo: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas públicas de Sorocaba-SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Filosofia e Sociologia da Educação.

Orientação: Prof^o Dr^o Amarilio Ferreira Júnior

**São Carlos
maio de 2016**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D541t Dias, Camila Mantovani
 O trabalho como princípio educativo: uma análise
 do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas
 escolas públicas de Sorocaba-SP / Camila Mantovani
 Dias. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
 111 p.

 Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
 São Carlos, 2016.

 1. Ensino Médio. 2. Políticas Educacionais . 3.
 Trabalho . 4. Juventude. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Camila Mantovani Dias, realizada em 30/05/2016.

Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior
UFSCar

Prof. Dr. Luis Henrique de Freitas Calabresi
IFSP

Profa. Dra. Marisa Bittar
UFSCar

Agradecimentos

Este trabalho compõe uma parte muito significativa da minha vida, um momento de aprendizado e caminhada centrais para o meu reconhecimento enquanto pesquisadora, enquanto mulher.

Meu agradecimento inicial dedico à minha família: ao meu pai Gerson (*in memoriam*) e, e em especial à minha mãe, Mara, que *sempre* me apoiou, me acolheu, e me respeitou em minhas escolhas, e que estava presente mesmo nos momentos mais difíceis desta pesquisa. Nesse momento tenho a oportunidade de agradecer a você pela dedicação e apoio de toda uma vida; seus princípios de solidariedade e honestidade me ajudaram muito a entender quem eu sou e o melhor que eu posso oferecer a esse mundo. Tenho muita sorte por poder conviver contigo. Te amo e te admiro, imensamente.

Agradeço à minha amada irmã Ana Carolina, que com muita perseverança e amor, deu à luz, cuida e educa o nosso bem mais raro, o nosso menino Lucas, que preenche nossa vida de sentido e alegria. Acompanhar o seu crescimento e o brilho nos olhos dessa nossa criança é maravilhoso, é renovador.

Eu gostaria de agradecer a confiança a mim dedicada pelo professor e orientador desta pesquisa, o Profº Drº Amarílio Ferreira Jrº, que sempre esteve disposto e atento às minhas dúvidas e anseios. Confiança é um sentimento que define a nossa relação de orientação. Sou muito grata por tudo.

Agradeço também a todos os funcionários, gestores, professores e estudantes das escolas públicas em que estive presente nesse período de pesquisa. Reconheço toda a dificuldade cotidiana que envolve o trabalho precarizado nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Como professora que sou, dedico essa pesquisa ao trabalho e empenho de vocês.

Agradeço o Profº Drº Marcos Francisco Martins, o *Marquinhos*, que assim prefere ser chamado. Reconheço em sua pessoa a figura de um grande educador e militante. Gratidão por tantos ensinamentos.

Agradeço aos professores presentes em minha banca de qualificação e

defesa, que engrandeceram e enriqueceram de detalhes e conhecimentos a minha pesquisa. São em momentos assim que mais aprendemos, e que podemos nos sentir privilegiados.

Agradeço imensamente à minha amiga Fernanda Bertuqui Marzola que, desde o cursinho pré-vestibular, passando pelos tempos de vida acadêmica interiorana, até os dias de hoje, sempre esteve ao meu lado, independente da distância e das circunstâncias. *Fefô*, estamos juntas!

Por fim, mas não menos importante, eu queria dedicar uma parte deste trabalho à você, meu companheiro Tiago de Oliveira, à nossa união e amizade. Agradeço o seu incentivo, ao nosso aprendizado conjunto e ao tempo de uma vida compartilhada. Seguimos,

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já tem a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

RESUMO

MANTOVANI DIAS, Camila. **O trabalho como princípio educativo: análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas estaduais de Sorocaba.** 2016.121f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

A presente dissertação consiste em um estudo sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pelo governo federal por meio da Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, problematizando se esta política educacional influencia no fortalecimento da profissionalização precoce dos jovens que frequentam o ensino médio público regular. Sob a ótica que considera o trabalho enquanto um princípio educativo, buscou-se investigar o ProEMI diante das necessidades históricas e sociais que envolvem o ensino médio e a formação plena da juventude nos dias de hoje. Na primeira parte da pesquisa, foi realizado um estudo sobre os referenciais teórico-metodológicos concernentes à área do trabalho e da educação, fundamentando as reflexões sobre o campo educativo na perspectiva do marxismo, e em especial, nas contribuições do comunista italiano Antonio Gramsci. Na segunda parte, foi elaborada uma revisão bibliográfica sobre a história do ensino médio no Brasil, de forma a compreender como ele se estruturou ao longo desse processo, qual a sua identidade e como ele se estabeleceu diante dos conflitos e demandas sociais por educação e formação para o mundo produtivo. Ainda no segundo capítulo, buscou-se analisar e debater a legislação relacionada ao ProEMI, concentrada, sobretudo, na primeira década do século XXI. Ao fim desse processo, tem-se no terceiro e último capítulo, a realização da pesquisa de campo na Diretoria de Ensino da cidade de Sorocaba, interior do Estado de São Paulo. Foram selecionadas três escolas públicas, por meio das notas produzidas pelo IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), e realizadas técnicas de pesquisa como: aplicação de questionários e realização de entrevistas ao corpo gestor das escolas públicas adeptas ao ProEMI, e realização de entrevistas com estudantes do terceiro ano do ensino médio das unidades selecionadas. Por meio deste trabalho, pretende-se contribuir no desvelamento das políticas educacionais direcionadas ao ensino médio na atualidade, dialogando com as necessidades que envolvem essa etapa do processo de escolarização e de formação da juventude, baseando-nos para a análise, nos princípios e fundamentos educacionais elaborados pelos teóricos da educação no Brasil que, com excelência e primazia, mantém viva essa centelha por uma escola e um ensino universais e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Políticas Educacionais. Trabalho. Juventude.

ABSTRACT

MANTOVANI DIAS, Camila. Work as an educational principle: an analyzis of the *Ensino Médio Inovador* Program (ProEMI) at the state schools of Sorocaba. 2016.121s. Thesis (Master Degree) – Post-Graduation Program in Education. São Carlos Federal University, São Carlos, 2016.

This dissertation is as study on the *Ensino Médio Inovador* Program (ProEMI), created by the Federal government by ordinance n.º 971, from October 9, 2009. The aim is to debate if this educational policy strengths the early professional development of young students who attend the regular public high schools. Work here is understood as an educational principle, and this study try to investigate the ProEMI in face of the historical and social necessity involved in currently high school education and in the whole youth formation nowadays. The first part focus on the Marxist theoretical and methodological references regarding to the fields of work and education, specially the contribution of the Italian communist Antonio Gramscie. The second part presents a bibliographic review of the history of the high school in Brazil. The objective is to understand how education was structured, its identity and how high school education posited itself in face of the social conflicts and the demands for education and training in the productive world. The second chapter also analyzes the legislation related to the ProEMI, mainly focusing on the first decade of the 21st Century. At the end of this study, the last and final chapter presents a field research at Sorocaba School Board (SP). Three public schools were selected by the grades obtained in the IDESP (Educational Development Index of the State of São Paulo). The research techniques employed were questionnaire and interviews with the school management body and students in the 12th-grade where ProEMI takes place. This study intend to contribute to the unveiling of the public policies for high schools, relating to the necessities involved in this stage of youth training and formation, based on principles of Brazilian theorists in Education, who keep alive the spark of a school for all and of high-quality.

Keywords: High school. Education Policy. Work. Youth.

LISTA DE MAPAS

Croqui I	Localização regional de Sorocaba.....	58
Mapa I	Região Administrativa de Sorocaba.....	60
Mapa II	Região Metropolitana de Sorocaba e principais rodovias de acesso e escoamento de mercadorias	62

LISTA DE TABELAS

Tabela I	Ensino Médio no Brasil: valores absolutos.....	34
Tabela II	Objetivos do Programa Ensino Médio Inovador	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CNE Conselho Nacional de Educação

CNV Comissão Nacional da Verdade

D.E. Diretoria de Ensino

DCNEB Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EC Emenda Constitucional

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDESP Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDH Índice de Desenvolvimento Humano

IPRS Índice Paulista de Responsabilidade Social

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

MEC Ministério da Educação do Brasil
PAP Plano de Ação Pedagógica
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB Produto Interno Bruto
PNE Plano Nacional de Educação
P.P.P Projeto Político-Pedagógico
PPGed – Programa de Pós-graduação em Educação
PSI Partido Socialista Italiano
ProEMI Programa Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009)
RA Região Administrativa de Sorocaba
SEB Secretaria de Educação Básica
SEADE Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Portal de Estatísticas do Estado de SP.
TPE Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007)
USAID Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	APORTES TEÓRICOS SOBRE O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	15
2.1	Fundamentos acerca do trabalho e da educação.....	17
2.2	O Trabalho como um Princípio Educativo em Antonio Gramsci.....	24
3	O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR	29
3.1	Breve histórico do ensino médio no Brasil.....	29
3.2	A década de 1990 e o Ensino Médio	41
3.3	O Programa Ensino Médio Inovador em debate.....	45
4	PESQUISA DE CAMPO NA DIRETORIA DE ENSINO DE SOROCABA.....	58
4.1	A cidade de Sorocaba: aspectos históricos e sociais	58
4.1.a	Breve Histórico da Cidade de Sorocaba	65
4.2	Justificativas, critérios de escolha e metodologia	70
4.2.a	Perfil das instituições escolares.....	77
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXOS	93

1 Introdução

Ingressei no ano de 2005 no curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* - UNESP, no *campus* de Araraquara, interior de São Paulo. Nesta universidade cursei as disciplinas dos cursos de bacharelado e licenciatura, e realizei estágio em escolas públicas para a conclusão do curso em meu último ano de formação, em 2009. Desse período de minha formação, tenho uma recordação muito viva da Prof.^a Dr.^a Maria Helena Frem, que durante os estudos da disciplina de Didática para as Ciências Sociais, em algum momento nos disse que há mais sociólogos e cientistas sociais pesquisando a área educacional nos cursos de pós-graduação em educação, do que os pedagogos. Considero que eu sou um desses pesquisadores que considera o processo educativo um fenômeno social de extrema relevância para a compreensão do conjunto das distintas sociedades.

Ao me formar na graduação, iniciei meu trabalho como professora do Ensino Médio na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, primeiro contratada, e depois me tornando efetiva, por meio de concurso público, lecionando a partir de então na cidade de Sorocaba, SP. Devido à minha formação em ciências sociais na graduação e à importância que a política possui para mim, logo ingressei nas discussões e movimentações realizadas pelo sindicato dos professores do Estado de SP, a APEOESP, por meio da Subsede do município.

As inquietações desta pesquisa surgiram, portanto, durante a minha experiência como docente no Ensino Médio e em minha participação nas discussões e cursos propiciados pela APEOESP. Como professora, lecionando as disciplinas de Sociologia e Filosofia aos jovens das escolas públicas de Sorocaba, na região central e periférica da cidade, mas também na cidade vizinha de Piedade, no centro e na zona rural. Em todas essas escolas, pude observar um pouco do cotidiano, assim como participar efetivamente do processo de ensino e aprendizagem que envolve a educação dos jovens, em diferentes realidades sociais.

A observação como professora e a participação nas discussões realizadas no sindicato dos professores, assumindo o papel de representante escolar nas

assembleias da categoria, construindo o movimento de greve por melhores condições de trabalho e ensino nas escolas públicas, pude observar com mais cuidado e atenção a minha própria atuação, ressignificando os sentidos e a importância do trabalho docente.

No ano de 2012, a subsede da APEOESP de Sorocaba realizou junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, um minicurso voltado aos professores da rede pública, denominado 'Introdução à Pesquisa em Educação', gratuito e presencial, com o objetivo de oferecer conhecimentos acerca dos processos seletivos de ingresso aos programas de mestrado e doutorado na área. Neste mesmo ano, a escola pública em que eu lecionava, aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), sem contar com a participação direta da comunidade escolar para esta adesão.

Na condição de professora comecei a refletir sobre minha participação neste programa recém-chegado à escola, e por meio do curso oferecido pela APEOESP e pelo PPGed da UFSCAR, senti a necessidade de elaborar um projeto de pesquisa para conhecer o ProEMI em sua profundidade pedagógica e política, além de poder vislumbrar, por meio deste curso de extensão oferecido pela universidade, uma possibilidade a mais de atuação profissional e de enriquecimento cultural, ao exercer a função de professora mas também de pesquisadora na área da educação.

Portanto, a presente dissertação de mestrado possui como seu objeto de conhecimento e estudo uma política educacional voltada especificamente ao Ensino Médio da rede pública de ensino e aos jovens em idade escolar. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), foi promulgado pelo governo federal brasileiro por meio da Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, e integra o conjunto de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de induzir a reestruturação curricular do Ensino Médio, apoiando e fortalecendo o desenvolvimento de novas propostas de currículo para este nível de ensino.

O ProEMI possui como eixos centrais de ação, além da indução às inovações curriculares, a ampliação das jornadas diárias dos jovens estudantes, de maneira a garantir uma formação integral, com um currículo mais dinâmico e flexível,

atendendo às expectativas dos jovens e também às demandas da sociedade contemporânea, assim como investir na formação continuada dos professores de nível médio.

O Ensino Médio no Brasil é concebido como parte da educação básica, ou como o momento final de um processo de escolarização fundamental. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), esta etapa do ensino necessita oferecer aos jovens conhecimentos que lhes possibilitem uma formação humana sólida, como aqueles relacionados às distintas áreas, como a ciência, as artes e a cultura, o mundo do trabalho entre outros. São conhecimentos oriundos de uma formação geral, mas necessários para dar significado ao estudo e à experiência escolar, promover o incentivo à capacidade de aprender e de desenvolver uma participação social mais cidadã.

Como pano de fundo, os estudos sobre o Ensino Médio no Brasil devem considerar dois aspectos centrais: o primeiro relaciona-se ao fato de esta etapa do ensino não ser obrigatória no país; e o segundo representa uma dificuldade de equalizar o ensino propedêutico (de cultura geral) ao ensino profissionalizante, na prática docente e nos currículos escolares.

Apesar de a LDB/1996 promulgar a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, e de o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990, estipular que os pais ou responsáveis possuem a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino, o Ensino Médio no Brasil não é, de fato, obrigatório, e a continuação dos estudos pelos jovens esbarram em dificuldades que relacionam-se com a necessidade da entrada precoce no mercado de trabalho, por diferentes sentidos.

As dificuldades e os limites do campo educativo e do mundo do trabalho na qual os jovens se inserem, se localizam dentro de um contexto social e econômico capitalista mais amplo, que reformula frequentemente suas bases de produção e seus mecanismos de acumulação, e influenciam diretamente no tipo de formação socialmente desejada para a juventude. O Ensino Médio expandiu sua oferta de vagas na década de noventa, através de políticas educacionais de progressiva universalização, sob a justificativa desta ser um direito público subjetivo e um direito

social universal.

As medidas realizadas para a progressiva universalização trouxeram para as escolas públicas um novo perfil de estudante, oriundo de diferentes origens e extratos sociais, que trouxeram para as políticas públicas em educação, o desafio de, a partir desse momento, dialogar com essas diferentes experiências, com suas necessidades e anseios. Portanto, com a entrada da classe trabalhadora no ensino de nível médio, a questão da universalização do acesso ampliou-se também para a garantia de condições para a permanência destes jovens nas escolas.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), junto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, apresentam uma proposta de construção de um Ensino Médio mais flexível e dinâmico, orientado a dialogar com as necessidades que envolvem a juventude e a sua formação enquanto cidadãos. O trabalho, em ambas as políticas educativas, é considerado um princípio educativo, orientador das diretrizes curriculares e da formação da juventude em idade escolar.

É justamente o mundo do trabalho e a busca acirrada pela manutenção das condições de sobrevivência em uma sociedade estruturalmente desigual, que a juventude no Brasil inicia precocemente a busca de um emprego, principalmente aquelas cuja origem localiza-se nos extratos sociais menos abastados. É também de conhecimento amplo, que a formação de nível médio não representa mais de maneira imediata, na atualidade, a conquista de uma vaga no mundo do trabalho. Esses complicadores, aliados ao desinteresse do jovem pela escola regular, atuam como mecanismos que fazem com que o jovem ingresse no mercado de trabalho, abandonando ou mesmo retardando a conclusão de seus estudos junto ao Ensino Médio.

Nesse sentido, se faz muito pertinente uma pesquisa sobre o Ensino médio e a formação da juventude nos dias atuais. Concebido em seus marcos legais como um dos maiores desafios para a elaboração de políticas públicas no campo educativo, de acordo com as dificuldades antes apresentadas, o Ensino Médio tem feito parte de um conjunto de orientações, diretrizes e políticas públicas contemporâneas. Destarte, esta dissertação possui a intenção de dialogar com esses desafios, considerando que o campo educativo é passível de análise mas não

apenas sob a ótica estritamente escolar, mas também por uma perspectiva relacional e dialética, articulando as dimensões do mundo do trabalho e das condições concernentes à juventude entre outros.

Como um problema de pesquisa e estudos, buscamos averiguar qual é o sentido do trabalho enquanto um princípio educativo para o Programa Ensino Médio Inovador. Essa nova política é inovadora, diante dos desafios que se apresentam para a juventude em idade escolar? Ela contribui para afastar os jovens do mercado de trabalho?

Para a realização da pesquisa, foi elaborado um roteiro de estudos que contemple revisão e pesquisa bibliográfica assim como realização de pesquisa de campo nas unidades escolares do município de Sorocaba, interior do Estado de São Paulo, por este possuir uma singularidade: mais de noventa por cento das escolas pertencentes à sua Diretoria de Ensino aderiram ao ProEMI. Além desta particularidade, a escolha pela cidade de Sorocaba deu-se também pois foi esta a localidade escolhida para iniciar minhas atividades profissionais enquanto professora efetiva da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Por conseguinte, o primeiro capítulo desta dissertação situa o início da pesquisa, esmiuçando o referencial teórico e metodológico utilizado para a análise. Sua primeira refere-se à discussão sobre os fundamentos do trabalho e da educação em Marx e Engels; a segunda parte busca localizar as reflexões do teórico e militante italiano Antonio Gramsci, suas influências e suas contribuições sobre o trabalho e a educação para o marxismo e para o pensamento pedagógico brasileiro até os dias de hoje.

Em continuidade, o segundo capítulo da dissertação refere-se ao seu objeto de estudo. Em sua primeira parte, será apresentado um breve histórico do ensino médio no Brasil, tendo como referência a produção teórica sobre a sua estrutura e as características mais marcantes de cada período histórico na qual o ensino médio obteve destaque. Algumas questões sobre legislação educacional e contextos sócio-econômicos mais recentes, como a análise das políticas educativas dos anos 1990 serão abordadas, a fim de obtermos uma perspectiva mais ampla sobre as necessidades que envolvem o ensino médio no início deste século XXI.

Com o referencial teórico e metodológico bem delineado no primeiro capítulo desta pesquisa, e de acordo com o histórico do ensino médio no país, parte-se para o conhecimento e o debate do Programa Ensino Médio Inovador, analisando as políticas educacionais da primeira década dos anos 2000.

O terceiro e último capítulo trata da pesquisa de campo e está dividido em duas partes. Na primeira, apresenta-se a justificativa pela escolha da cidade de Sorocaba, com um breve histórico de caracterização social e econômica do município. Na segunda parte, apresentam-se o método e as técnicas de pesquisa utilizados, assim como os dados colhidos por meio de aplicação de questionários e entrevistas aos responsáveis e gestores do ProEMI nas escolas visitadas.

Tomando por base e como critério de seleção das instituições escolares para a pesquisa, selecionamos o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), e os seus resultados obtidos nos anos de 2012, 2013 e 2014. Três unidades escolares foram selecionadas e nestas, foram aplicados questionários e entrevistas aos professores, gestores e estudantes. A descrição da metodologia utilizada está presente neste capítulo.

Nas considerações finais, pretende-se demonstrar os resultados conquistados por meio da pesquisa e do estudo, visando contribuir no desvelamento das políticas educacionais direcionadas ao ensino médio na atualidade, dialogando com as necessidades que envolvem essa etapa do processo de escolarização e formação da juventude, baseando-nos para a análise, nos princípios e fundamentos da educação elaborados por Karl Marx, Antonio Gramsci e pelos teóricos da educação no Brasil que, com excelência e primazia, dedicaram seu tempo e boa parcela das suas vidas ao conhecimento e à construção de um modelo educacional mais humano e mais solidário.

2 Aportes teóricos sobre o trabalho como um princípio educativo

O capítulo inicial desta dissertação visa apresentar os fundamentos da leitura *gramsciana* acerca do trabalho como um princípio educativo, visto que esta noção está presente em dois documentos que, juntos, orientam e estabelecem diretrizes para o Programa Ensino Médio Inovador e para o Ensino Médio em geral, sendo eles: o Parecer Homologado pelo CNE nº 11/2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB/2013).

Através da leitura de ambos os documentos, está presente também, e de maneira recorrente, a preocupação em compreender e atualizar os estudos que versam sobre a juventude no Brasil, sob a justificativa de que há um grande desafio para a elaboração das políticas educacionais para o Ensino Médio devido à multiplicidade de experiências que definem e caracterizam as diversas juventudes. Desta forma, julga-se ser de extrema relevância elaborar uma reflexão relacional sobre o trabalho como um princípio educativo, e as contribuições acerca da construção e do debate sobre a juventude no Brasil, envolvendo temas como taxas de escolaridade, inserção no mundo do trabalho, as políticas educacionais entre outros.

Em minha formação teórica, em contato com os intelectuais das ciências sociais e do conjunto das ciências humanas, que compõem o arcabouço teórico da sociologia enquanto perspectiva crítica de análise, realizei estudos, participei de seminários e de grupos de pesquisa, que tinham como escopo os diferentes marxismos. Este referencial é o meu pano de fundo ou as lentes que eu utilizo para analisar e refletir sobre a realidade educacional contemporânea do Brasil, e em específico, o ensino médio e a juventude.

A experiência obtida também como docente da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, lecionando a disciplina de Sociologia especificamente aos jovens do Ensino Médio, foi de grande valia e motivação para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado. Desta forma, e de maneira contrária ao ideário presente nas políticas educacionais do Estado de São Paulo, que definem, pejorativamente, a juventude em idade escolar como *clientela*, adotamos como referência para este

início de trabalho, a perspectiva de que os jovens são sujeitos do seu aprendizado, assumindo um papel essencial no processo educativo como um todo.

Por conseguinte, para a realização desta pesquisa optou-se pelo estudo dos referenciais e das contribuições do pensamento marxista. Estes teóricos também se debruçaram sobre a questão educacional, e propiciaram uma diversidade de olhares sobre as possibilidades e limites tanto da escola quanto da formação humana; o que há de comum entre eles, de forma geral, é a maneira de conceber a sociedade a partir da perspectiva da desigualdade de condições de acesso a bens essenciais, tendo por base a existência de uma divisão antagônica entre grupos e classes sociais, manifestando-se a partir de então, para outras esferas e dimensões da vida social e cotidiana.

Como demonstra Saviani (2009), há diferentes teorias marxistas sobre a educação, e entre estas, as que consideram a escola como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, pois a educação de forma geral, está, nessas teorias, subjugada à uma estrutura social que gera a marginalidade. Nesta abordagem, a instituição escolar e o processo educativo são compreendidos como fatores que corroboram para a manutenção da estrutura social desigual do capitalismo. Saviani as considera como teorias crítico-reprodutivistas, e entre elas, situa a teoria da escola como um *Aparelho Ideológico do Estado* (AIE), elaborada pelo filósofo francês Louis Althusser (1918-1990).

Neste trabalho de pesquisa, no entanto, buscamos nos distanciar da teoria elaborada por Althusser, pois concebemos criticamente que a escola é, e pode ser, mais do que um espaço e um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Nesta senda, apresentamos brevemente, na primeira parte deste capítulo, as análises elaboradas por Antonio Gramsci e a forma como o comunista italiano compreendia a noção de trabalho enquanto um princípio educativo.

Como fruto de sua experiência como militante e de seu repertório teórico inspirado na tradição humanista, Gramsci propõe a criação de centros hegemônicos de cultura, e entre eles a criação de uma escola elementar, com o fito de elaborar um princípio norteador para a formação de indivíduos dirigentes da classe

trabalhadora e então, por meio do processo educativo, elevar culturalmente as massas populares e superar a estrutura desigual da sociedade de classes (DORE, 2014).¹

No entanto, e na medida em que o trabalho foi se desenvolvendo, ao analisar o conjunto das políticas educacionais que pertencem ao contexto de surgimento do nosso objeto de estudo, o ProEMI, tornou-se muito importante, debater a concepção de trabalho como um princípio educativo, presente tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB/2013), quanto no Parecer homologado pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº11/2009). Esse debate sobre as políticas educacionais será abordado de maneira conjunta com o ProEMI no segundo capítulo, e tem como foco compreender o que se entende por trabalho como um princípio educativo nesses programas e diretrizes curriculares.

Por fim, ao realizarmos uma discussão teórica sobre a noção de trabalho como um princípio educativo, acreditamos que poderemos observar com mais acuidade, durante o trabalho de campo, as experiências realizadas pelas escolas públicas com o incentivo do ProEMI, assim como observar a trajetória dos jovens destas escolas, visando compreender se o ProEMI contribui para afastar os jovens do mercado de trabalho, lhes oferecendo uma formação que possibilite fazer “escolhas de futuro”, de formação ou, em decorrência da primeira questão, se as ações desenvolvidas neste programa visam profissionalizar precocemente esses adolescentes.

2.1 Fundamentos acerca do Trabalho e Educação

O militante comunista e italiano Antonio Gramsci (1891-1937) foi um importante teórico das formulações sobre a educação do início do século XX, e constitui-se como um representante do marxismo que trouxe para o debate e reformulou de maneira contextualizada, os principais conceitos desenvolvidos por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), ambos reconhecidos como

¹ Conceitos a ser mais bem elaborados no decorrer deste primeiro capítulo

fundadores do materialismo histórico.

Os estudos realizados por seus antecessores, Marx e Engels, constituem-se como o início das interpretações teóricas e críticas, o percurso inicial de investigação, sobre a gênese e o desenvolvimento do modo capitalista de produção. A reflexão conjunta, de ambos os autores, resultou em um processo metodológico de interpretação que, ao mesmo tempo, permitia a sua compreensão, negação e posterior transformação da realidade (ANDERSON, 2004).

Marx e Engels produziram perspectivas de análise sobre a história social e econômica das sociedades em geral, por meio de uma síntese histórica globalizante (FERREIRA; BITTAR, 2008, p.637), sem nunca perderem contato com as questões impostas pelo capitalismo e por suas transformações aos trabalhadores e operários.

O legado que ambos os autores deixaram, por sua profundidade e influência, possui muitas contribuições para o debate educacional até os dias atuais. Os princípios da escola humanista, cujo objetivo era o de desenvolver em cada indivíduo a capacidade de saber pensar e dirigir-se na vida (DORE, 2014, p.297), foram centrais para o desenvolvimento de suas formulações teleológicas sobre a formação do homem novo, para a tomada de consciência da necessidade de libertação da humanidade dos grilhões da ignorância, assim como na urgência em desenvolver as forças produtivas para preparar os homens rumo às lutas para restabelecer a igualdade social, com o fito de possibilitar um intercâmbio universal entre os homens numa sociedade sem a presença de classes sociais.

A concepção de mundo engendrada por Marx e Engels possui como fundamento a educação humanista, cuja premissa são as condições reais de existência que os próprios homens organizam para manterem-se vivos. Manacorda (2013, p.33), afirma que o coração das formulações de Marx sobre a educação, encontra-se justamente na relação que Marx faz entre o trabalho e a concepção de natureza humana, ou seja, nas relações dos homens e mulheres entre si, e com a natureza.

Nesta concepção, os homens determinam tipos de relações sociais de produção, e estas desempenham um duplo papel transformador (FERREIRA;

BITTAR, 2008, p.635), ou seja, humanizam a natureza na medida em que humanizam os próprios homens, e a um só tempo. Estas relações sociais de produção, ou a atividade humana que envolve a relação dos homens entre si, e que assim colabora para a criação de diferentes tipos de sociedade e culturas, diferentes conjuntos de leis, formas de governo, Estado e etc., representam a relação histórica do homem com a natureza. Para Dore (2014, p. 298), a sociedade é a completa unidade entre homem e a natureza; o naturalismo realizado pelo homem e o resultado da humanização de sua natureza.

Em Engels (1976), a concepção humanista encontrava-se presente quando este afirmava ser, por meio do trabalho, que o ser humano se humaniza. O trabalho, enquanto uma categoria central para o marxismo, é aqui compreendido enquanto uma condição básica e fundamental de toda a vida humana, ao ponto que pode-se afirmar que o trabalho teria criado e humanizado o próprio homem.

Engels se esforça para demonstrar que o homem é forjado historicamente no seio das relações sociais, e de acordo com a consciência das suas necessidades. O trabalho como uma condição humana, consiste na ação de interagir e transformar a natureza a seu próprio favor, produzindo suas ferramentas, suas habitações, alimentação, entre outros. Ele não se caracteriza por ser qualquer atividade; ele é, antes, uma ação intencional que, antecipada mentalmente por aquele que a realiza, possui uma finalidade². É justamente essa forma de se relacionar com a natureza, transformando-a de forma a produzir continuamente sua própria existência, que consiste o fundamento da categoria trabalho para o marxismo.

Ao inaugurar uma forma interpretativa, sintética e histórica da ação dos homens em sua totalidade, Marx expôs os avanços e as contradições do sistema econômico e social capitalista, de forma a superar as condições de exploração a que estavam submetidos os trabalhadores nas fábricas do século XIX. No entanto, para

² Compreendido por meio de uma perspectiva ontológica, a categoria trabalho, definida enquanto essência e condição do ser humano, se diferencia da noção de *emprego*. Na distinção entre esses dois termos, pode-se localizar o cerne da discussão dos textos marxianos: a crítica ao modo de produção capitalista e à reprodução do trabalho alienado. O termo *emprego* se refere às relações de troca desiguais entre empregador e empregado nas sociedades em que o trabalho foi instrumentalizado com o fito de acumular bens e riquezas. Nesse sentido, na medida em que se resgata a concepção ontológica da categoria trabalho, se realiza a continuidade da crítica marxiana ao modo de produção capitalista.

Marx, as fábricas e posteriormente a indústria, representam a relação histórica real da natureza [...] com o homem (MARX, 1985, p. 152 *apud* DORE, 2014, p. 298).³

Sendo assim, temos que a forma de se relacionar com a natureza ao longo do tempo histórico, transformando-a, adaptando-a para a manutenção da sobrevivência individual e coletiva, na medida em que estas transformações moldam e elaboram o próprio homem, constitui-se também como um processo de aprendizado, uma transmissão de conhecimentos que vêm sendo realizados de geração em geração.

Em Saviani (2012), a produção do homem enquanto indivíduo histórico e social é, ao mesmo tempo, a formação deste homem, ou seja, é um processo educativo. A origem da educação coincide, portanto, com a própria origem do próprio homem; e por este motivo, considera-se no marxismo, a educação enquanto um processo de formação do indivíduo social.

O conhecimento humano produzido por meio desse processo de formação e transformação contínua dos seres humanos vivendo em sociedade, é um meio essencial e predominante para a ação educativa, que produz e reproduz conhecimentos necessários para a vida coletiva e para a humanização dos homens, de forma que este conhecimento torna-se parte constitutiva do patrimônio universal da humanidade. Temos que,

o conhecimento humano – científico, tecnológico e cultural- constitui-se como um elemento superestrutural engendrado nas múltiplas e contraditórias relações sociais que os homens estabelecem entre si e com a natureza durante o processo de realização das suas condições materiais e espirituais de existência (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 636).

Enquanto uma representação da realidade concreta do mundo, o conhecimento humano expressa uma dimensão da vida dos homens, que é a relação entre a teoria e a prática, de forma que pode-se dizer que existe uma estreita conexão entre o conhecimento produzido e acumulado historicamente e o conjunto das relações de produção de cada contexto e de suas formações socioeconômicas.

³ MARX, K. Manuscritos economía y filosofía. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

Identificando no processo educativo um aspecto central da formação do homem e da sua humanidade histórica, Antonio Gramsci reconhece que o homem possui identidade e significância em seu próprio processo contínuo de construção e transformação, e se questiona sobre a possibilidade destes homens *tomarem pelas mãos* este processo de transformação, de *fazerem-se*, de forma a criar uma vida mais autônoma e livre para si mesmos (DORE, 2014, p. 298).

Os princípios da escola e da educação humanistas assim como as análises *marxianas*, foram fortes influências para as teorias desenvolvidas por Gramsci sobre o processo de produção e formação da vida social. Pode-se até dizer que o ponto de partida de seus estudos são as obras de Marx e Engels, ou os problemas que foram levantados por eles e que necessitariam de reelaboração e contextualização histórica.

Os fundadores do materialismo histórico dialético, Marx e Engels, vivenciaram um momento histórico, um período de intensa transformação do mundo, propiciada pela “dupla revolução”: A Revolução Francesa de 1789 e a revolução industrial (inglesa) contemporânea. Para Hobsbawn (2004, p.16), a grande revolução ocorrida em decorrência desse “duplo processo revolucionário”, significaram não somente o triunfo da indústria em si, mas sim da indústria “capitalista”. Nesse mesmo período observou-se também o surgimento de princípios como a “liberdade e a igualdade”, mas também surgiram a “classe média” e as “sociedades burguesas liberais”, a configuração do “Estado moderno” e o “triunfo do capitalismo liberal burguês” (HOBSEBAWN, 2004, p. 16).

Os princípios humanistas que motivaram Marx e Engels, e depois os escritos de Gramsci, têm origem no seio desse duplo processo revolucionário. O humanismo em específico, pode ser localizado no conjunto do ideário iluminista, que representava, de maneira geral, a convicção maior no progresso do conhecimento humano, no esclarecimento e no controle das forças da natureza.

O iluminismo perpassou todo o século XVIII, e derivou sua força no progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica. Ainda segundo Hobsbawn (2004, p. 41), “os principais centros de difusão dessa ideologia eram

também os da dupla revolução, a França e a Inglaterra”; de forma que, *libertar os indivíduos das trevas* da ignorância, assim como os termos *Liberdade, Igualdade e Fraternidade para todos os homens*, eram as palavras de ordem que motivaram uma mudança radical de perspectiva e de ação social, resultando na Revolução Francesa e na crença em geral da realização de uma sociedade livre e organizada racionalmente.

Manacorda (2012, p. 25), ao referir-se sobre a influência do humanismo em Marx, diz que em sua produção há uma “concepção unitária”, porém crítica, acerca da natureza humana e do progresso. Em seus estudos e pesquisas, Marx sempre manteve-se atento às transformações e ao desenvolvimento social, mas também às suas contradições imanentes. E completa,

O estudo da economia política, isto é, das estruturas e relações operantes para produzir a vida material e espiritual, mostrou a ele como, nas sucessivas formas de produção social, a atividade vital, o trabalho, tinha perdido sua conotação originária. Perante essa degradação da figura humana, o autor interrogou-se sobre sua origem histórica: porque o homem, de qualquer lugar, nos níveis mais baixos da sociedade ou em seu vértice, nos países dependentes ou nos países emergentes, proletário excluído da ciência ou capitalista excluído do trabalho, se apresenta *como homem pela metade, unilateral, incapaz de plenitude humana?* (MANACORDA, 2012, p. 26, grifo nosso)

Com base no humanismo e dialogando criticamente com a crença iluminista no progresso social, Marx e Engels analisaram as contradições concernentes ao desenvolvimento da sociedade capitalista, e a forma como esta se estrutura permitindo um distanciamento entre o trabalhador e o fruto de seu trabalho, entre aquilo que ele produziu mas que se torna distante e inacessível.

Para Marx, o fundamento desse mecanismo de distanciamento, ou a alienação, encontra-se, portanto, na atividade humana prática (QUINTANEIRO, 2009, p.50), que no capitalismo, transforma o trabalho em uma ação alienada, impondo ao ser humano uma vida cotidiana genérica, reduzindo drasticamente seu potencial de criação e sua atividade vital consciente, impedindo-o de ser livre e de

existir para além da reprodução imediata do capital. Compelidos a vender sua força de trabalho,

o operário nem sequer considera o trabalho como parte de sua vida, para ele é, antes, um sacrifício [...]. É uma mercadoria por ele transferida a um terceiro [...]; as doze horas de trabalho não tem para ele sentido algum enquanto tecelagem, fiação, perfuração etc., mas somente como meio para ganhar dinheiro. (MARX, p.75. apud QUINTANEIRO, 2009, p. 51)⁴

Como bem definiu Manacorda (2012, p.26), esses homens e mulheres, trabalhadores explorados e expropriados, “reduzidos pela metade e incapazes de plenitude humana”, compõem a grande maioria dos trabalhadores a que Marx e Engels se referem em suas obras. À estes, e em seu contexto de surgimento do capitalismo na Europa, Marx elaborou alguns apontamentos sobre a instrução, e o processo educativo, apesar de não se debruçar nessa questão com especificidade.

Para Gadotti (1986, p.53), Marx desenvolveu suas ideias sobre educação e trabalho nas seguintes obras: nos *Princípios do Comunismo*, que teriam sido reelaborados posteriormente no *Manifesto Comunista* (1847-1848); nas *Instruções aos delegados ao Congresso da A.I.T.* (Associação Internacional dos Trabalhadores, em Genebra, em 1866), e na *Crítica ao Programa de Gotha* (1875). Neste último, Marx apresenta o trabalho como um importante instrumento para a formação moral, ética, cultural e científica, pois este detém o potencial de desenvolver nos indivíduos um sentido de responsabilidade social, tão necessário diante das contradições de uma sociedade industrial, urbana e economicamente desigual.

O trabalho, compreendido em sua dimensão ontológica *marxiana*, possui um caráter formativo, capaz de eliminar a dicotomia existente na educação entre o intelectualismo de um lado, e a realidade concreta de outro, ou seja, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual oriundos da divisão social do trabalho. Esta, segundo Marx

só vai efetivamente se tornar divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e o espiritual. A partir daí,

⁴ MARX, Karl. Trabalho assalariado e capital, p. 75.

a consciência pode efetivamente imaginar ser algo distinto da consciência da práxis existente, que ela representa de fato algo sem representar algo real. (2005, p.57)

A educação entendida como um fenômeno que possui ramificações no tecido social; é produto e também produtora de determinantes sociais que não se reduzem às dinâmicas escolares. À vista disso, a teoria e a prática educacional, nesta perspectiva, detém a possibilidade de formação de um “homem novo” e de uma nova civilização. No entanto, como se pôde observar nas reflexões acerca do binômio trabalho e educação em Marx, o processo educativo, essencialmente contraditório, pode tanto reiterar a dualidade presente na realidade social, quanto pode representar um importante fermento para a sua superação.

2.2 O Trabalho como um princípio Educativo em Antonio Gramsci

O militante e comunista italiano Antonio Gramsci (1891-1937) se configurou no cenário intelectual e histórico como um herdeiro direto do pensamento de Marx. Suas formulações teórico-metodológicas inserem-se em um contexto de profundas transformações no modelo de produção e de reprodução do capitalismo. Para Gramsci, esse modelo social e econômico pautado na acumulação “consiste em um modo de produção, mas também em um processo civilizatório” (MARTINS,1999), questão que nos remete diretamente à formação humana e ao processo educativo.

No início do século XX, e de maneira distinta à experiência de Marx e Engels, o capitalismo já havia realizado um grande desenvolvimento em seus mecanismos de reprodução, marcados por uma nova situação mundial, cujo acento se dava principalmente nas sociedades ocidentais, representadas a partir de então pelos modelos do americanismo e pelo fordismo. De acordo com Jameson (1997, p.17) “não são as pessoas que mudam, mas sim as situações”, e as situações vivenciadas por Antonio Gramsci referem-se a um momento singular da reconfiguração do

capitalismo, e de suas relações com a sociedade. O americanismo e o fordismo, segundo Gramsci (2001, p. 241) resultam de “uma necessidade imanente de organizar a economia de uma maneira programática”, racionalizada, na qual as contradições próprias de sua organização sejam o elo de uma cadeia, que “marcariam a passagem de um velho individualismo econômico para uma economia programática”. As contradições da sociedade moderna, com suas crises econômicas e morais, suas “posições absurdas” (idem), compõem uma variedade de ações, cuja origem localiza-se na “resistência” que o processo de desenvolvimento econômico e social encontra em sua evolução; resistência advinda das forças subalternas, mas também das forças dominantes.

Gramsci atualizou as teorias marxianas, tornando-as capazes de compreender um novo contexto histórico, na medida em que apresentou uma proposta para refletir e organizar a cultura no mundo capitalista. Tomando por base o trabalho humano e suas transformações, “o americanismo e o conformismo [em Gramsci], constituem o ponto de chegada da busca do princípio educativo” (MANACORDA, 2013, p.17).

Para Nosella (2010, p.12) o capitalismo deste início do século XX, vivenciou novas relações entre a sociedade civil e o Estado, e em decorrência desse processo, surgiram novas estratégias de transformação da sociedade por meio da conquista da hegemonia civil. Essas novas relações, oriundas de um modelo econômico programático e racional, reverberam no tipo de formação educativa valorizada socialmente, e de acordo com o desenvolvimento das forças de produção.

Hegemonia e sociedade civil são conceitos utilizados por Gramsci para dar conta de explicar a configuração social e as transformações do capitalismo de seu tempo, de acordo com a perspectiva e os fundamentos do materialismo histórico. De acordo com Bianchi e Dias (2009, p. 51), o termo sociedade civil

em sua acepção mais frequente, representa para Gramsci um conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, por meio dos quais se organiza o consenso e se concretiza a direção da sociedade. Pode-se tomar como exemplo as escolas, igrejas, partidos,

associações patronais, sindicatos, etc (2009, p. 51)

E completa que, para Gramsci, “sociedade civil e sociedade política são desdobramentos metodológicos do conceito de Estado (Estado Ampliado) e não entidades abstratas”. O conceito de hegemonia, por sua vez, ainda segundo Bianchi e Dias, pretende

dar conta do complexo de atividades políticas, ideológicas e culturais que organizam a direção política sobre o conjunto da sociedade. Gramsci distingue hegemonia de pura dominação assentada no uso da força. No sentido mais completo, hegemonia define o horizonte ideológico de uma época. Significa que a classe governante incorporou também simbolicamente as classes dominadas e que estas se expressam no interior do discurso dominante (2009, p.51).

Esses conceitos que compõem a leitura crítica de mundo elaborada por Gramsci elucidam a tônica dada à perspectiva educacional, pois o trabalho concebido enquanto um princípio educativo foi pensado e elaborado a partir de um contexto de industrialização crescente, e no caso de Gramsci, de uma organização racional e política em um estágio mais elaborado de desenvolvimento.

O trabalho como um princípio educativo passou a significar nesse contexto, o objetivo geral de todo o processo educativo pois poderia capacitar as novas gerações e orientá-las a transformar a natureza de uma maneira mais humanizadora, e também de forma científica.

De acordo com o ideário iluminista que influenciou também a teoria marxiana e as teorias sociais no decorrer dos tempos, seria necessário aproximar e integrar o desenvolvimento das artes mecânicas e das liberais, de forma a superar o estigma da dicotomia/dualidade entre os homens que produzem e entre aqueles que dirigem a produção. Gramsci vislumbrava no processo educativo geral e escolar do homem, uma possibilidade de formar trabalhadores com capacidades de dirigentes políticos e por isso, o trabalho e suas transformações constantes no mundo da produção, deveriam ser o norte para o desenvolvimento de um princípio pedagógico.

O desenvolvimento nos processos do trabalho produtivo e da luta pela

hegemonia política, resultaria em um processo de descoberta e de desenvolvimento de tendências profundas e do talento do trabalhador, que as desenvolveria com coerência e com disciplina, fazendo surgir uma personalidade consciente de seu papel e função na história e na sociedade (NOSELLA, 2011). Esse processo de desenvolvimento e de descoberta de si, que ocorre no decorrer no tempo escolar, possibilitaria aos homens superar o plano das necessidades mais emergenciais de uma vida de dependência irrestrita aos mundo do trabalho produtivo, e levaria os homens e mulheres ao “reino da liberdade”, ou de uma vida mais consciente e livre; da passagem de uma personalidade caótica para uma personalidade e ação mais coerente, dirigida à princípios de igualdade e humanidade. No decorrer do período de formação escolar, Gramsci agregou especial importância ao período da adolescência e de suas particularidades psicológicas, ressaltando que nesse momento da vida, é necessário respeitar o direito dos jovens a vivenciar a sua puberdade de maneira genuína, pois é na adolescência que os jovens definem suas características morais, intelectuais e sociais; é nesse momento em que se dá a busca maior por autonomia, por responsabilidade individual e pela criatividade. Uma fase criadora da vida, que busca um trabalho autônomo e independente, ao passo que se desenvolve o trabalho profissional.

Sendo assim,

o princípio educativo *gramsciano* nos propõe uma escola unitária, onde na última fase, a do Ensino Médio, seja desenvolvida pelos valores fundamentais do “humanismo”, tanto a autodisciplina intelectual quanto a autonomia moral tão necessárias para o aprendizado de alguma “especialização” no futuro. Primeiramente, devem ser consolidados os valores do “humanismo” para depois de colocar como meta a especialização em um determinado campo da prática social a ser perseguida pelo estudante, seja na diretriz técnico-científica (universidade), ou prático-produtiva (atividade profissional) (GIANELLI, 2011, p.119)

Gramsci (2000) denomina de escola unitária aquele espaço e modelo pedagógico que se divide em dois níveis, o ensino elementar e o ensino médio, na qual se possa desenvolver um senso de disciplina e de autonomia moral nos educandos. Por meio de investigação e esforço, o estudante autonomamente

desenvolveria conhecimentos, ao passo que iniciaria sua maturidade pessoal e científica. Essa formação escolar orienta-se por meio de um princípio educativo unitário, que teria reflexos em todos os organismos de cultura, e seria o propulsor de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho material, realizado nas fábricas e nas indústrias.

Esse modelo de escola unitária proposto por Gramsci visava superar de maneira qualificada a formação direcionada e interesseira, apenas ao mercado produtivo, seguindo diretrizes de como saber ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas. Pelo contrário, a escola unitária acentuava uma formação geral, humanista, desinteressada e intelectual. Seu princípio educativo baseava-se em uma concepção de homem *omnilateral*, oriunda do humanismo e do papel central e dialético do trabalho, enquanto categoria de formação ontológica dos seres humanos.

De acordo com Ferreira e Bittar (2008), a *omnilateralidade*

é, portanto, a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (645).

Tanto em Marx, quanto em Gramsci, o processo educativo exige uma formação mais ampla e profunda do ser humano, integral, humanista, *omnilateral*. É uma proposta radical de formação, que somente pode se realizar no âmbito de uma sociedade justa, e regulada no mundo da produção econômica e social da vida. A realização plena dos homens e mulheres está intimamente ligada à existência de condições dignas de existência e de desenvolvimento de suas capacidades físicas e abstratas. A combinação de uma educação geral, propedêutica, associada ao conhecimento da ciência e da tecnologia poderia engendrar novas formas de sociabilidade no capitalismo, pois é no seio deste modo de produção, que surgirão formas embrionárias de resistência.

3 O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

Nesta segunda parte de nosso trabalho estudaremos o Projeto Ensino Médio Inovador (ProEMI) levando em conta suas múltiplas relações, seus condicionantes sociais, histórico-econômicos e culturais que o originaram e que nos fornecem um panorama para a análise científica.

À guisa de contextualizar o trabalho e compreender como operam as políticas educacionais dos anos 2000, traremos à luz importantes reformas que influenciaram a atual configuração do ensino médio, recorrendo à história dessa etapa da educação, até as políticas dos anos 1990 – as *reformas educacionais*, sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), enfatizando mudanças que ocorreram no âmbito do ensino médio.

Como bem afirma a prof^a Dr^a Nora Rut Krawczyk⁵, não se pode conhecer as políticas educativas dos anos 2000, desconhecendo as mudanças ocorridas neste campo nos anos 1990.

Nesse sentido, a fim de compreender as políticas educativas que permeiam e subsidiam o objeto de nossa pesquisa - as reformas pela expansão e universalização do ensino médio entre outras, recorre-se à análises históricas que ofereçam um panorama comparativo entre as políticas dos anos 1990 e suas subsequentes ações, buscando suas proximidades e suas distâncias, a fim de verificarmos os limites e as inovações propostas pelo ProEMI ao fim desta primeira década do século XXI no Brasil.

3.1 Breve histórico do ensino médio no Brasil

O delineamento do ensino secundário no Brasil, enquanto um curso regular e estruturado, foi realizado no início do século XX, por meio da Reforma João Luiz

⁵ Prof^o Dr^o Nora Rut Krawczyk, professora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em entrevista à Prof^a Belmira Bueno, da Faculdade de Educação da USP (FE/USP), para o Projeto Temático FAPESP: Programas Especiais de Formação de professores, Educação à Distância e Escolarização. Área temática de Sociologia da Educação (2012). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mj3vNPIa158>>. Acessado em: 27/02/2015.

Alves, conhecida por *Lei Rocha Vaz* (Decreto nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925)⁶. Essa reforma definia seis anos seriados de estudo para esta etapa da educação, no intuito de oferecer um preparo geral para a vida, constituindo-se como um prolongamento do ensino primário.

Com a Reforma Rocha Vaz, implantou-se a seriação dos estudos nos colégios particulares e nos oficiais regidos pela lei, permitindo também, o acesso aos cursos de nível superior (Nunes, 2000, p.44). Criou-se também o Departamento Nacional de Ensino, à época subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Este departamento era responsável por tratar dos assuntos concernentes à educação, ao estudo e à aplicação dos meios necessários para a difusão e para o progresso da ciência, das letras e das artes no Brasil.

Em decorrência da criação do Departamento Nacional de Ensino, foi criado também um Conselho Nacional de Ensino, na qual competia discutir e emitir opiniões sobre quaisquer questões relativas ao processo educativo do país. No interior deste, foram criadas outras três seções, sendo elas: o Conselho do Ensino Secundário e do Superior, o Conselho do Ensino Artístico e, por fim, o Conselho do Ensino Primário e do Profissional.

O Conselho Nacional do Ensino Secundário e Superior era composto por diretores, professores e docentes das faculdades, escolas nacionais e colégios reconhecidos do período, tais quais a Universidade do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina, Farmácia e Odontologia da Bahia, a Faculdade de Direito de São Paulo e do Recife, além da Escola Nacional de Belas Artes e do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. À estes conselhos, competia organizar o ensino secundário e superior de forma a equiparar os institutos de ensino particulares e dos Estados, aos oficiais (ex: duas seções do Colégio Pedro II, ou seja, o internato e o externato), além de cuidar da criação, da permanência ou do fechamento dessas instituições de ensino.

No Art. 47º da Reforma Rocha Vaz, que trata da organização do ensino secundário, define-se esta etapa do ensino enquanto um prolongamento do ensino primário, de forma a oferecer uma cultura média geral do país, sendo de seis anos a

⁶ A Reforma Rocha Vaz, em formato digital, encontra-se disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acessado em: 13/04/2015.

duração dos estudos.

O Art. 54º, determina que o certificado de aprovação final ao 5º ano do curso secundário é condição indispensável para a admissão aos exames vestibulares para matrículas em cursos superiores; no inciso 2º, do Art.54º, consta também que ao estudante que concluir os seis anos, sendo aprovado em todas as matérias, lhe será conferido o grau de Bacharel em Ciências e Letras. Por fim, no Art.55º, inciso 1º, consta a realização de exames obrigatórios para admissão a todos os cursos secundários, e estes exames deveriam conter as seguintes disciplinas: instrução moral e cívica, português, cálculo aritmético, morfologia geométrica, geografia e história do Brasil, ciências físicas e naturais e desenho.

No ano de 1931, a *Reforma Francisco Campos* reafirmou a função educativa do ensino secundário, elevando sua duração total de seis para sete anos, dividindo o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro teria duração de cinco anos, e era chamado de ensino secundário fundamental – curso comum a todos os estudantes secundaristas e oferecia uma formação geral, ampla; o segundo ciclo, teria duração de dois anos, e era conhecido como curso complementar, subdividindo-se em outras três especialidades, que correspondiam aos três cursos superiores vigentes à época: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; e o curso de direito.

Para Dallabrida (2009), a partir da Reforma Francisco Campos, o ensino secundário brasileiro, foi oficialmente reformado em nível nacional, conferindo uma organicidade a esta etapa da educação. Foram fixadas uma série de medidas, tais como: o aumento no número de anos de estudo e sua subsequente divisão em dois ciclos, a seriação do currículo e a frequência obrigatória dos alunos às aulas.

Ao final de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e o autor da reforma, Francisco Campos, foi nomeado como o seu primeiro titular. No início do ano de 1931, foi implantada por meio deste novo ministério, uma significativa reforma na educação nacional como um todo, sob a denominação de Reforma Francisco Campos.

A reforma do ensino secundário foi então oficializada por meio do Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, ajustando-se posteriormente ao Decreto nº 21.2141,

de 04 de abril de 1932 (Dallabrida, 2009, p.186). Nesse contexto em específico, o ensino secundário representava um nível de escolarização intermediário, ou seja, ele estava entre o curso primário e o ensino superior. Constituíam-se como um longo ciclo de estudos que, a partir de 1931, passou a ser de sete anos no total. Direcionado às elites e à frações das classes médias, até a década de 1950, ele era o único curso que, após a realização do ensino primário, preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizantes (Dallabrida, 2009, p.186).

Em tom de crítica, Dallabrida afirma que as medidas tomadas,

visavam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava no Brasil nos anos de 1930 [...] marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário no Brasil, pois esta reforma romperia com as estruturas seculares desta etapa da educação (2009, p.185).

Por conseguinte, o aumento no número de anos de estudo, assim como a obrigatoriedade da presença em no mínimo três quartos das aulas, somados a um sistema regular de avaliação dos alunos (Artº 35), teriam conferido ao ensino secundário um caráter elitista, justamente pela composição enciclopédica dos conteúdos escolares, que contrastava com os ensinamentos práticos e direcionados do ensino técnico-profissional.

Pode-se compreender que a forma como estava composto o ensino secundário, contribuía decisivamente para a formação de grupos sociais específicos que tinham como interesse maior acessar o ensino superior, tanto no Brasil, como em outros países europeus, como França e Portugal, por exemplo. Segundo o historiador Lucien Febvre, o ensino secundário constituía-se como o *todo poderoso império do meio*, visto que este contribuía para formar as elites dirigentes brasileiras (Dallabrida, 2009, p.187), pois somente elas juntavam condições necessárias, como tempo e disposição econômica para tanto.

Ao colaborar na tarefa de traçar um breve histórico do ensino médio, Zibas (2005) dialoga com Dallabrida (2009) quando afirma que até a década de 1930 e

1940, dominava entre a administração escolar e nos meios pedagógicos, uma noção de que a educação secundária seria uma prática direcionada às elites, subsidiada pela iniciativa particular e, portanto, não inteiramente obrigatória por parte do Estado, visto que o postulado pertencia a uma pequena parcela privilegiada da sociedade.

Com a promulgação da *Lei do Ensino Secundário* (Reforma Capanema), no ano de 1942, o segundo ciclo - complementar, que na Reforma Francisco Campos, estivera subdividido em três partes, de acordo com os cursos superiores vigentes à época, passa a constituir-se em dois cursos, mas sem qualquer caráter de especialização.

Conforme Zibas, como um desdobramento da Constituição de 1937,

a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, estabeleceu a dualidade do sistema, explicitando que a escolarização, depois do primário obrigatório de quatro anos, teria duas vertentes: o ensino secundário regular – em dois ciclos, perfazendo 7 anos – destinado às “elites condutoras” e **o ensino profissionalizante – também em dois ciclos de 7 anos** – para as classes populares” (Zibas, 2005a, p.04. grifo nosso)

Estabelecia-se, a partir de então, o ensino para as classes populares, o ciclo ginásial de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos. Segundo Nunes (2000, p.44), a Lei Orgânica do Ensino Secundário, ao lado de outras leis que teriam regulado o ensino industrial, comercial, agrícola entre outros, também

reestruturou o ensino secundário num primeiro ciclo, chamado de ginásio (secundário, industrial, comercial e agrícola) e num segundo ciclo subdividido em clássico e científico (Nunes, 2000, p.44).

Aos egressos do ensino secundário regular abria-se a possibilidade de acesso ao ensino superior; mas entre aqueles que concluíam o ensino secundário de nível profissionalizante e industrial, só lhes era permitido ingressar em cursos de 3º grau somente dentro de suas áreas técnicas específicas. A desigualdade social no Brasil à época refletiu na estrutura do sistema de ensino que, por um lado, permitia às elites condutoras, um ensino regular e humanístico, favorecendo seu

ingresso no ensino superior e, por outro lado, um ensino técnico direcionado, ofertado às classes populares, no sentido de oferecer uma formação que as mantenham no limite das condições de sobrevivência, sem reconhecimento nem possibilidade de ascensão social. Essa dicotomia refletida no sistema de ensino, reafirma a ideia que concebe a educação como um instrumento de manutenção dos privilégios da elite dirigente (Santos, 2010).

Santos (2010, p.09), por meio dos dados fornecidos pela Secretaria de Estatística do Ministério da Educação e Cultura, informa que na metade da década de 1940, haviam cerca de 535.000 matriculados nos estabelecimentos de ensino do país, que somavam em torno de 1771 instituições.

A tabela que segue abaixo demonstra o crescimento da demanda pelo ensino médio no Brasil entre os anos de 1940 e 1950.

ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Valores Absolutos

Matrícula Geral	1940	1950	Índices
Curso Secundário	155.588	365.851	235%
Curso Comercial	4.593	88.082	192%
Curso Industrial	13.262	36.754	277%

Fonte: BARBOSA, Carlos Roberto Arléo⁷

O Brasil vivenciava um período de industrialização desde a década de 1920, o que alterou progressivamente o modo de vida da população e os seus contornos sociais. A educação, e em específico o ensino secundário, passaram a ser mais requisitados. No entanto, houve nesse período um grande índice de evasão escolar. Em Sousa (2010, p.09), tem-se que, apenas 10% dos estudantes que buscavam o ensino secundário no ano de 1945, ingressavam na educação superior.

Conforme demonstrado na tabela acima, verificou-se um aumento na procura pelo ensino secundário e pelo ensino industrial. No ano de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e em 1946, o Serviço Nacional

⁷ Ver: BARBOSA, Carlos Roberto Arléo. *A rede pública de ensino médio em Ilhéus: análise de um trajeto histórico, décadas de 1940/1980*. Ilhéus, 2001. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

Comercial (Senac).

A Reforma Capanema, criada neste contexto, apesar de ter revalorizado o ensino humanístico, enfatizou os conteúdos de caráter nacionalista, influenciada pela atmosfera das políticas do *Estado Novo*. O traço intervencionista e autoritário de Francisco Campos encontrava seu lugar na Constituição de 1937, que representava o sustentáculo jurídico do Estado Novo (Dallabrida, 2009, p.190).

Com o fim do período ditatorial de Getúlio Vargas, que data de 1945, motivado pelas derrotas dos regimes totalitários da Segunda Guerra Mundial, encerra-se o governo do Estado Novo. Com o advento da industrialização, surgem no cenário as reivindicações dos trabalhadores urbanos, que trazem consigo novas experiências elaboradas de acordo com o cotidiano do trabalho fabril.

No plano educacional, em 1946, a nova Constituição Federal retoma alguns princípios defendidos pela Escola Nova⁸, e estabelece a necessidade de criar uma Lei de Diretrizes e Bases (Sousa, 2010, p10). Com contornos liberais, essa nova Constituição buscou a garantia de uma *concorrência democrática* no acesso à escolarização, relegando ao governo central, a criação deste novo projeto.

Em 1948, foi criado um anteprojeto nacional de leis e diretrizes para a educação no Brasil, fazendo com que a lei de diretrizes fosse aprovada no ano de 1961, treze anos mais tarde. Os conflitos de interesse aqui presentes, dizem respeito àqueles grupos que defendiam o financiamento público das escolas privadas, e aqueles que defendiam que o custeio público fosse direcionado apenas às escolas públicas.

Ao entrar em cena nesse processo de valorização social crescente da educação, os trabalhadores dos centros urbanos pressionavam os governantes com as suas demandas por educação. No Estado de São Paulo, por exemplo, começam

⁸ Em Saviani (2009, p. 06), a Escola Nova classifica-se entre as teorias não-críticas. Elaborada pelo filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), essa pedagogia faz críticas ao modelo tradicional de ensino, crendo ter a escola uma função de equalização social. Por meio de um processo de *biopsicologização* da sociedade, a escola nova advogou um tratamento diferenciado por meio das qualidades individuais dos educandos, como uma forma de ajustamento. Em suma, trata-se de uma pedagogia que desloca o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento (idem, p.08) e da questão política para o âmbito técnico-pedagógico; uma pedagogia na qual o importante é *aprender a aprender*, e que só teria se organizado em círculos restritos às elites. Um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante (idem, p.10).

a surgir, em 1946, os cursos secundários de primeiro ciclo no período oposto ao trabalho, no período noturno. Aos poucos, as pressões populares iam limitando as ações da elite na medida em que propiciavam a conquista de direitos. As elites buscavam razões para impedir a democratização e o livre acesso ao ensino secundário (Sposito, 1984. apud, Zibas, 2005a)⁹.

Em 1961, durante o governo do presidente João Goulart, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, que aguardava há tempos no Congresso, foi sancionada, trazendo consigo uma equiparação entre o ensino profissionalizante e o ensino regular, permitindo que os concluintes de ambos os cursos pudessem acessar o ensino superior.

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, o ensino secundário permaneceu enquanto um curso de cultura geral e humanística, adotando o mesmo sistema de provas e exames, assim como seus demais processos seletivos que, pensados pela elite para barrar e retardar o ingresso das camadas populares ao ensino superior, começam a ser colocados em pauta pelos movimentos sociais dada a desigualdade gritante quanto ao acesso, como se pode verificar abaixo,

A lei de 1961 encontrou a educação do país, como um todo, em estado calamitoso, pois somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à 4ª série. O ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam e somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior (Guiraldelli Jr., 1994¹⁰. Apud Zibas, 2005a, p.05)

Na América Latina, partir da década de 1960, vivenciou-se um período de intensa agitação política, marcado pelo conflito de interesses entre setores da esquerda e da direita. Como representantes da esquerda, nesse contexto em específico, encontravam-se grupos de intelectuais e de trabalhadores organizados que defendiam reformas de base, levantadas pela campanha política de João Goulart, presidente do Brasil entre os anos de 1961-1964. Nesse mesmo período, na área educacional levantavam-se bandeiras de luta que reivindicavam um outro

⁹ Ver Sposito, M. (1984). *O povo vai à escola*. São Paulo, Loyola.

¹⁰ Ver Guiraldelli Jr., P. (1994). *História da educação*. São Paulo, Cortez.

projeto de Lei de Diretrizes e Bases, que pudesse ter um caráter mais progressista do que o projeto sancionado no primeiro ano da década de sessenta. Entretanto, com o Golpe Civil e Militar de 1964, que durou um período de vinte e um anos, estas propostas de reforma foram todas silenciadas.

A ditadura civil- militar (1964-1985) sob a justificativa da segurança nacional, impôs ao país a exclusão do estado de direito, ao dissolver a liberdade de imprensa e a militância política de oposição às políticas de Estado, em todos os espaços. Utilizando-se de recursos como a prática de tortura, sequestro e assassinatos, esse período obscuro marcou profundamente a história do país.

Em depoimento à Comissão Nacional da Verdade (CNV)¹¹, em audiência pública, Luis Antonio Cunha, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, afirmou que

a ditadura não inventou a dualidade setorial público/privada, tampouco inventou a simbiose Estado/capital na economia; o que ela fez foi intensificar essa dualidade fundante da educação brasileira e combiná-la, de modo peculiar, com os níveis de ensino, o superior e o básico¹².

A estruturação dos sistemas de ensino que haviam sido previstos na LDB de 1961, ainda segundo o depoimento de Cunha à CNV, favoreciam interesses privatistas, na medida em que trasferiam para os Conselhos de Educação, em nível federal e estadual, competências que antes eram de responsabilidade dos órgãos do sistema executivo. Com os cargos nomeados pelo Presidente da República e pelos governadores dos Estados, os membros dos Conselhos de Educação ficavam vulneráveis ao assédio e à pressão tanto da iniciativa privada quanto de outros interesses. Nesse contexto o ensino privado expandiu-se de maneira intensa, principalmente o segundo grau e o ensino superior, levando a crer que a relação entre os governos militares e as instituições privadas, muito próximas, fizeram com

¹¹ A CNV foi criada pela Lei 12.528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, tendo como finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre os anos de 1946 a 1988. Informações disponíveis no site: <<http://www.cnv.gov.br/>> Acessado em: 10/07/2015.

¹² Depoimento para a 126ª audiência pública da Comissão Nacional da Verdade do Estado de São Paulo *Rubens Paiva*, em parceria com a CNV no dia 30 de maio de 2014. Disponível no Relatório, Tomo I, Parte I - "O legado da Ditadura para a Educação Brasileira", no link: <http://verdadeaberta.org/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf>. Acessado em 10/07/2015.

que o Conselho de Educação assumisse uma característica cada vez mais *privatizante*.

Em um contexto mais amplo, foram firmados acordos entre o Ministério da Educação (MEC) com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), a fim de que esta determinasse as diretrizes das políticas educacionais do país (Zibas, 2005a, p.06), marcando as reformas educacionais do período entre 1964 a 1968.

Ao fim desse período, no ano de 1968, o então Ministro do governo militar Roberto Campos, defendia que o ensino secundário tivesse em seu currículo apenas conteúdos utilitários e práticos, desconsiderando o valor da cultural geral e das ciências humanas para o enriquecimento do ensino; propunha alterar o currículo do curso secundário, priorizando determinadas áreas do conhecimento, deixando de lado o direito do aluno da escola pública ao ensino superior, visto que os exames de seleção e ingresso exigiam um leque de conhecimentos gerais, que abarcavam as diversas áreas do conhecimento, resultando em um ensino mais variado apenas àqueles que pudessem arcar com o custeio desse ensino. Reafirmando o depoimento de Cunha à CNV, acima destacado, tem-se que o governo militar apenas enfatizou a *dualidade fundante*, histórica, do sistema de ensino brasileiro.

Em 1971, foi promulgada, portanto, a Lei nº 5.692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau. De acordo com a Constituição de 1967, esta nova lei instituiu a profissionalização compulsória do ensino secundário, que passa a se constituir da seguinte forma: o ensino de primeiro grau teria oito anos de duração e seria destinado às crianças de 07 a 14 anos de idade; já o ensino de 2º grau, teria três anos de duração e seria destinado aos jovens com idade entre 15 e 17 anos.

Em Zibas (2005a, p.06), esta obrigatoriedade levou a educação a enfrentar diversos desafios, visto que a instalação de cursos técnicos de bom nível solicitava recursos na qual o Estado não possuía à época e, por outro lado, as escolas que já ofereciam o ensino de nível técnico, profissionalizante, tiveram de enfrentar mudanças significativas em suas gestões administrativas, além de *nivelarem por*

baixo seus conteúdos, a fim de que estes pudessem se equiparar às escolas regulares que também tiveram que oferecer esta modalidade de ensino a partir da promulgação da lei 5.692/71.

No entanto, como se pôde observar, as camadas médias optavam por matricular seus filhos no ensino regular pois este possibilitava o acesso ao nível superior. As escolas particulares, por sua vez, passaram a organizar os cursos técnicos quando, na verdade, ofereciam em seus currículos, conteúdos concernentes ao curso propedêutico, tal como antes já o faziam; as escolas públicas simulavam cursos profissionalizantes, mas sem recursos financeiros, apenas empobreciam a formação, limitando as possibilidades de trabalho dos filhos da classe trabalhadora (Zibas, 2005a, p.07).

A lei que instituiu a profissionalização compulsória se deu sob dois argumentos centrais, questionáveis: o primeiro relaciona-se com a necessidade de formação de um número maior de técnicos, e o segundo com a tentativa de eliminar a dualidade dessa etapa da educação.

O Brasil vivenciou durante a década de oitenta, um período de recessão da economia e de forte inflação, acompanhados de um anseio da sociedade pelo retorno do Estado democrático, tal qual se pode observar por meio das lutas pela reforma partidária e eleitoral, que resultaram nas *Diretas Já*¹³, no ano de 1984. Como bem sintetiza Krawczyk,

no quadro de luta pela consolidação do sistema político democrático, havia uma clara preocupação pela construção de relações sociais democráticas nos serviços públicos, dentre eles, no governo das escolas, através da institucionalização da participação dos diferentes sujeitos coletivos [...] a atenção na gestão escolar voltou à cena como parte de um debate político mais amplo em torno do direito de participação da sociedade como condição de uma cidadania ativa, da possibilidade de concretizar princípios tais como o de justiça social, da adequação do serviço educativo às necessidades regionais e do aumento do controle social sobre o Estado. (2014, p.93).

¹³ *Diretas Já* constituiu-se como um amplo movimento político, de grande participação popular, que reivindicava eleições diretas para presidente da República. Em Santos (2010), tem-se que o voto direto apenas tornou-se constitucional no ano de 1989, com a eleição do presidente Fernando Collor de Melo. Para mais informações sobre esse período, consultar a obra de José Murilo de Carvalho: *Cidadania no Brasil, o longo caminho*. Editora Civilização Brasileira, 8ªed., Rio de Janeiro, 2006.

No seio deste contexto pelas liberdades democráticas em todos os âmbitos da sociedade, um pouco antes, no ano de 1982, foi promulgada a Lei nº 7.044, que reconhecia oficialmente o fim da iniciativa do governo militar pela profissionalização compulsória, e determinava que a habilitação profissional fosse, a partir de então, uma escolha de cada unidade escolar. Nesse momento, vários setores acadêmicos se mobilizavam pelo desenvolvimento de um projeto de ensino médio que contemplasse as necessidades das camadas populares. Conforme Zibas (2005a, p. 07), essa luta foi mais favorável na medida em que declinava o período de influência política militar.

Como resultado desse longo processo na construção da cidadania, que envolveu as lutas sociais pela redemocratização do país, no campo educativo, os filhos da classe trabalhadora avançavam, aos poucos, a sua escolaridade rumo ao ensino médio. Verificou-se como uma conquista, a expansão cada vez maior do ensino regular noturno, favorecendo os estudantes que não podiam prescindir do emprego, os trabalhadores.

Ao fim do regime militar, que data de 1985, se inicia um processo de abertura política em todas as áreas do país, culminando na realização de uma nova Constituição Nacional. Em 1988, foi promulgada a lei que ficou conhecida como Constituição Cidadã, pois foi compreendida como uma resposta às demandas dos movimentos sociais. Em seu Capítulo III, Seção I, Art.205¹⁴, destaca-se a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, sua função de preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, assim como qualificação para o trabalho. Chama a atenção na CF/1988, como resposta ao contexto de lutas sociais, a ênfase na pluralidade de ideias e na liberdade de ensinar, aprender e divulgar o pensamento, como princípios norteadores do ensino. No que diz respeito ao ensino médio, destacam-se, também, o Art.208, inciso II, que propunha a *progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio*. Por meio da Emenda Constitucional nº14, de 1996, este Inciso alterou sua redação para: *progressiva universalização do ensino médio gratuito*. Ainda no Art.208, em seu Inciso VI, se

¹⁴ Pode-se acessar a CF/1988 em formato digital, na íntegra, no link que segue: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 10/07/2015.

estabelece legalmente a oferta do ensino noturno regular, adequado às condições dos alunos.

3.2 A década de 1990 e o Ensino Médio

Com a CF/1988 e com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996, tem-se a definição legal mais próxima e usual dos princípios pedagógicos e das finalidades do ensino médio no Brasil contemporâneo.

A LDB/1996, em seu processo conflituoso de promulgação, foi encaminhada ao Congresso, contando com apoio de vários setores da sociedade, como intelectuais, acadêmicos, professores, parlamentares e outros envolvidos com a questão educacional, cuja pauta maior envolvia a integração da educação de crianças e jovens, de acordo com sua preparação para a constituição de um cidadão ativo, participante da vida política e da vida produtiva (Zibas, 2005a, p.08) do país.

No entanto, apesar do apoio de setores progressistas envolvidos na educação e formação das camadas populares de trabalhadores, uma nova correlação de forças, determinada pelo conflito de interesses envolventes na política educacional, se manteve e o novo projeto de diretrizes para a educação nacional se ateve às tendências internacionais para a área da educação.

Em tom de crítica à formulação desse projeto *interesseiro* para a educação, Zibas destaca que,

a lei aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto, pois **minimizou a instituição do trabalho como um princípio educativo e orientador de todo o currículo**. A nova legislação, embora afirme que a educação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambiguidades para permitir que uma lei complementar posterior instituísse novamente **estruturas paralelas de ensino**, ou seja, um **decreto do governo federal de 1997**, determinou que o ensino técnico, organizado em módulos, seja oferecido separadamente do ensino médio regular (Zibas, 2005a, p.08, grifo nosso).

As tendências internacionais para o campo educativo estão localizadas em um contexto de intensas mudanças no cenário econômico, social, político, ético e

ideológico, em nível global neste período em específico.

Em Ciavatta e Frigotto (2003, p.94), tem-se que, a crise que permeia a década de 1990 e o início do século XXI, configura-se como uma crise do sistema capitalista em geral, motivada pela busca de garantia das suas altas taxas históricas de lucro. Esta crise do capital teve como resultado, uma nova dinâmica sistêmica, produto de um novo ciclo de acumulação, que se dirige agora para a especulação do capital financeiro.

As reformas ocorridas no plano do Estado e nas relações entre o capital e o trabalho no mundo produtivo, tem como pano de fundo, uma intensa competição entre grandes grupos econômicos e corporações internacionais que, para se estabelecerem nesse campo tenso, garantindo a rentabilidade do capitalismo e das suas bases empresariais transnacionais, elaboram relações de dependência e criam vínculos entre seus organismos internacionais e regionais aos mecanismos de mercado, com o fim de realizar reformas e intervenções nos países de capitalismo periférico e semiperiférico (Arrigui, 1998, apud. Frigotto e Ciavatta, 2003, p.96)¹⁵

Os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD)¹⁶, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), assim como a Organização Mundial do Comércio (OMC) interferem no campo educativo segundo as determinações da nova ordem do capitalismo. Nos anos de 1990, esses grupos realizaram conferências e eventos que influenciaram as políticas educacionais em todo continente americano, como a própria formulação da LDB/1996, que foi aprovada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Frigotto e Ciavatta (2003, p.110), estabelecem um diálogo crítico com Zibas (2005), ao afirmarem que a nova Lei de Diretrizes e Bases, de acordo com seu

¹⁵ Ver ARRIGUI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1998.

¹⁶ De acordo com Santos (2010a, p.23), a vinculação do Banco Mundial com o Estado brasileiro, começou ainda no período militar quando, a política educacional do governo, e o Golpe de 1964, teriam sido implementados de acordo com as recomendações da Aliança para o progresso. Durante as décadas de 1960 e 1970, a Aliança teria assistido e estimulado a intervenção de vários setores conservadores no continente latino-americano, com o fim de promoverem golpes de Estado. A Aliança para o Progresso durou dez anos e investiu cerca de 20 milhões de dólares em empréstimos aos países da América Latina para “fortalecerem” suas economias, assim como em acordos, que eram mediados pelas fórmulas do Banco Mundial, seguindo o argumento da redução dos níveis de pobreza e da melhoria do ensino, resultando em economias mais rentáveis.

formato, seu modelo de construção e seus conteúdos, se caracteriza como um *facilitador* para a aplicação de medidas impostas e previamente estabelecidas.

O Decreto nº 2.208 de 1997 que regulamentou a LDB/1996, foi acompanhado de muita resistência popular por membros que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública¹⁷. A educação básica, nesta nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assim se caracteriza: ela se compõe por níveis de escolaridade, sendo estes a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

No Artigo 22º, Seção I, a educação básica possui a finalidade maior “desenvolver o educando de forma a assegurar-lhe uma formação comum indispensável ao exercício da cidadania”, e no Artigo 24º, determina que a “educação de níveis fundamental e médio, devem ser organizadas segundo regras comuns, e no que diz respeito à carga horária mínima anual para os estudos, deve-se respeitar o limite de 800 horas, distribuídas em um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar”.

No sentido de delimitar regras gerais para o sistema nacional de ensino, o Artigo 26º, compreende-se que deve haver uma base nacional comum, a ser complementada de acordo com as especificidades regionais e locais de cada sistema de ensino, tendo como princípio o respeito à diversidade cultural e econômica do Brasil.

A seção IV, da referida lei, dedica-se exclusivamente aos assuntos do ensino médio. Seguindo o objetivo de fornecer a esta etapa da educação uma organicidade nacional e uma identidade política e pedagógica, a respectiva lei dispõe, por meio do Art.35, que “o ensino médio configura-se como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”.

Como finalidade do ensino médio, a LDB define: no Inciso I: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o “prosseguimento de estudos; no Inciso II: “a preparação básica para

¹⁷ O Decreto nº 2.208/1997, foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta incisos do Art.36, 39 e 41, da LDB/1996. Para saber mais sobre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, acessar: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=22>>. Acessado em: 11/07/2015.

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; No Inciso III: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; No Inciso IV: a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Lei nº 9.394, de 1996).

Sobre o currículo do ensino médio, o Art. 36 destaca as seguintes diretrizes: inciso I: “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

No Art.36 A, que refere-se à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, surgem novas questões relacionadas com a questão do trabalho e da profissionalização integradas ao ensino médio, e que foram incorporadas posteriormente por meio da Lei nº11.741,2008¹⁸. Abordaremos essa questão em específico seguindo a sequência cronológica das legislações do período, em específico às que foram promulgadas ainda na década de 1990.

Ao avançar na discussão sobre a legislação pertinente aos anos 1990 no Brasil sobre o ensino médio, temos o Parecer CNE, nº 05, o Parecer CEB/CNE, nº 15, que trata da análise da proposta de regulamentação da base nacional e da organização do ensino médio – Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, e a Resolução CEB, nº 03, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Esse conjunto de políticas e diretrizes para a educação foram responsáveis por nortear o currículo e os princípios concernentes ao Ensino Médio, em seu período de mudanças estruturais profundas na economia, com o ingresso de novas

¹⁸ A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, “altera os dispositivos na Lei nº9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a fim de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. Para consultar as modificações, acessar: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acessado em: 11/07/2015.

formas produtivas e de gestão do capital e do trabalho, oriundas de uma crise estrutural do capital, na qual possui como base neste momento, a ideologia neoliberal.

Para o processo educativo, esse contexto de mudança social e econômica de âmbito internacional implica na ampliação de novas formas de trabalho, que se articulam com uma reengenharia da produção e gestão, de uma metamorfose na acumulação e no padrão de flexibilização do trabalho no modelo de produção toyotista. Essas alterações exigem uma nova formação, uma pedagogia que possa garantir a manutenção dessas estruturas de poder, da hegemonia do capital.

Na passagem dos anos noventa para os anos 2000, e com as exigências de uma nova formação, direcionada para novas configurações do trabalho, a formação de nível médio ganha um destaque maior, pois são os jovens que estão inseridos neste nível de ensino, e buscam uma qualificação profissional e uma inserção cada vez mais rápida a esse mercado. As grandes transformações nesta etapa de ensino, ocorrem neste momento das políticas educacionais no Brasil, visando ampliar o acesso dos estudantes e regulamentar, enquanto garantia, uma melhor qualidade do ensino. É nesse momento, portanto, que se delineiam as políticas contidas no Programa Ensino Médio Inovador.

3.3 O Projeto Ensino Médio Inovador em debate

Os desafios do ensino médio no Brasil envolvem questões como a expansão do número de matrículas, a universalização e o processo de democratização do conhecimento. Todas essas questões dialogam com a história conflituosa de seu processo de criação e implementação, assim como as questões que são postas no plano da economia e das relações internacionais, que influenciam diretamente o delineamento das políticas educacionais.

Nesta parte de nosso trabalho, elaboraremos uma análise do ProEMI atentando para seus eixos de ação, como as inovações curriculares e a indução à

jornada diária de tempo integral, tentando relacionar essas propostas com as mudanças na legislação ocorridas na década de 2000, e que foram determinantes para o delineamento do nosso objeto de estudo, assim como com os desafios apresentados.

O Programa Ensino Médio Inovador faz parte de um conjunto de medidas políticas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) assim como as ações propostas pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em vigor até os dias atuais.

Segundo a Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, o então Ministro da Educação Fernando Haddad, no uso de suas atribuições legais, institui no âmbito do Ministério da Educação (MEC), o Programa Ensino Médio Inovador, com o fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras para as escolas de ensino médio regular, não-profissionais. No Art.2º se demonstra o apoio do Programa às Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal para desenvolver ações de melhoria na qualidade do ensino médio, apoiando projetos pedagógicos que promovam, entre outros, a educação científica e humanística, a valorização da leitura e da cultura, a utilização de novas tecnologias assim como o desenvolvimento de metodologias que sejam criativas e emancipadoras. Neste mesmo artigo, estão presentes os objetivos do Programa, sendo eles:

I – expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
II – desenvolver e estruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnico-experimentais;
III – promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
IV – incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
V – fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
VI – promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
VII – desenvolver a autonomia dos estudantes por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa;
VIII – criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores;
IX – promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação dos IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais

de ensino médio;
X – incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais.

Tabela II: Objetivos do Programa Ensino Médio Inovador.

O ProEMI, como programa vinculado ao MEC, faz parte das ações do governo federal brasileiro para garantir o acesso de todos à educação de qualidade. Ele deve ser analisado de acordo com dois traços marcantes: o fato de esta etapa do ensino não ser obrigatória e universalizada, e as dificuldades em equalizar um ensino de cultura geral, propedêutico, ao ensino profissional, visto que a juventude brasileira é uma juventude que trabalha.

Um dos marcos legais para a realização dessa proposta, e que se relaciona aos desafios postos para o Ensino Médio, é a Emenda Constitucional nº 59/2009¹⁹, que torna obrigatória a oferta da educação básica dos quatro aos dezessete anos, ou seja, o acesso à educação pelas crianças e jovens deverá ser garantido pelo Estado, incluindo o Distrito Federal e o conjunto de municípios brasileiros, em regime de colaboração com a União, até o ano de 2016.

Um segundo marco legal sobre a educação básica, e que compõem o plano de ações do governo federal, está no Plano Nacional de Educação (PNE)²⁰ que propõe em sua meta 03, a universalização do ensino médio, como se pode observar adiante:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (PNE, 2014).

Como estratégias de ação concernentes à meta 03, destaca-se a estratégia 3.1, que diz respeito à institucionalização de um programa nacional para a renovação do ensino médio, que possa incentivar práticas pedagógicas com abordagem interdisciplinar, além da utilização de currículos escolares que sejam

¹⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acessado em: 20/04/2015.

²⁰ O novo PNE foi promulgado por meio da Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acessado em: 20 de abril de 2015.

flexíveis e diversificados, mas que contenham conteúdos obrigatórios, articulando as dimensões do trabalho, da linguagem, da ciência, tecnologia, cultura e esporte.

A estratégia 3.6 chama a atenção no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, por meio do sistema de avaliação nacional, o ENEM, assim como a estratégia 3.7, que aborda a relação entre a educação não-profissional (ensino regular) e o incentivo à expansão das matrículas do ensino médio integrado ao ensino profissional,

3.6) *universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM*, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.7) *fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional*, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência (PNE, 2014)

De acordo com o Documento Orientador de referência, a meta da universalização do ensino médio apresenta-se como o grande desafio no âmbito das políticas educacionais mais recentes; desafio este na qual o Ministério da Educação vem atuando no sentido de criar ações conjuntas para a melhoria da qualidade da educação nesta etapa e, para isso, propõe o redesenho curricular e a ampliação das ações de formação continuada dos professores (Documento Orientador, p.03).

As políticas de formação continuada dos professores também são ações vinculadas ao redesenho curricular proposto pelo ProEMI, mas foram articuladas por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CNE/CEB nº2, de 30 de janeiro de 2012, e constituem-se como as bases legais para ambas as ações centrais do ProEMI.

No entanto, além da necessidade de expansão do número de matrículas

visando a universalização desta etapa de ensino, verificou-se nos últimos vinte anos, houve uma alteração no movimento crescente de demanda pelo Ensino Médio, que vinha ocorrendo desde os anos noventa.

Em Sposito e Souza (2014, p. 34), o primeiro momento de variação localiza-se entre os anos de 1991 e 2004, período na qual se registrou um incremento massivo no número do alunado. Esse crescimento teria confirmado uma mudança importante nessas escolas, principalmente nas públicas, pois nestes anos surgiram famílias de baixa renda com pouca ou nenhuma escolaridade a matricular seus filhos na rede pública de ensino. A partir de 2005, os dados do Censo Escolar passam a registrar uma queda do alunado.

Devido a essas flutuações no acesso e na permanência dos estudantes no ensino médio, foram delineadas novas diretrizes e políticas aos segmentos juvenis, que pudessem responder aos desafios trazidos pelo período de expansão dos bancos escolares, assim como aqueles novos desafios que se relacionavam à permanência na escola.

As novas políticas educacionais, centradas principalmente no decorrer dos anos 2000, traziam como finalidade e propósito a formação para o exercício da cidadania, a criação de condições de acesso e permanência e a preparação para as experiências no mundo do trabalho. O Parecer Homologado pelo Conselho Nacional de Educação (nº11/2009), que visa debater e instituir uma proposta curricular inovadora para a escola média, e que antecede a portaria que promulgou o ProEMI (Portaria nº 971, de 09 de outubro, de 2009), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013)²¹.

Em ambos os documentos, nota-se a recorrência do argumento de que é preciso alterar/reformular os conteúdos escolares de forma a tornar o ensino médio mais agradável e atraente aos jovens, torná-lo mais flexível, mais *plural*; a justificativa para essas ações consiste em evitar a evasão escolar. Defende-se nesse projeto amplo para o ensino médio, o estreitamento entre as diferentes dimensões do cotidiano, como o mundo do trabalho, a ciência, a tecnologia e a

²¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 22/12/2015.

cultura, buscando uma formação mais solidária e cidadã, que dialogue com os atuais anseios e os desafios vivenciados pela juventude.

Importante considerar novamente, que ambos os documentos (Parecer Nº11/2009 e DCNEB) foram produzidos em um contexto posterior ao período de reformas do ensino médio e da educação básica em geral, ocorridas na década de 1990. Em Zibas (2005b), esse período de reformas curriculares representava um profundo repensar do currículo de nível médio, tendo em vista quatro fatores: 1) o aumento considerável das demandas por matrículas; 2) os requisitos de um novo contexto produtivo - que de maneira macro-estrutural exigia da juventude uma nova formação; 3) a construção de novos valores condizentes com uma sociedade mais democrática e cidadã – um contexto social e político de redemocratização brasileira, pós Constituição Federal de 1988; 4) e por fim, mas não menos importante, a exigência de aproximação entre o currículo e a cultura juvenil como meio de enriquecer os conteúdos e aproximar os jovens da instituição escolar.

De modo que, nas análises de ambos os documentos encontraremos muitas das questões que foram levantadas por Zibas (2005b) no trecho acima, e que relacionam-se com os anseios e os desejos de grande parte da população jovem que adentrou ao ensino médio nesse período, e que em sua rica diversidade sociocultural trouxe muitos e novos desafios para a escola básica.

O Parecer nº 11/2009 apresenta, discute e sintetiza os aspectos essenciais da proposta de novas experiências curriculares para o ensino médio, e antecede a promulgação da Portaria nº 971/2009, que institui o Programa Ensino Médio Inovador

Por meio de um ofício endereçado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o então Ministro da Educação Fernando Haddad, que assumiu a pasta entre os anos de 2005 e 2012, encaminhou a proposta de inovação curricular ao CNE, a fim de que esta fosse implantada por meio de um regime de cooperação entre o Estado e os sistemas estaduais de ensino, e sob a responsabilidade da Secretaria de

Educação Básica do MEC, em regime de *urgência*, e em caráter *experimental*²².

O documento encontra-se em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) que caracteriza o ensino médio como uma etapa intermediária entre o ensino fundamental e o ensino superior, e como aquela fase do ensino que conclui e finaliza a educação básica, em seu momento final.

O Parecer nº11/2009 apresenta uma estrutura de análise da nova proposta curricular, pautado por nove itens. O primeiro deles é a *justificativa* para aprovação de uma nova proposta curricular. O parecer argumenta que esta etapa da educação básica tem se mostrado como o maior nível de complexidade na estruturação de políticas públicas, além de ter a particularidade da necessidade de atender jovens, adolescentes e adultos em suas diferentes expectativas diante da possibilidade de escolarização.

No parecer está presente uma preocupação com a formação dos jovens e com a necessidade de estabelecer uma nova organização curricular e princípios orientadores, mas de forma a dialogar com os diferentes anseios da juventude. Dessa forma, acredita-se que esses jovens teriam condições de participar ativamente na construção de uma sociedade mais solidária, na medida em que passariam a reconhecer suas habilidades e competências, e então estariam prontos para ingressar e competir no mundo competitivo do trabalho.

Está presente uma definição acerca da identidade do ensino médio, que se caracterizaria pela superação da dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. Com este projeto (ProEMI), espera-se enfim, que o ensino médio ganhe uma identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas (Parecer nº11/2009, p. 02).

A defesa de uma base unitária – entende-se uma base curricular comum, que

²² É notória a observação de que esta proposta de inovação curricular (ProEMI), desde seu início, ou seja, desde o Parecer nº11/2009, que visa discutí-la e posteriormente aprová-la, já assumiu esse caráter *emergencial* e *experimental*. Como justificativa, o Parecer ancora-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: *é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei (Artigo nº 81, Lei nº 9.394/96)*. Esta característica inicial pode ser um indício, a ser mais bem debatido posteriormente, do aspecto *focal* desta política de governo direcionada ao campo educativo, no sentido que Leher (2009) atribui à essas políticas.

articule as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura – na perspectiva da emancipação humana, de uma educação igualitária para todos, está resumida na seguinte concepção, de que

o Ensino Médio deve ser estruturado em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e prática técnico-industrial (Parecer nº11, p.02, 2009)

Uma segunda observação importante diz respeito à SEB/MEC na qual estabelece como prioridade o desenvolvimento de projetos e programas em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e municípios, com o fito de melhorar a qualidade da Educação Básica. Neste parecer há a vinculação direta com o que dispõe o Plano de Metas *Compromisso Todos Pela Educação*, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Para implementação do ProEMI, o parecer indica ainda, que os critérios, os parâmetros e os procedimentos para o apoio técnico-financeiro tem de estar em consonância com o Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, com a Resolução CD/FNDE/ nº 29, de 20 de junho de 2007, e com a Resolução CD/FNDE nº 47, de 20 de setembro de 2007 que, juntas, versam sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*.

Sobre essa perspectiva de vinculação das políticas educacionais do Estado ao TPE, é notória a análise de Leher (2012) sobre o caso Costin no MEC, visto que, apesar de ser um aspecto central para a análise do ProEMI, tornou-se uma questão secundária nas diferentes abordagens sobre essa diretriz. A associação entre a sociedade civil organizada e o Estado representa uma vinculação direta, nesse caso, da educação com o capital financeiro empresarial.

No que tange ao Parecer nº11/2009, trata-se, em síntese, de analisar um programa específico para apoiar inovações curriculares de forma articulada com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual, e que

incluem linhas de ação envolvendo, entre outros: fortalecimento da gestão e dos sistemas escolares, melhoria das condições de trabalho docente – formação inicial e continuada, desenvolvimento de protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador, assim como a elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e à juventude.

Como objetivos gerais apresentam-se:

- superação das desigualdades e oportunidades educacionais;
- universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio;
- consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;
- oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis.

O documento apresenta uma análise sobre a situação do Ensino Médio no Brasil, afirmando que após doze anos da LDB, ainda não foi possível superar a dualidade histórica que prevalece no Ensino Médio, e nem tampouco a garantia da sua universalização. Uma outra constatação presente no documento é a ineficácia no processo de manutenção dos jovens nas escolas e na garantia de uma aprendizagem significativa, visto que “não há um currículo capaz de promover uma aprendizagem que lhes faça sentido” (Parecer nº11/2009, p. 03).

Considera-se no Parecer nº11/2009 que houve um avanço na história do Ensino Médio sua integração com a Educação Profissional Técnica mas, apesar disso, teria prevalecido uma lacuna de outros programas consistentes no âmbito curricular, para o Ensino Médio regular – não profissionalizante, que corresponde a mais de 90% das matrículas do Ensino Médio no Brasil.

No item sobre os *Pressupostos para um Currículo Inovador de Ensino Médio*, o documento informa que, com uma nova organização curricular, é possível pensar uma nova escola para o Ensino Médio público.

O Parecer considera que o ProEMI

além de ser uma proposta consistente de organização curricular, o avanço na qualidade depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político-pedagógico (Parecer nº11/2009, p. 03)

A nova organização curricular proposta pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar; e propõe estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como um princípio educativo.

O parecer cita que na proposta curricular do ProEMI, que o currículo e o seu percurso formativo serão organizados pelas unidades escolares, dando-lhes autonomia para elaborar seus conteúdos de base de acordo com suas realidades sociais e culturais específicas, pautando-se nos princípios da diversidade, mas apoiando-se, contudo, na participação coletiva e nas teorias educacionais desenvolvidas para tal.

Essas inovações centrais no desenvolvimento de um currículo escolar inovador estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e as orientações pedagógicas do programa. Ainda de acordo com o documento, o projeto político-pedagógico de cada escola deve fazer-se presente na proposta, articulando o trabalho, ciência, tecnologia e cultura com alguns indicativos, entre eles, destacamos alguns:

Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural.

Incorporar práticas didáticas, como princípio educativo, e a metodologia da problematização como um instrumento de incentivo à pesquisa.
--

Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais.
--

Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e a
--

autonomia dos estudantes;
Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;
Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados aos estudantes do Ensino Médio.
Avaliar a aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes.

Nas *Proposições Curriculares do Programa Ensino Médio Inovador*, o parecer reitera que é a própria comunidade escolar que possui mais legitimidade para decidir sobre o seu currículo, e que cabe à União e aos Estados, propiciar condições materiais e aporte financeiro. Nesse sentido, foi estabelecido um referencial de base e de condições para a elaboração desta nova proposta pela comunidade:

a) carga horária do curso mínimo será de 3.000 (três mil) horas;
b) centralidade da leitura enquanto um elemento basilar de todas as disciplinas, com elaboração e utilização de materiais motivadores e orientação docente voltados para esta prática;
c) estímulo às atividades teórico-práticas em laboratórios de ciências, matemáticas e outros, que promovam atividades nas diferentes áreas do conhecimento;
d) fomento de atividades de artes de forma que ampliem o universo cultural do aluno;
e) o mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes;
f) atividade docente em tempo integral nas escolas;
g) projeto político-pedagógico implementado com participação efetiva da comunidade escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio.

A articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica se faz no reforço existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. O trabalho concebido enquanto um princípio educativo visa antes proporcionar aos estudantes uma ampliação dos conteúdos curriculares visando uma formação mais ampla e completa, para superar a dicotomia histórica presente no Ensino Médio brasileiro. O trabalho a que estas diretrizes se referem se relaciona com o trabalho desenvolvido no mundo da produção capitalista deste início do século XXI.

Nesse sentido, e após a análise de suas diretrizes centrais, concluímos que o ProEMI não representa mudanças na concepção do Ensino Médio antes proposto pela LDB, nem tampouco na formulação de novas Diretrizes Curriculares. Segundo o documento aqui analisado, trata-se de uma “nova organização curricular para fomentar as bases para o surgimento de uma nova escola para o Ensino Médio, que seja mais contemporânea e interessantes para os alunos” (Parecer nº11/2009, p. 07), na medida em que produza significativas melhorias no desempenho e na aprendizagem dos estudantes.

O Parecer propõe destacar dois aspectos importantes do ProEMI, que geraram repercussão na mídia e no ambiente acadêmico: o primeiro deles, versa sobre a integração curricular – que propugna uma organização do ensino baseada na perspectiva de articulação interdisciplinar, por meio de atividades integradoras, como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Neste ponto, o Parecer evidencia que não se trata de organizar o currículo escolar por meio de *áreas do conhecimento* mas sim, exercitar a interdisciplinaridade e o fortalecimento das relações entre elas, por meio de um trabalho conjugado e cooperativo.

O segundo aspecto destacado pelo Parecer diz respeito à ampliação da carga horária para 3.000 horas de atividades e estudo, sendo que 20% delas seriam de opção livre dos alunos, de forma a permitir que estes construam e percorram seus itinerários formativos de acordo com seus interesses, anseios, condições e projetos de vida.

A extensão do tempo de permanência dos estudantes na escola, e a possibilidade de exercerem de fato essa pretensa liberdade de escolha não foi tema

de discussão mais apurada no documento analisado; ele apenas informa que em reuniões abertas oferecidas pela SEB e pelo CNE, houveram proposições dos participantes no sentido de aperfeiçoar a proposta de inovação curricular em debate.

Por fim, é importante destacar, como já dito rapidamente acima, a intenção de continuidade com a concepção de educação exposta na LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 1º, bem como em seu artigo 22º, que situam o Ensino Médio como etapa final da educação básica. As diretrizes apontadas pelo ProEMI que visam reformular o currículo escolar, apresentam-se apenas como diretrizes, orientadas no sentido de fomentar as bases para o surgimento de uma nova escola.

Enquanto políticas educativas, não devem ser analisadas somente pela perspectiva de sua organização e coerência internas, mas sim, situá-las em seus contextos sociais e locais específicos, e de acordo com as necessidades de parcela da população a quem se destinam. Por este motivo, o trabalho de pesquisa optou pela realização de uma investigação empírica, com a observação da realidade das escolas e Diretorias de Ensino que optaram por aderir ao ProEMI. A aplicação inicial e a viabilidade deste programa é tema de desenvolvimento do próximo capítulo desta dissertação.

4 Pesquisa de campo na Diretoria de Ensino de Sorocaba

A quarta parte do presente trabalho corresponde à realização de pesquisa de campo em escolas da rede pública da Diretoria de Ensino da região de Sorocaba, interior de São Paulo, entre aquelas escolas que aderiram formalmente ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), objeto deste trabalho.

A primeira parte deste capítulo versa sobre as características da cidade paulista de Sorocaba, suas peculiaridades e sua importância para o Estado de São Paulo, sua origem histórica, sua atual configuração social e econômica entre outros.

Na segunda parte, buscou-se demonstrar o processo de pesquisa em seu início, retomando desde o momento da escolha e justificativa pela cidade de Sorocaba, passando pelo método de seleção das instituições escolares para a realização de entrevistas e aplicação de questionários, até a análise dos dados obtidos e suas posteriores avaliações conclusivas.

Acredita-se que, por meio deste trabalho, possamos oferecer ao conjunto dos trabalhadores em educação, um leque maior de informações sobre o ProEMI, a fim de somarmos forças rumo à construção de uma escola preocupada com uma formação plena dos educandos, de forma a combater medidas comuns do cotidiano escolar e que envolvem, entre outros, a naturalização das políticas educacionais paliativas - focais, e que resultam em um aprendizado também fragmentado e deficitário.

4.1 A cidade de Sorocaba: aspectos históricos e sociais

A cidade de Sorocaba foi o território escolhido para ser a base da pesquisa empírica e dos trabalhos de campo a serem realizados; a escolha justifica-se, primeiramente, por ser esta a cidade na qual lecionei como professora efetiva do Estado, logo no início da carreira como docente. Concomitantemente à profissão de professor da rede pública de ensino, vivenciei junto ao Sindicato dos Professores do

Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP, subsede de Sorocaba, um outro olhar, mais crítico e apurado sobre o panorama e as condições gerais da educação no Estado, tanto para seus profissionais trabalhadores, na qual eu estava incluída, quanto sobre a finalidade e a qualidade da educação oferecidas no Estado de São Paulo.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) encontrava-se na pauta das discussões sindicais que envolviam o ensino médio e as políticas educativas direcionadas à esta etapa da educação básica, pois esta política estava presente, desde então, na maior parte das cinquenta e uma instituições escolares públicas de nível médio do município de Sorocaba, inclusive entre aquelas em que lecionei no período.

De acordo com o dirigente regional de ensino de Sorocaba, Marco Aurélio Bugni, em entrevista ao Jornal Cruzeiro do Sul, a Diretoria de Ensino (D.E.) do município, destaca-se por ser a diretoria de ensino que possui o maior número de escolas adeptas ao ProEMI do Estado de São Paulo²³. A D.E. encontra-se vinculada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e é composta por cinquenta e uma unidades escolares que oferecem o ensino médio; do total destas unidades, apenas quatro escolas não aderiram ao ProEMI até o final do ano de 2014, segundo informações fornecidas pela própria D.E. do município.

A segunda justificativa pela escolha da cidade de Sorocaba consiste no fato desta possuir uma localização geográfica privilegiada, o que teria sido, historicamente, responsável pela definição das suas principais características sociais e econômicas que, grande parte, prevalecem presentes até os dias de hoje, tal como se verá em análise mais adiante.

Sorocaba localiza-se a sudoeste do Estado de São Paulo, distante cerca de noventa e sete quilômetros da cidade de São Paulo, a capital paulista (Celli, 2012, p.15). Abaixo, segue croqui de localização regional de Sorocaba.

²³ A afirmação foi proferida durante visita exploratória à diretoria de ensino a fim de buscar informações e documentos referentes à pesquisa. Pode-se conferir entrevista com o dirigente regional de ensino em jornal local, acessar: <<http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/479303/novo-dirigente-defende-que-escola-publica-esta-bem-melhor>>. Acessado em: 20/05/2015.



Croqui 01 – Croqui de localização regional de Sorocaba. Elaborado por Andressa Celli, 2012.

Para se ter uma ideia da dimensão e importância do município para a região, entre os anos de 2008 a 2012, seu PIB (Produto Interno Bruto) cresceu 45,08%, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)²⁴.

Sorocaba é uma cidade pertencente ao Estado de São Paulo; sua área territorial é de 449.100 metros quadrados, com uma população de cerca de 607.830 habitantes. Segundo informações fornecidas pela Prefeitura de Sorocaba, por meio da Secretaria de Desenvolvimento Econômico e do Trabalho²⁵, a cidade possui um

²⁴ Ver a reportagem do jornal local Cruzeiro do Sul no link: <<http://www.cruzeirosul.inf.br/materia/585210/pib-sorocabano-cresce-458-em-4-anos-e-e-o-30-melhor-no-pais>>. Consultado em 25/05/2015.

²⁵ As informações fornecidas pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico e do Trabalho da Prefeitura de Sorocaba são compostas por um leque de informações estatísticas baseadas no último Censo Nacional (2010) produzido pelo IBGE, assim como nos dados gerados pelo Seade (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados). Dados do Seade disponíveis em: <<http://www.seade.gov.br/>>.

PIB de dezessete bilhões de reais e apresenta-se como o 11º maior PIB do Estado de São Paulo e o 30º PIB do país. Estes valores são compostos principalmente pela atividade industrial, que corresponde a 31% de sua economia, e pelo setor de serviços, responsável por 51,2% do PIB do município.

Tem-se um pouco da dimensão e importância da cidade de Sorocaba para a região aonde está localizada por meio do comentário que segue,

(...) Campinas, São José dos Campos e Santos, o município de Sorocaba é uns principais polos urbanos do entorno imediato da região metropolitana da Grande São Paulo. Nas últimas duas décadas estes polos tiveram seu parque produtivo significativamente ampliado pelo movimento de expulsão/extravasamento de atividades produtivas – especialmente as industriais – da metrópole paulistana. Dotados de excelente acessibilidade rodoviária aos principais mercados brasileiros – com destaque para a própria região metropolitana de São Paulo, os polos urbanos e as regiões agrícolas do interior – tornou-se uma boa alternativa para a implantação de muitas empresas que passaram a não ter na Grande São Paulo condições operacionais adequadas. (Relatório de Caracterização, 1999, p.5; apud Celli, 2012, 18).

Para dimensionar sua relevância, pode-se compará-la didaticamente aos seus municípios vizinhos, tomando como referencial o *Índice Paulista de Responsabilidade Social* (IPRS). Este, criado por meio de uma parceria entre o Poder Legislativo do Estado de São Paulo e a Fundação Seade²⁶, e consiste em um sistema de indicadores sobre os seiscentos e quarenta e cinco municípios paulistas, tomando como parâmetro o *Índice de Desenvolvimento Humano* (IDH) e, conseqüentemente, as condições de vida da população desta localidade.

O IPRS é atualizado a cada dois anos e foi idealizado como uma ferramenta de auxílio na definição de prioridades e na implementação e acompanhamento de políticas públicas, considerando as seguintes dimensões: escolaridade (educação), longevidade (saúde) e a riqueza dos municípios.

O mapa que segue abaixo (Fig. 01 – Região Administrativa de Sorocaba) foi

²⁶ Consultar o IPRS para a Região Administrativa de Sorocaba para o ano de 2012 em: <http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/pdf/iprs/IPRS_2012_v4_Sorocaba.pdf>. Acessado em: 02/06/2015.

elaborado por meio das análises que resultaram no IPRS para o ano de 2012 e leva em conta a criação da Região Administrativa de Sorocaba, por meio da Lei Complementar Estadual nº 1.241/2014, sancionada no dia 08 de maio do mesmo ano. Portanto, torna-se necessário apartar com cuidado, por um lado, o município de Sorocaba e, por outro, a sua área administrativa, territorialmente e economicamente mais abrangente - promulgada por Lei Complementar no ano de 2014.

O IPRS subdivide os municípios do Estado de São Paulo em cinco grupos, cada qual com características semelhantes quanto às condições de vida da população. A Região Administrativa de Sorocaba também subdivide-se em cinco grupos, de acordo com os parâmetros utilizados para a criação do índice : o grupo 01, representado pela cor azul no mapa, e na qual pode-se localizar os municípios de Sorocaba, Itú, Salto e Águas de Santa Bárbara, define-se pelo elevado nível de riqueza e bons indicadores sociais.

O grupo 02 possui os municípios representados pela cor verde, e dentre eles encontram-se vários que fazem divisa com a cidade de Sorocaba, dentre eles: Votorantim, Iperó, Boituva, Alumínio, Araçariguama, São Roque, Mairinque entre outros. O grupo 02 apresenta bons níveis de riqueza, mas que não se refletem nos indicadores sociais, como educação e saúde.



Fig.01. Mapa da Região Administrativa de Sorocaba. Fonte:

fonte: http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/pdf/iprs/1PRS_2012_v4_Sorocaba.pdf

<http://www.iprsipvs.seade.gov.br>. 2012.

O grupo 03, por sua vez, sinalizado pela cor amarelo, possui os municípios da Região Administrativa de Sorocaba, que apresentam um nível de riqueza baixo, mas com bons indicadores nas dimensões de escolaridade e longevidade; entre estes, destacam-se por sua proximidade com Sorocaba: Porto Feliz, Araçoiaba da Serra, Pilar do Sul entre outros.

O grupo 04, representado pela cor laranja, possui os municípios que apresentam como característica uma baixa riqueza e níveis intermediários de longevidade e/ou escolaridade. Junto com o grupo 05, representados pela cor vermelha, e na qual localizam-se municípios de localidades tradicionalmente pobres e com baixos níveis de riqueza, longevidade e escolaridade, o grupo 04 e 05, compõem a maioria dos municípios que a Região Administrativa de Sorocaba abrange.

Como se pode perceber no mapa acima, a cidade de Sorocaba destaca-se por seus bons indicadores sociais e pela sua alta taxa de concentração de riquezas. A região administrativa na qual está localizada, homônima, possui uma sólida economia industrial, concentrada principalmente na cidade de Sorocaba, e em alguns de seus vizinhos.

De acordo com informações fornecidas pela Fundação Seade, no documento sobre o IPRS para o ano de 2010, a região administrativa de Sorocaba exibe um indicador de riqueza (39), com seis pontos abaixo da média estadual (45), tendo seus melhores resultados advindos de cinco municípios próximos à Região Metropolitana de São Paulo, e na qual concentram-se 30,2% da população regional, sendo eles: Sorocaba (45), Ibiúna (47), Itu (48), Araçariguama (50) e Alumínio (51). Ainda conforme a Fundação Seade e sobre a RA de Sorocaba,

A Região Administrativa de Sorocaba, localizada no sudoeste, é a mais extensa do Estado, com área de 40.880,30 km², correspondente a 16,5% do território paulista. É formada por 79 municípios, distribuídos em cinco Regiões de Governo: Avaré, Botucatu, Itapetininga, Itapeva e Sorocaba. Em 2010, 47,6% da população da RA de Sorocaba se concentrava em sete cidades com mais de 100 mil habitantes: Sorocaba, Botucatu, Itapetininga, Itu, Salto, Tatuí e Votorantim. Sorocaba é o maior polo dessa região, onde residem 586

mil pessoas, o equivalente a 21,0% da população regional. Entre 2000 e 2010, a população da RA cresceu aproximadamente 1,3% ao ano, ritmo superior à média estadual, de 1,1%, apresentando taxa de urbanização igual a 86,5% (2010), abaixo da média estadual, de 95,9% ((IPRS, Fundação Seade, 2012, p.22).

O município de Sorocaba caracteriza-se por ser o pólo, a sede, de uma das regiões administrativas mais fortuitas do Estado de São Paulo. No que tange à economia e aos índices de riqueza, a região administrativa de Sorocaba possui índices que refletem um passado histórico de formação urbana e social de seu município sede.

Destacando o perfil industrial da RA de Sorocaba, o IPRS aponta para a importância da estrutura industrial de Sorocaba e de seus municípios vizinhos, na qual localizam-se empresas do ramo de alimentos, equipamentos e máquinas, eletrônicos e de telecomunicações, além do setor metal-mecânico e de metalurgia, que se constitui como um dos mais importantes centros do Estado de São Paulo para a fabricação de implementos para o setor de telecomunicações. Ainda segundo o IPRS, o município-sede e seu entorno, tem historicamente despertado o interesse das grandes indústrias pela proximidade com a Região Metropolitana de São Paulo e com a área metropolitana de Campinas.

No mapa abaixo (Fig. 02 - Região Metropolitana de Sorocaba e principais rodovias de acesso e escoamento, 2014), destaca-se as cidades vizinhas e as principais rodovias de acesso ao município, tendo como central a localização geográfica de Sorocaba, e sua proximidade com a cidade de Campinas e com a região metropolitana de São Paulo.



Fig.02 – Região Metropolitana de Sorocaba e principais rodovias de acesso e escoamento

de mercadorias, 2014.

No sentido de complementar as informações fornecidas acima, segundo orientações da Prefeitura Municipal de Sorocaba, a cidade localiza-se em um

(...) entroncamento de rotas para o interior desde os tempos coloniais, Sorocaba hoje se articula por uma rede rodoviária em que se destacam: as Rodovias Castelo Branco e Raposo Tavares para a Capital e oeste paulista; a SP-75 para Campinas, norte paulista e triângulo mineiro; SP-79 para o Vale do Ribeira e litoral sul paulista; SP-270/SP-258 para o nordeste paranaense. (Relatório de Caracterização, 1999, p.5, apud. Celli, 2012, p. 21)

A região aonde Sorocaba está localizada é rica em minérios não-metálicos e essa característica geográfica marcou profundamente a sua história e seu processo de formação social e urbana. Conhecer alguns aspectos desse processo histórico de formação da cidade de Sorocaba ajuda-nos a compreender muito da sua atual configuração e importância para o comércio e indústria do Estado de São Paulo e do país.

4.1.a Breve histórico da cidade de Sorocaba

Esta parte do quarto capítulo possui o objetivo de traçar de maneira breve um pouco do passado histórico da cidade de Sorocaba, com o fito de relacionar momentos e passagens dessa trajetória com o seu desenvolvimento histórico e social posterior. Todos esses momentos, mesmo que distantes temporalmente, colaboraram para construir a história desse lugar e suas principais características.

Adolfo Frioli (2003,p.10) ao traçar brevemente a história da cidade de Sorocaba, afirma que esta desenvolveu-se ainda sobre os antigos caminhos dos índios tupis, que habitavam a região próxima ao Morro de Araçoiaba, localizado no município de mesmo nome, e vizinho da cidade de Sorocaba. Os indígenas teriam

deixado suas marcas em toda a região, desde o traçado tortuoso das ruas do centro, até os seus aspectos culturais, tal qual observa-se no próprio nome da cidade de Sorocaba que, em tupi-guarani, significa *terra rasgada, terra fendida*.

Segundo o antropólogo Darcy Ribeiro (2001, p.31), os povos de matriz tupi totalizavam cerca de um a oito milhões de pessoas, que ocupavam todo o território da ainda chamada Ilha Brasil, no século XVI. Essa *humanidade indígena* caminhava seguindo os primeiros passos da revolução agrícola, que teria ocorrido há pelo menos dez mil anos para os povos do velho mundo, e conhecendo intimamente a terra e os caminhos, domesticavam plantas, cultivavam alimentos e dentre eles, várias árvores frutíferas. A influência desses povos para a região de Sorocaba pode ser verificada em Frioli quando este afirma que,

os nomes das cidades, dos rios e de muitos bairros têm origem nos tempos remotos dos índios, sempre explicando um fenômeno da natureza. Por exemplo: Araçoiaba: *esconderijo do sol*; Ipanema: *água ruim*; Iperó: *o lugar das águas revoltas*; Itavuvu: *pedra grande chata*; Itupararanga: *salto barulhento*; Sorocaba: *a terra rasgada*, formada pelas erosões das chuvas que levam para o rio as águas barrentas; Votorantim: *o salto de água branca* (Frioli, 2003, p.10).

Os primeiros portugueses, por sua vez, teriam aparecido na região à procura de ouro no interior das matas do Morro de Araçoiaba, mas ali encontraram somente jazidas de ferro. Em Davino (1975, p.131), tem-se que a Serra de Araçoiaba (Fig. 03, que segue abaixo), constituindo-se em uma *anomalia morfológica na suave topografia onde se ergue*, deve ter despertado desde muito cedo a atenção dos conquistadores europeus para a região interior do Brasil.

Desde o século XVI, portanto, já se conhecia a presença de ferro na região e por meio das distintas tentativas de explorá-lo, deu-se nesse território o início das atividades da metalurgia no Brasil.



Fig. 2 – A Serra de Araçoiaba vista da estrada Ipanema-Porto Feliz.

Fig.03 – A Serra de Araçoiaba vista da estrada Ipanema – Porto Feliz, em Davino, André, Ins. de Geociências, 1975.

Para Frioli, (2003, p. 10), o início desta atividade surge por volta de 1591, tendo como responsável o *descobridor de minas*, Afonso Sardinha que, pela fama de suas ações e descobertas, teria atraído para o Estado de São Paulo o governador geral do Brasil à época, dom Francisco de Souza; este, teria criado posteriormente, no meio daquela região de mata, a Vila de Nossa Senhora de Monte Serrat, um pequeno núcleo de moradores. Com dificuldades para se estabelecerem na região, os habitantes da antiga vila mudaram-se para as margens do Rio Sorocaba, em um localidade denominada Itavuvu ou, *a pedra grande chata*.

Em 1610, Dom Francisco de Souza instalou, nesse novo local, e em homenagem ao rei de Espanha e Portugal, a Vila de São Felipe, que também acabou por entrar em decadência. Por mais trinta anos, essa região do Rio Sorocaba teria servido apenas para a passagem de bandeirantes, que agiam na captura de índios domesticados pelos jesuítas, a fim de que pudessem trabalhar em suas lavouras ou nas obras da capitania (Frioli, 2003, p.11). Nesse contexto, o bandeirante Balthazar Fernandes chega à região do Rio Sorocaba e inicia a construção de uma habitação, uma casa-grande. No alto de uma colina, a fim de ser vista por todos, Balthazar Fernandes ergueu uma capela dedicada à santa de sua devoção: Nossa Senhora da Ponte.

Historicamente, a construção da capela de Nossa Senhora da Ponte resultou em um marco para a cidade, como se pode observar por meio do comentário de Frioli,

A fundação de Sorocaba é comemorada em 15 de agosto por ser o dia de Nossa Senhora da Ponte, padroeira de Sorocaba, e 1654 o ano em que se redigiu o testamento da segunda esposa de Balthazar Fernandes, Isabel de Proença, já se referindo à casa-grande e à capela da fazenda. Por desconhecimento exato do dia, a Câmara Municipal criou uma lei convencionando essa data para comemorações (Frioli, 2003, p. 11).

Mais notável ainda é o fato de, por problemas pessoais – estar viúvo e em idade avançada, o bandeirante Balthazar Fernandes doar a sua capela aos monges beneditinos de Santana do Parnaíba, a fim de que os moradores daquelas paragens pudessem receber auxílio espiritual. No ano seguinte, em 1661, o povoado foi elevado então à Vila de Nossa Senhora da Ponte de Sorocaba, transferindo simbolicamente o nome do antigo pelourinho da Vila de São Felipe para este novo nome.

Por muitos anos, o bandeirante capturador de indígenas Balthazar Fernandes, elaborou um traçado das primeiras ruas e das praças da Vila de Nossa Senhora da Ponte de Sorocaba, aproveitando em muito, os velhos caminhos já utilizados pelos indígenas tupis, fornecendo à cidade um aspecto e uma atmosfera que se conservaria por muito tempo, dada as devidas alterações no cenário arquitetônico, resultantes das inovações mais recentes.

Do período em que construiu sua habitação, até cerca de 1733, a cidade pouco progrediu econômica e socialmente; seus habitantes estavam envoltos com atividades de captura aos índios em distintos pontos do interior do continente, dentre eles o Mato Grosso, a cidade de Cuiabá, Vila Bela e Diamantina. Nesse contexto, a Vila de Nossa Senhora da Ponte de Sorocaba, servia de caminho, de entreposto, para as tropas de muares que se destinavam às regiões das Minas Gerais, para abastecer os mineradores e transportar para o Rio de Janeiro o minério ali encontrado (Frioli, 2003, p.11).

Dos pampas gaúchos, passando pelas ruas de Sorocaba, com destino às regiões serranas de São Paulo e Minas Gerais, a antiga vila transformou-se aos poucos, em um centro comercial, dando início à um ciclo que teria se prolongado até os anos de 1897, com a famosa realização de feiras que atraíam, desde compradores e vendedores de muares, à artistas, jogadores e outros.

O novo ciclo comercial teria se prolongado até a atividade das indústrias

têxteis e metalúrgica que, no Brasil em geral, atingem seu auge entre as décadas de 1930 e 1950, que é a fase de modernização da economia brasileira, tendo como pano de fundo, a construção das ferrovias e o comércio do café. Segundo a Fundação Seade,

A sede [Sorocaba], que na virada do século 20 abrigava importante entreposto de muares entre o Sul e Minas Gerais, sofreu forte impulso com a construção da ferrovia Sorocabana, em 1870. Trata-se de uma região rica em minérios não metálicos, fato que marcou sua história. A proximidade com a Grande São Paulo favoreceu a industrialização (IPRS, Fundação Seade, 2012, p.22).

A cidade de Sorocaba caracteriza-se hoje por ser um importante pólo industrial do Estado de São Paulo e do Brasil. Junto com a cidade de Campinas, Sorocaba é responsável por cerca de 33,5% do PIB do Estado e 11,2% do PIB nacional. Seu parque industrial possui cerca de 1700 empresas, e suas atividades econômicas relacionam-se à indústria de máquinas, siderurgia, metalurgia, indústria automobilística, autopeças, mecânica, eletrônica, petroquímicas entre outros.

Com uma população estimada em 644.919 habitantes para o ano de 2015²⁷, a cidade possui uma população com um grande contingente de jovens, com cerca de 156.301 habitantes com idade entre quinze e vinte e nove anos. Desse total de jovens residentes, 28.173 frequentavam o ensino de nível médio, com matrículas no ensino médio particular somando 3.882 registros, enquanto que, no ensino médio público, registravam-se cerca de 24.291 matrículas.

No ano de 2012, Sorocaba contava com um total de 89 escolas de Ensino Médio. Destas, 29 ligadas à rede privada de ensino, e 56 escolas públicas estaduais; além de 04 escolas municipais e nenhuma escola pública federal. Essa população jovem de Sorocaba e que frequenta o Ensino Médio, tem optado pelo ensino público e pelas escolas estaduais, por diferentes razões.

Ainda de acordo com o IBGE, e os resultados produzidos pelo Censo Demográfico de 2010, os jovens economicamente ativos somam cerca de 110.436 habitantes. De acordo com a tabela abaixo, pode-se observar a divisão etária dessa

²⁷ Consultar o site eletrônico do IBGE:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm>.
Acessado em: 22/04/2016.

classificação.

Pessoas economicamente ativas: 15 a 19 anos	21.596	
Pessoas economicamente ativas: 20 a 24 anos	42.522	
Pessoas economicamente ativas: 25 a 29 anos	46.318	
TOTAL	110.436	

Censo Demográfico de 2010: resultados da amostra – trabalho. Sorocaba.

O cruzamento de algumas informações estatísticas produzidas pelo IBGE (Censo, 2010) sobre os dados educacionais da cidade de Sorocaba, revela que: de um total de habitantes de cerca de 644.919 indivíduos, apenas se registraram no ano de 2012, cerca de 28.173 matrículas no Ensino Médio, somando as matrículas da rede pública e particular de ensino. Ao passo que, neste mesmo ano, registrou-se no Censo o ingresso de cerca de 110.436 jovens em atividades economicamente ativas. Destarte, por meio da análise, o que se observa na cidade de Sorocaba é que os jovens estão ingressando no trabalho e no emprego de maneira precoce, antes dos 15 anos de idade.

Com o desenvolvimento da pesquisa de campo nas escolas públicas da cidade, buscamos compreender como se dá para os jovens essa relação entre educação e o mundo do trabalho, ou como a escola tem oferecido, por meio de propostas e políticas diferenciadas, novos modelos de formação e diálogo com o mundo do trabalho.

4.2 Justificativas, critérios de escolha, metodologia e perfil das instituições escolares estudadas

Nesse momento do trabalho, surgem algumas questões norteadoras: porque se faz necessário realizar pesquisa de campo? Quais objetivos e quais resultados se esperam inicialmente? A fim de responder a essas dúvidas, retomamos alguns pontos importantes na discussão.

O ProEMI foi criado para provocar o debate sobre o ensino médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais, Municipais, do Distrito Federal, dos Colégios de

Aplicação das Universidades Federais e Estaduais, e do Colégio Pedro II. Fomentando propostas que sejam inovadoras para o currículo, de acordo com a concepção de currículo *dinâmico, flexível e compatível* com as exigências da sociedade contemporânea (Documento Orientador, 2013, p.11, destaque nosso), a adesão ao programa se estabelece por meio de um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao MEC a função de destinar apoio técnico e financeiro, e às Secretarias de Educação, que desenvolverão propostas para organizar e implantar suas políticas para o ensino médio.

Nesse sentido, o apoio técnico e financeiro será destinado por quatro anos a fim de que as escolas de cada Estado adaptem, de forma gradativa, os seus currículos, de forma que, nos três primeiros anos, “a escola promoverá a discussão e a elaboração gradativa de um novo currículo e o quarto ano será destinado à sua consolidação” (idem, p.11).

Promulgado por meio da Portaria nº 279, de 09 de outubro de 2009, o ProEMI passa a vigorar nacionalmente no ano seguinte, no ano letivo de 2010. Por meio do movimento de cooperação entre os entes federados, como exposto acima, cabe ao MEC apoio técnico e financeiro, e às Secretarias de Educação, a formulação de programas para dinamizar e flexibilizar os currículos.

A Diretoria de Ensino de Sorocaba, vinculada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, vem desenvolvendo as atividades de implantação do ProEMI desde o ano de 2012, exatos três anos após a promulgação da portaria. Com um total de 51 escolas que oferecem o ensino médio, a Diretoria de Ensino de Sorocaba, no ano de 2013, possuía 45 das suas escolas, já adeptas ao programa. No ano seguinte, os índices aumentaram para 47, ficando apenas duas instituições sem participar do ProEMI.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, conforme o movimento de cooperação entre os entes federados estabelecido pelo ProEMI, lança um programa de ações para implementar políticas nos vários níveis e modalidades de ensino, intitulado Programa *Educação – Compromisso de São Paulo*, por meio do Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011.

Entre os objetivos do programa *Educação – Compromisso de São Paulo*,

destacam-se o foco na diminuição do abandono e da evasão de alunos do ensino médio, e a redução da defasagem idade-série dos alunos da educação básica como um todo.

Desta feita, pode-se responder à primeira questão levantada no início deste capítulo: *Porque se faz necessário realizar pesquisa de campo?*

Se faz necessário por dois motivos: o primeiro deles, visa compreender como a Secretaria de Educação de São Paulo, por meio da Diretoria de Ensino de Sorocaba, tem implantado e organizado as propostas de inovação curricular e de aumento da jornada diária de estudo – jornadas de tempo integral, propostas pelo ProEMI. Essa é uma questão fundamental para a pesquisa. Elas privilegiam qual eixo de ação? Quais propostas de atividades e oficinas estão sendo oferecidas aos jovens em seus períodos regulares e em seus horários de contraturno? Há uma identidade nas propostas, que possa caracterizar as ações da Diretoria de Ensino em seu conjunto? Essas ações organizadas pela SEE e pela DE visam qual princípio educativo?

O segundo motivo que responde à pergunta inicial, diz respeito à necessidade científica e social de demonstrar os resultados, mesmo que iniciais, de um programa que está em início de implantação; averiguar de maneira criteriosa as suas inovações e seus limites a fim de contribuir com a discussão sobre os avanços possíveis e necessários para o ensino médio. De que forma o ProEMI, na experiência realizada por meio da DE de Sorocaba, pode contribuir para possibilitar avanços para a melhoria da qualidade e para a diminuição das taxas de evasão do ensino médio? De que forma ele contribui para essas questões?

Temos como objetivo de nossa pesquisa contribuir na construção de um princípio educativo para o ensino médio que articule a dimensão do trabalho e da educação em acordo com uma formação integral e plena da juventude, e esperamos alcançar resultados para colaborar no processo de produção intelectual e material de uma sociedade mais justa e solidária, considerando a formação moral dos jovens um passo decisivo para tal.

Em vista disso, e de acordo com o tempo do mestrado para a realização da

pesquisa, foi necessário adotar um critério para selecionar as escolas que fariam parte da pesquisa de campo, já que a D.E de Sorocaba, no ano de 2014, contava com um total de 47 unidades escolares adequadas ao ProEMI.

Em um primeiro momento, optou-se pelo SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que possui como finalidade a produção de um diagnóstico da situação da escolaridade da educação básica no Estado²⁸. No entanto, e de acordo com o professor orientador desta pesquisa, julgamos ser mais proveitoso para alcançar os objetivos propostos, selecionar o IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo²⁹.

No IDESP estão contidos as médias do SARESP ano a ano assim como os índices de evasão escolar; ambos os dados fazem parte da avaliação do ensino para a composição das médias do IDESP. Além de ser, por meio deste, que o governo estadual se baseia para a política de bonificação dos professores da rede pública de ensino, estabelecendo metas na qual as escolas devem se basear.

De acordo com os três primeiros anos de adaptação das escolas ao ProEMI, optou-se por selecionar os resultados do IDESP referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014, de forma a acompanhar o início deste processo de implantação na Diretoria de Ensino de Sorocaba, que participa deste programa desde os anos de 2012/2013. Com esta tabela, tornou-se mais fácil visualizar os resultados obtidos pelas escolas nestes últimos três anos.

A seleção das escolas seguiu o seguinte critério: optou-se por escolher três unidades que ofereciam o ensino médio, uma de índice elevado, uma de índice mediano e outra com índice baixo.

Por conseguinte, passou-se a escolher as técnicas de pesquisa mais recomendadas de acordo com o método utilizado para o trabalho. Dividida em duas partes, a pesquisa de campo priorizou a observação, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas na maioria das abordagens para coleta de dados e busca por fontes de pesquisa.

²⁸ Para mais informações sobre o SARESP, acessar a página oficial da SEE-SP: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acessado em 13/07/2015.

²⁹ Para mais informações sobre o IDESP, acessar: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>. Acessado em: 13/07/2015.

Em um primeiro momento, foram selecionados para aplicação dos questionários e entrevistas, os gestores e responsáveis pela implantação e acompanhamento do ProEMI em cada unidade escolar selecionada. Estes gestores e responsáveis, na maioria das escolas, eram compostos pelos diretores, vice-coordenadores ou professores coordenadores, do ensino fundamental ou médio. Optou-se também pela utilização de questões fechadas e abertas, mas buscando seguir uma estrutura lógica, clara e coerente.

Junto com a aplicação do Questionário, e como recurso de auxílio na busca de dados, realizaram-se algumas entrevistas – gravadas. Buscou-se um equilíbrio, um “meio-termo”, entre as entrevistas abertas e as entrevistas semiabertas, dependendo das oportunidades em que a situação propiciava. Como as entrevistas se dirigiam aos gestores e responsáveis pela implantação e acompanhamento do ProEMI nas escolas, sempre que possível, criou-se um ambiente de confiança, com realização de agendamento anterior, apresentação do pesquisador e da instituição de pesquisa, explicação prévia dos objetivos do trabalho e escolha ideal de horários para o entrevistado.

Em um segundo momento desta pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas junto aos estudantes concluintes do terceiro ano do ensino médio, com o objetivo de registrar sua experiência e seus olhares junto às escolas que participavam do ProEMI. Como sujeitos do aprendizado, suas experiências são contribuições riquíssimas para a pesquisa desenvolvida.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa de campo visa produzir um conhecimento que tenha um caráter de utilidade e validade social, e que possa contribuir para disseminar um outro olhar sobre a educação pública do Estado de São Paulo, deixando de lado, por opção metodológica, a pretensão de ser uma abordagem neutra; opção esta que será mais bem explanada no decorrer deste capítulo.

Sobre a metodologia em específico, obtemos valiosas considerações, como a crítica ao pensamento científico tradicional elaborada por Thomas Kuhn (1922-1996), um importante teórico da filosofia da ciência do século XX. Seus estudos

versam sobre a construção do discurso científico e sobre os diferentes paradigmas que compõem o pensamento da ciência no Ocidente. Assim como Gerárd Fourez³⁰, Kuhn visa localizar as contradições desse modelo de pensamento, quando este produz conhecimento de forma a se legitimar e a se impor enquanto uma verdade, universal e absoluta.

Um dos conceitos trabalhados por Kuhn (1978) diz respeito à lógica de elaboração do conhecimento da ciência tradicional, de matriz positivista e cartesiana, a saber, o conceito de anomalia; que surgiria da consciência da anormalidade no processo de conhecimento da realidade, e seria também o ponto de partida, ou a cisão, para a elaboração de um conhecimento inovador. No entanto, a distinção entre o que é normal e o que é anormal é construída na ciência dentro de um paradigma científico, cujas estruturas de pensamento são localizadas em um determinado tempo e espaço.

Essa dificuldade em olhar para a realidade, tentando entender seus conflitos e suas contradições, nos remetem às reflexões do filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940), quando este se refere à modernidade e à ciência,

assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (Benjamin, 1994)

A passagem de Walter Benjamin sobre o papel do narrador na construção de sentido pode ser pensada como uma metáfora para o trabalho do cientista pois, tanto para Kuhn quanto para Benjamin, a produção do conhecimento científico possui fissuras, e essas fissuras podem vir da própria relação entre o sujeito e o objeto, e atinge seu limite na crítica à neutralidade axiológica veiculada como premissa para a ciência tradicional.

A crítica à neutralidade axiológica, por sua vez, possui como fundamento a

³⁰ FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

perspectiva de que o conhecimento é fruto de uma construção histórica da humanidade e, portanto, é sempre um produto da consciência humana que busca responder aos desafios apresentados pela realidade, que está sempre se transformando.

De forma contrária à lógica da ciência tradicional, temos que o conhecimento é dinâmico e nunca absoluto, pois está sujeito às transformações sociais em suas trajetórias históricas. Segundo Martins e Groppo, na perspectiva marxista,

o conhecimento avança para além de sua característica eminentemente científica e aproxima-se da ética e da política. Conhecer, para os marxistas, significa, sobretudo, conhecer a realidade para transformá-la tendo em vista o interesse das maiorias exploradas (2007, p.65).

O marxismo não se constitui como uma única corrente teórica, mas como um conjunto de múltiplas determinações. O método materialista histórico tem na dialética um de seus principais elementos.

Becker (1999) faz algumas considerações acerca dos métodos de pesquisa disponíveis para a área das ciências sociais e, assim como Kuhn (1978), elabora a crítica à ciência tradicional e a seus métodos de pesquisa. De acordo com as premissas acima destacadas, demonstraremos os caminhos de pesquisa percorridos para conhecer os múltiplos fatores que incidem sobre nosso objeto de estudo: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

Para a pesquisa sobre o ProEMI, foi elaborado um plano de revisão bibliográfica que incluía conhecer o estágio atual da produção científica sobre o Ensino Médio, as políticas educacionais e a juventude. Essa revisão bibliográfica resultou no primeiro e segundo capítulo sobre os aportes teóricos sobre o trabalho como um princípio educativo e, respectivamente, sobre os demais temas elaborados na dissertação.

A pesquisa-de-campo foi realizada entre os meses de abril a novembro do ano de dois mil e quinze e consistiu na seleção de três escolas da Diretoria de Ensino de Sorocaba, órgão vinculado à Secretaria da Educação, a saber: E.E. Wanda Costa Daher, a E.E. Prof^o Julio Bierrenbach Lima, e a E.E. Antônio Vieira

Campos.

Nas três escolas selecionadas houveram visitas sistemáticas para conhecer a forma como as escolas optaram por utilizar os recursos oriundos do ProEMI, e para a realização deste objetivo, como já dito acima, foram realizadas entrevistas e questionários. No entanto, cada escola possui uma realidade social e econômica distinta, e por esse motivo, foi necessário conhecer um pouco da história de cada uma delas.

4.2.a Perfil das instituições escolares

Escola 01. E.E. Profº Julio Bierrenbach Lima

A Escola Estadual Professor Júlio Bierrenbach Lima está entre as três escolas escolhidas para realização de pesquisa-de-campo. O critério de escolha para delimitação das unidades escolares foi o IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

Nesta escola pública, foram realizadas visitas, aplicação de questionários e realização de entrevistas com o corpo gestor e com estudantes, a fim de conhecer quais projetos a escola realizava com apoio do ProEMI.

A escola em questão destacou-se por manter, nos últimos três anos de IDESP avaliados, índices de valor elevado diante das outras escolas que compõem a D.E. de Sorocaba. Em duas visitas à unidade escolar, foram realizados um questionário - direcionado aos gestores e responsáveis pelo acompanhamento do ProEMI na escola, uma entrevista com a diretora e com a Prof.^a coordenadora pedagógica do ensino médio.

A escola localiza-se na Rua Vicente Funes Martins, nº 95, no bairro Jardim Santa Rosália, zona leste da cidade de Sorocaba, Estado de São Paulo. Pode-se identificar a escola institucionalmente, por meio dos dados: Código CIE: 016317; Código FDE: 04.15.104; Código UA: 42080.

Noffs (2013, p.132), em pesquisa realizada em algumas escolas da região, na

qual esta unidade constituía parte do objeto de pesquisa, o prédio da unidade escolar é próprio e apresenta 2.436 metros quadrados de área construída, em um terreno de 6.022 metros quadrados, possuindo quinze salas de aulas as quais comportam cerca de 1.096 estudantes regularmente matriculados.

Em material fornecido pela coordenação da unidade escolar, que compõem parte do Projeto Político-Pedagógico da escola – em estágio de elaboração, a construção do atual prédio da instituição escolar iniciou no ano de 1.968, no governo de Roberto Costa de Abreu Sodré, tendo como secretário de serviços e obras públicas o engenheiro Antonio Barros de Ulhôa Antra, apesar de haverem planos para esta ação desde o ano de 1.964. Nesse ínterim, destaca-se que a atual escola Prof. Julio Bierrenbach Lima, estava sediada no mesmo prédio construído para abrigar o Grupo Escolar Balthazar Fernandes. O impulso para reivindicar a construção de um novo prédio para a escola se deu nas eleições para o grêmio, com a Chapa *Enigma*, que trazia como plataforma eleitoral uma campanha pela construção de um prédio novo. Este fato é marcante para a elaboração histórica da unidade escolar e compõem parte das suas memórias inscritas no P.P.P. da instituição, que destaca a importância do protagonismo juvenil.

Sobre o perfil dos alunos em geral, Noffs (2013, p.133) identificou que são oriundos de 142 bairros de Sorocaba, com maior relevância para o bairro Retiro São João, pelo fato de este não possuir escola próxima que atenda os estudantes; sobre a característica socioeconômica dos alunos, a autora destaca que a maioria pertence à famílias de classe média e classe média baixa.

Neste primeiro semestre de 2015, a escola possui cerca de seiscentos e quarenta estudantes do ensino médio e, dentre esses, cerca de cento e sessenta frequentam o terceiro ano, nas seguintes salas de aula: 3º A, 3º B, 3º C e 3º D e no período matutino.

A escola participa do Projeto Ensino Médio Inovador desde o ano de 2013 e dentre as maiores motivações apresentadas para participar do programa estão, nos relatos oferecidos pelos gestores, por meio de entrevista:

“o bem-estar do aluno, alavancar melhorias no ensino médio, fornecer aos estudantes oportunidade de condições para prosseguir

seus estudos e o desejo de alterar a imagem negativa que a escola pública apresenta no dias de hoje demonstrando que a escola pode ser comprometida e democrática” (Gestor 01)..

Ao longo dos dois anos em que a escola participa do programa, seus projetos implantados visavam “completar” e “reformular a estrutura do prédio da escola”, seguindo um princípio de “realidade”, ou seja, “agir conforme as prioridades, as necessidades, estabelecendo propostas que sejam duradouras e proveitosas para o cotidiano escolar em geral”. Nesse sentido, a escola investiu financeiramente na parte física, adquirindo livros (Projeto da Sala-de-Leitura), rádio e tv's, ar-condicionado nas salas-de-aula, ambientação da sala-de-vídeo, materiais para o laboratório de biologia, aquisição de um *software* para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem, cadeiras novas, impressões de apostilas, passeios educativos, além dos gastos com os serviços de pedreiros para o conserto dos banheiros e dos refeitórios. A ideia central estava às voltas com a “adequação” da escola e com tudo aquilo que poderia melhorar sua estrutura. Nos próprios dizeres das entrevistadas: “quando a escola tem uma estrutura, é bem arrumadinha, os estudantes valorizam”.

Nesta unidade escolar foram realizadas entrevistas com o corpo gestor (diretora, vice-diretora e coordenadora do Ensino Médio) assim como com estudantes que participaram do Projeto de Sarau da Sala-de-leitura, realizado anualmente, e que em 2015 teve seus custos e planejamento envolvido com o ProEMI. Sobre o Sarau de Leitura, proposta pedagógica da unidade escolar, realizamos entrevistas com três estudantes que participaram elaborando apresentações artísticas.

Escola 02. E.E. Antônio Vieira Campos

A Escola Estadual Antonio Vieira Campos foi selecionada para a realização de pesquisa de campo por meio do IDESP e encontra-se dentro dos índices

medianos de desempenho neste índice produzido pelo governo do Estado de São Paulo.

Localizada em um bairro periférico da cidade de Sorocaba, o Conjunto Habitacional Júlio de Mesquita Filho, a escola possui laços fortes com a sua comunidade. Sua origem pode ser localizada em meados da década de 1990, e é fruto de um movimento social reivindicatório de construção de unidades escolares em um bairro periférico também recém-formado.

De acordo com Ferreira (2008), por meio de um movimento social organizado por pais, professores, lideranças sindicais e a comunidade do entorno, no ano de 1995, houveram reivindicações em prol de uma escola pública gratuita e de qualidade, que resultaram em conquistas importantes para os moradores do bairro e para a escola, com melhorias significativas para a sua estrutura.

A escola Antonio Vieira Campos – AVC, oferece os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Localiza-se na Avenida Luis Gonzaga Nascimento Junior, nº 3272, no bairro Júlio de Mesquita Filho.

Nesta unidade escolar, com o apoio do ProEMI, as verbas foram destinadas à aquisição de livros e materiais para a biblioteca, mas também foi realizado um projeto pedagógico chamado Robótica, orientado por um professor responsável da área de física e matemática. Participam em atividades de horário de contra-turno, e com reuniões semanais, cerca de seis estudantes do ensino médio, que são selecionados por meio de bom comportamento nas disciplinas deste mesmo professor orientador.

Foram realizadas entrevistas com três destes estudantes e com o corpo gestor desta unidade escolar (diretor e vice-coordenador do Ensino Médio). A escola participa do Programa Ensino Médio Inovador desde o ano de 2013, e o objetivo maior presente na narrativa dos gestores, está no “aproveitamento de verbas para a melhoria da escola”, assim como “tornar a escola mais interessante”, desenvolvendo projetos como o Projeto de Robótica.

Escola 03. E.E. Profª Wanda Costa Daher

A Escola Estadual Prof^a Wanda Costa Daher está localizada nos índices produzidos pelo IDESP nos últimos três anos, como uma escola de baixo desempenho. Sua unidade localiza-se em um bairro periférico da cidade de Sorocaba e possui uma história de origem muito específica.

Localizada na Avenida Francisco Xavier, nº 240, no bairro Ana Paula Eleutério, ou “Habiteto”, distante cerca de 10 quilômetros do centro da cidade, possui condições precárias de acesso, locomoção e condições estruturais em geral.

Em Mazini (2007), está presente a constatação de que o bairro, e por conseguinte, a construção da escola, são fruto de ações locais em resposta a um intenso processo de favelização da cidade e de constantes reivindicações por moradia encabeçadas pelo movimento dos sem-teto que, para conquistar seus direitos mais elementares, ocupavam terrenos, prédios vazios e áreas públicas da região da cidade.

Nesse contexto, surge no primeiro semestre de 1997, um projeto de Desfavelamento de Sorocaba, e no ano de 1998, foi criado o bairro Habiteto, com cerca de 49 famílias retiradas das ruas em condições precárias de manutenção da própria vida.

A E.E. Prof^a Wanda Costa Daher oferece o ensino fundamental e o Ensino Médio, nos três períodos do dia. Nesta unidade escolar foram realizadas entrevistas e aplicação de questionários ao corpo gestor (diretor e vice-coordenador do ensino médio), e também foram realizadas entrevistas com os estudantes do ensino médio do período noturno.

Nesta escola as verbas oriundas do ProEMI foram destinadas a reparos e manutenções prediais, assim como na aquisição de materiais esportivos e na compra e reformulação de livros para a biblioteca. Na narrativa dos gestores da escola se faz presente a necessidade de “manter o patrimônio” da escola e zelar pela organização, disciplina e respeito pelo espaço.

5 Considerações Finais

Este trabalho de pesquisa, fruto de uma experiência como professora da rede pública de educação do Estado de São Paulo, possui o objetivo de fazer dialogar as possibilidades contidas em uma política educacional, com a realidade e os desafios colocados para o Ensino Médio nos dias de hoje, principalmente aqueles que dizem respeito à inserção e à formação dos jovens para o mercado de trabalho.

Como problema de pesquisa tínhamos a questão central da possibilidade de profissionalização precoce dos jovens do Ensino Médio, e se o ProEMI influenciava de alguma maneira, positiva ou negativa, nessa relação entre a formação escolar e o mercado de trabalho. Como se articulam essas duas dimensões da vida humana através do conceito central de trabalho enquanto um princípio educativo?

Após a realização de pesquisa e revisão bibliográfica, foi possível compreender que os desafios colocados para o Ensino Médio nos dias de hoje, possuem estreita relação com a formação de sua identidade, ou com o seu processo de formação enquanto uma etapa do ensino consolidada de maneira vagarosa e sem a devida atenção ao longo de sua história.

Para compreender essa etapa da educação básica, é preciso considerarmos que ainda hoje esse momento da formação dos jovens não é obrigatória, apenas garantida a sua oferta por parte do Estado, por meio da EC nº 59/2009. Apesar da ampliação na oferta de vagas, e pela intencionalidade legal em universalizar o seu acesso, ele ainda não é obrigatório a todos os estudantes, e sofre revezes importantes quanto à permanência na continuidade dos estudos.

Além da sua não-obrigatoriedade, constata-se a discussão também central sobre a dificuldade de equalizarmos o ensino de cultura geral, propedêutico, ao ensino mais direcionado ao aprendizado de funções e técnicas voltadas para o cotidiano.

Com o desenvolvimento do primeiro capítulo e da revisão bibliográfica, pode-se reafirmar que a discussão sobre a dicotomia entre a instrução mais geral e a formação técnica fazem parte de uma discussão mais antiga e conceitual sobre qual

a formação humana que se deseja socialmente. O conceito de trabalho enquanto uma categoria central do conhecimento, relaciona-se à educação enquanto uma perspectiva de mobilização e transformação da sociedade. Não se pensa a educação apenas enquanto ensino e aprendizagem escolar, mas enquanto potencial de criação de homens e mulheres mais conscientes de sua liberdade e de suas possibilidades, de elaboração de seres mais autônomos e cômicos de seu papel e responsabilidade social. A formação *omnilateral* dos seres humanos é um caminho possível, uma diretriz para pensarmos um processo educativo emancipador para a classe trabalhadora.

Com esses referenciais teóricos se pôde observar a trajetória do ensino médio no Brasil e constatar que a sua identidade social e seu conteúdo curricular sempre tiveram relação com a manutenção das estruturas desiguais de classe. Os filhos dos trabalhadores somente adentram massivamente a esse momento da formação nos anos noventa, momento em que há uma expansão considerável no número de vagas. Fruto de densas reivindicações sociais, a educação manteve-se como privilégio no Brasil, e apenas começa a se expandir e a abrir suas portas para públicos mais diversificados no final do século XX e início do século XXI, em um momento de conquistas populares e de redemocratização brasileira.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e com o Programa Ensino Médio Inovador, se concretizaram propostas de políticas públicas educacionais mais inclusivas e que visam proporcionar ao ensino médio uma identidade “mais popular”, que supere essa dualidade histórica entre ensino de cultura geral e ensino profissionalizante. Discute-se nesse conjunto de orientações e diretrizes, uma base curricular comum, ampliação de investimentos, universalização, permanência, controle da evasão, aprendizagem significativa, diálogo com as culturas juvenis, todos sob o prisma da diversidade social e cultural presente na educação brasileira.

Repensar o currículo de nível médio, considerando o aumento e a diversidade da demanda, dialogando criticamente com o contexto produtivo, e de forma a tornar esse momento da escolarização mais atraente aos jovens são grandes desafios

colocados nos dias de hoje e que resumem as intencionalidades políticas e educativas contidas no Programa Ensino Médio Inovador.

Para responder ao desafio da evasão escolar, apostou-se na reformulação dos currículos, como um modelo para reformular e investir no ensino médio. Por meio da pesquisa de campo, e do conhecimento mais profundo da organização do ProEMI, verificou-se que o incentivo financeiro.

Após a conclusão dos estudos realizados com jovens, gestores (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio) e professores envolvidos com os projetos, podemos destacar como aspectos centrais: as três escolas estudadas possuíam juventudes em realidade social e econômica diferenciadas.

Na escola de baixo desempenho no IDESP, localizada em bairro periférico e precário, onde não foram localizados projetos pedagógicos em desenvolvimento, o Ensino Médio é realizado no período noturno e a ampla maioria de seus estudantes já encontra-se envolvido com o trabalho; nas entrevistas há a presença marcante de incerteza quanto à continuidade dos estudos.

De maneira diversa, a escola que obteve níveis medianos situa-se mais próxima ao centro comercial da cidade; nesta unidade foi realizado o Projeto de Robótica, muito atraente para os jovens, mas este permitia um número limitado de participação, visto que possuía material reduzido e apenas um professor envolvido, em caráter voluntário. Nesta escola os alunos participantes não trabalhavam e o Ensino Médio é oferecido no período matutino e noturno.

Por outro lado, na escola de alto desempenho no IDESP, situado na região central da cidade, foi realizado o Sarau Musical e Literário, e os estudantes entrevistados trabalhavam e outros realizavam cursos em períodos de contraturno, como inglês, informática e os pré-vestibulares. Localizou-se nesta escola um investimento pelo corpo gestor na continuação dos estudos dos jovens em direção ao ensino universitário.

Um outro aspecto essencial obtido pela pesquisa demonstra que o ProEMI durou exatamente o tempo previsto na legislação e designado nesta como um *tempo de experiência*, ou seja, três anos. Na DE. de Sorocaba, ele inicia em 2012 e finda

no ano de 2015. No entanto, os relatos demonstraram que a não continuidade e a incerteza do tempo de duração do Programa foram determinantes para os resultados obtidos.

Mais do que dificuldade de organização, falta de estrutura material e conhecimento especializado, é o aspecto focal da política um impedimento inicial para a realização de projetos pedagógicos mais profundos e transformadores.

Apesar de *o trabalho como um princípio educativo* estar articulado à promoção da cidadania na legislação que compõem o ProEMI, observou-se que as mudanças ocorridas no âmbito curricular não são suficientes para fornecer aos jovens condições de escolha. O caráter temporário deste programa apresentou-se como fator limítrofe para novas propostas, que poderiam tornar-se difusoras de conhecimento e de formação com qualidade, seja para ingresso no mercado de trabalho, seja para a formação profissional.

REFERÊNCIAS³¹

BRASIL **Decreto nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925**. Reforma João Luiz Alves. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 28 p. 253-290, Maio/Ago 2009. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>> Acessado em: 10 de abril de 2015.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro. In: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decret%2019.890-%201931%20reform%20francisco%20campos.htm>. Acessado em: 10 de agosto de 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 22 de dezembro de 2015.

BRASIL LDB **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em: 20 de abril de 2015.

BRASIL MEC **Programa Ensino Médio Inovador** – Documento inicial. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/01.ensino_medio_inovador_documento_inicial.pdf>. Acessado em 12/07/2015.

BRASIL MEC. **Programa Ensino Médio Inovador** – Documento Orientador (2013). Disponível em:<http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/doc_orientador_proemi_2012-2013.pdf>. Acessado em: 12/07/2015.

BRASIL ALESP **Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011**. Institui junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>>. Acessado em: 12/07/2015,

BRASIL **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação

³¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acessado em: 20 de abril de 2015.

BRASIL **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Diário Oficial da União – Seção 1. Nº 195, terça-feira, 13 de outubro de 2009. ISSN: 1677-7042. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acessado em: 20/04/2015.

BRASIL MEC **Programa Ensino Médio Inovador: Programas e Ações**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=811>. Acessado em: 19 de fevereiro de 2015.

BRASIL MEC **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acessado em: 19 de fevereiro de 2015.

BRASIL MEC **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12320&Itemid=259>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2015.

BRASIL **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acessado em: 22/04/2016.

BRASIL **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acessado em: 22/04/2016.

Fundação Seade. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. **Índice Paulista de Responsabilidade Social**. Região Administrativa de Sorocaba. Versão 2012. Disponível em: <http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/pdf/iprs/IPRS_2012_v4_Sorocaba.pdf>. Acessado em: 25/05/2015

ABRAMOVAY, Mirian. CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 662p. 2003.

ALMEIDA, Aluisio de. **História de Sorocaba**. Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Sorocaba. Disponível em: <http://www.ihggs.org.br/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=107>. Acessado em: 06/06/2015

ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n.113, p.51-64, julho/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200003&lang=pt>. Acessado em: 25/03/2014.

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental: Nas trilhas do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Magia, e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed., trad. Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1994, p.205 – (Obras escolhidas; vol.1)

BIANCHI, Alvaro; DIAS, Edmundo Fernandes. **Pequeno Vocabulário Gramsciano**. Revista Cult, São Paulo, nº141 – novembro/2009 – ano 12. ISSN:141470706.

BITTAR, Marisa. FERREIRA Jr. Amarílio. **A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci**. Interface, v.12, n.26, p.635-46, jul./set.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/a14.pdf>>. Acessado em: 20/05/2015.

CELLI, Andressa. **Evolução Urbana de Sorocaba**. Dissertação de Mestrado. FAUUSP. São Paulo, 2012.

CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc, Campinas, vol.24, n.82, p.93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100005&script=sci_arttext>. Acessado em: 27/02/2015.

CORROCHANO, Maria Carla. **O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06042009-102813/>>. Acesso em: 2016-03-02.

COSTA, César Lima. **Politecnia, dualidade educacional, emancipação humana e o ensino médio integrado à educação profissional no Brasil**. IV Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED). Campina Grande: Editora Realize, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/1c2e0c6b3ad3cf827fa6955ff75dfe5a_139.pdf>. Acessado em: 02/07/2015.

DALLABRIDA, Norberto. **Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v.32, n.2, p.185-191, maio/ago. 2009.

DAVINO, André. **Geologia da Serra de Araçoiaba, Estado de São Paulo**. Boletim do Instituto de Geociências da USP, v.6: 129-144, Departamento de Geologia Econômica e Geofísica Aplicada. 1975. Disponível em:<http://papegeo.igc.usp.br/scielo.php?pid=S0100-38791975000100010&script=sci_arttext>. Acessado em: 12/06/2015.

DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como um princípio educativo em Gramsci?** Cad. Cedes, Campinas, v.34, n.94, p. 297-316, set.-dez. , 2014.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. In: Dialética da Natureza. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1976. 6ª ed.

FERREIRA Jr. Amarílio. BITTAR, Marisa. **A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Gramsci**. Interface – Comunic., Saúde, Educ. v.12, n.26, p. 635-46, jul./set. 2008

FERREIRA, Ednilson Celestino. **Viagem ao centro da Terra a procura da escola pública**. Sorocaba, 2008. UNISO. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, 2008.

FRIOLI, Adolfo. **Sorocaba: registros históricos e iconográficos**. São Paulo: Laserprint, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção educação contemporânea)

GIANELLI, Juliana Gimenes. **A educação profissional e os fundamentos da escola unitária gramsciniana** : o caso do Campus São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo / Juliana Gimenes Gianelli. (Dissertação) Mestrado em Educação. - São Carlos : UFSCar, 2011. 161 f.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luis Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira.-2ºed .- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBSBAWN, Eric J. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro, Paz e Temi. 1977. 18ª ed. Brasil. 2004

IANNI, Octavio. **Dialética e Capitalismo: Ensaio sobre o pensamento de Marx**. Petrópolis: Editora Vozes, 3ªed. 1988.

JAMESON, Fredric. **O Marxismo Tardio: Adorno ou a persistência da dialética**.

Tradução de Luiz Paulo Rouanet. - São Paulo: Fundação Editora da UNESP: Editora Boitempo, 1997.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio**: Revisitando ideias e desalentos que os professores expressam. Será que as coisas são mesmo assim? Ou é possível vê-las por outro ângulo? In: Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, orgs. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. SP: Editora Perspectiva, 1978.

LEHER, Roberto. **Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional?** In: Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações/ organizadores: Sueli Guadalupe de L. Mendonça, Vandei Pinto da Silva, Stela Miller – Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

LEHER, Roberto. EVANGELISTA, Olinda. **Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC**: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. Trabalhonestessario. UFF, Ano 10, nº15. ISSN: 1808 – 799x, 2012.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013 (Coleção educação em debate) 2ª edição.

_____ **Karl Marx e a Liberdade**: aquele velho liberal do comunista Karl Marx. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MARTINS, Marcos Francisco. GROPPPO, Luis Antonio. **Introdução à pesquisa em educação**. Biscalchin Editor, 2007.

MARTINS, Marcos Francisco. **A nova regulamentação do ensino técnico: cidadania ou submissão?** Campinas: UNICAMP, 1999. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Martin Claret, São Paulo, 2005.

_____ **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Revista Espaço Acadêmico – Ano II – No 17 – Outubro/2002– Mensal– ISSN: 1519.6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/017/17kmarx.htm>>. Acessado em: 05/01/2015.

_____ **A questão judaica**. Editora Moraes. São Paulo, 1991.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha.** Textos, volume 01. São Paulo, Edições Sociais, 1975.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** Textos, volume 03. São Paulo, Edições Sociais, 1975.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Trad. Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Manuscritos economía y filosofía.** Madrid: Alianza Editorial, 1985

_____. **Trabalho assalariado e capital.** p. 75.

MAZINI, André. **A força do lugar: a geografia escolar no fortalecimento da resistência e da esperança dos homens lentos a cidade contemporânea.** Sorocaba, 2007. (Dissertação). Mestrado em Educação. UNISO, 2007.

MONASTA, Atilio. **Antonio Gramsci.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NOFFS, Neide de Aquino (org.). **Revitalização do laboratório de ciências naturais: um espaço para a aprendizagem.** In: A ação dos professores: da formação à atuação profissional: processos de formação inicial de professores em contextos colaborativos: docência e práticas educativas desenvolvidas em escolas públicas do Estado de São Paulo. São Paulo: Artgraph, 2013, 1ª edição.

NOSELLA, Paolo. **Controvérsias Marxistas: Sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira.** In: Gramsci no Limiar do século XXI. LOMBARDI, José Claudinei. MAGALHÃES, Livia D. Rocha. SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) - Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

_____. **Ensino Médio: em busca de um princípio pedagógico.** Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação, Campinas: Cedes; São Paulo Cortez, v.32, n.117, p.1051-1066, out.- dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 10/12/2014.

_____. **A escola de Gramsci.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNES, Clarice. **O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos.** Revista Brasileira de Educação, nº14, maio/2000.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O Materialismo histórico-dialético e a Educação.** Interface: comunicação, saúde e educação. vol.01, nº01, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acessado em:

24/03/2015

QUINTANEIRO, Tania. BARBOSA, Marlia Lúcia de O. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2ª ed. revista e atualizada, - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Rulian Rocha dos. **Breve histórico do ensino médio no Brasil**. Seminário Cultura e Política na Primeira República. UESC, junho de 2010. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>>. Acessado em 02/07/2015.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. Dissertação de mestrado, Niterói, Rio de Janeiro, UFF, 2010a. Disponível em: <<http://www.uff.br/dcp/wp-content/uploads/2011/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-2010-Sebasti%C3%A3o-Luiz-Oliveira-dos-Santos.pdf>>. Acessado em 11/07/2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41ªed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Gramsci e a Educação no Brasil**. In: Gramsci no Limiar do século XXI. LOMBARDI, José Claudinei. MAGALHÃES, Lúcia D. Rocha. SANTOS, Wilson da Silva (orgs.) - Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos**. In: Revista Brasileira de Educação, Vol. 12, n.34, jan/abr, 2012.

SILVA, Vandêi Pinto da. **Educação e Escola no Marxismo: perspectivas**. In: Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações/ organizadores: Sueli Guadalupe de L. Mendonça, Vandêi Pinto da Silva, Stela Miller – Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana**. Dissertação de mestrado, UFC, 2012.

ZIBAS, Dagmar M. L. **Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990**. In: Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (org.). - Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. - (Coleção contemporânea).

ANEXOS

- Anexo 1** Questionário-piloto: gestores do ProEMI
- Anexo 2** Questionário 01: gestores do ProEMI
- Anexo 3** Índices do IDESP para os anos de 2012, 2013 e 2014
- Anexo 4** Escolas com maior desempenho do IDESP
- Anexo 5** Escolas com menor desempenho no IDESP
- Anexo 6** Escolas de desempenho médio no IDESP
- Anexo 7** Políticas Educacionais de Nível Médio

ANEXO 01**Questionário piloto: gestores do ProEMI.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



Título da pesquisa: O *Programa Ensino Médio Inovador* e o trabalho como um princípio educativo: trajetórias e experiências pedagógicas das unidades escolares de Sorocaba.

Responsável pela pesquisa: Camila Mantovani Dias, socióloga formada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Araraquara, e aluna do Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus São Carlos.

Profº Orientador: Profº Drº Amarílio Ferreira Jrº.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Descrição: Eu estou sendo convidado a participar de uma pesquisa científica sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e seu processo de implantação e acompanhamento das instituições escolares da Diretoria de Ensino da região de Sorocaba.

Estou ciente de que minha participação nesta pesquisa é voluntária.

Recebi os esclarecimentos sobre o teor da pesquisa e estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado, ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em *sigilo*.

Informações para contato: Receberei uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, podendo tirar minhas dúvidas sobre o projeto e minha participação, agora ou a qualquer momento.

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos
Telefone: (16) 3351-8356
Endereço: Rodovia Washington Luis, km 235, CEP: 13565-905
São Carlos, São Paulo, Brasil.

Maio/2015

(**Público-alvo:** gestores ou responsáveis pela aplicação, acompanhamento e/ou avaliação do Programa Ensino Médio Inovador na respectiva unidade escolar.)

QUESTIONÁRIO 01 (questionário-piloto)

1-) Nome da Instituição Escolar:

Informações do participante

2-) Nome:

a) Telefone institucional: ()

b) E-mail:

3-) Cargo que ocupa na escola:

Informações da instituição escolar

4-) A escola oferece o ensino médio em quais períodos?

Manhã () Tarde () Noite ()

5-) A escola possui quantos estudantes de ensino médio atualmente?

.....

6-) Desde que ano a escola participa do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)?

2009 () 2010 () 2011 () 2012 () 2013 () 2014 ()

7-) Quais os profissionais responsáveis pela implantação, organização e acompanhamento do ProEMI na unidade escolar?

Nome:	Cargo que ocupa na escola:

Informações sobre o ProEMI

8-) Qual a motivação / interesses da escola em participar do Programa Ensino Médio Inovador?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9-) O ProEMI possui como eixos centrais de ação, o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) e o aumento gradativo da jornada dos estudantes do ensino médio na escola. Qual eixo de ação a escola mais se aproximou / aproxima com os seus projetos? Porque?

.....

.....

.....

10-) Ao longo do período de vigência do ProEMI na escola, quais projetos foram implantados? Nesse momento, é preciso especificar o ano, o projeto e os responsáveis nele envolvidos e uma breve descrição.

Ano:	
Responsáveis e Idealizadores:	

Público-alvo:	
Projeto: (Título e descrição)	
Em vigência?	() SIM () NÃO

Ano:	
Responsáveis e Idealizadores:	
Público-alvo:	
Projeto: (Título e descrição)	
Em vigência?	() SIM () NÃO

Ano:	
Responsáveis e	

Idealizadores:	
Público-alvo:	
Projeto: (descrição)	
Em vigência?	() SIM () NÃO

**11-) A escola já realizou alguma avaliação sobre o período de vigência do ProEMI?
Se sim, quais foram os resultados?**

.....

.....

.....

.....

ANEXO 02

Questionário 01: gestores do ProEMI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



Título da pesquisa: O *Programa Ensino Médio Inovador* e o trabalho como um princípio educativo: trajetórias e experiências pedagógicas das unidades escolares de Sorocaba.

Responsável pela pesquisa: Camila Mantovani Dias, socióloga formada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Araraquara, e aluna do Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus São Carlos.

Profº Orientador: Profº Drº Amarílio Ferreira Jrº.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Descrição: Eu estou sendo convidado a participar de uma pesquisa científica sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e seu processo de implantação e acompanhamento das instituições escolares da Diretoria de Ensino da região de Sorocaba.

Estou ciente de que minha participação nesta pesquisa é voluntária.

Recebi os esclarecimentos sobre o teor da pesquisa e estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado, ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em *sigilo*.

Informações para contato: Receberei uma via deste termo, onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, podendo tirar minhas dúvidas sobre o projeto e minha participação, agora ou a qualquer momento.

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos
Telefone: (16) 3351-8356
Endereço: Rodovia Washington Luis, km 235, CEP: 13565-905
São Carlos, São Paulo, Brasil.

Maio de 2015

(**Público-alvo:** gestores ou responsáveis pela aplicação, acompanhamento e/ou avaliação do Programa Ensino Médio Inovador na respectiva unidade escolar).

QUESTIONÁRIO 01

1-) Nome da Instituição Escolar:

Informações do participante

2-) Nome:

a-) Telefone institucional: ()

b-) Email:

3-) Cargo que ocupa na escola:

Informações da instituição escolar

4-) A escola oferece o ensino médio em quais períodos?

Manhã () Tarde () Noite ()

a-) Quais são as séries?

5-) A escola possui quantos estudantes de ensino médio atualmente?

5.a) Em quais salas-de-aula:

6-) Desde que ano a escola participa do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)?

2009 () 2010 () 2011 () 2012 () 2013 () 2014 ()

7-) Quais os profissionais responsáveis pela implantação, organização e acompanhamento do ProEMI na unidade escolar?

Nome:	Cargo que ocupa na escola:
-------	----------------------------

Informações sobre o ProEMI

8-) Qual a motivação / interesses da escola em participar do Programa Ensino Médio Inovador?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

9-) Como a escola mais se adaptou ao ProEMI: utilizando os recursos para o desenvolvimento de projetos pedagógicos e curriculares, para reparos na estrutura escolar, ou ambos?

.....
.....
.....

10-) Ao longo do período de vigência do ProEMI na escola, quais projetos foram implantados? (Nesse momento, é preciso especificar o ano, o projeto e os responsáveis nele envolvidos e uma breve descrição).

Ano:	
Responsáveis e	

Idealizadores:	
Público-alvo:	
Projeto: (Título e descrição)	
Em vigência?	() SIM () NÃO

Ano:	
Responsáveis e Idealizadores:	
Público-alvo:	
Projeto: (Título e descrição)	
Em vigência?	() SIM () NÃO

Ano:	
Responsáveis e Idealizadores:	

Público-alvo:	
Projeto: (Título e descrição)	
Em vigência?	() SIM () NÃO

Ano:	
Responsáveis e Idealizadores:	
Público-alvo:	
Projeto: (Título e descrição)	
Em vigência?	() SIM () NÃO

11-) A escola já realizou alguma avaliação sobre o período de vigência do ProEMI?
Se sim, quais foram os resultados?

.....

.....

.....

Obrigada pela participação!

ANEXO 03**IDESP (Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo)**

Diretoria de Ensino de Sorocaba, SP

Escolas Estaduais de Nível Médio

Série avaliada: 3º ano do Ensino Médio

UNIDADES ESCOLARES	2012	2013	2014
Profº. Aggêo Pereira do Amaral	3,16	2,66	2,95
Profª. Ana Cecília Martins	1,89	1,69	2,07
Profº. Antonio Cordeiro	1,55	1,16	1,88
Antonio Miguel Pereira Júnior	2,55	1,24	2,42
Antonio Padilha	1,90	2,06	2,63
Antonio Vieira Campos	2,08	1,83	2,33
Drº. Arthur Cyrillo Freire	3,02	2,04	2,98
Profª. Beathris Caixeiro Del Cistia	1,88	1,68	2,13
Profº. Diógenes Almeida Marins	2,45	2,33	2,41
Profº. Dionysio Vieira	1,44	1,32	1,50
Profª. Dulce Esmeralda Basile Ferreira	1,21	1,42	1,70
Profª. Elza Salvestro Bonilha	1,79	1,7	2,66
Profº. Ezequiel Machado Nascimento	2,34	1,97	2,12
Profº. Flávio Gagliardi	X	X	X
Francisco Camargo César	1,18	1,55	1,40
Profº. Francisco Coccaro	1,75	1,39	2,15
Francisco Eufrásio Monteiro	2,30	2,14	2,54
Profº. Genésio Machado	2,04	2,16	2,12
Drº. Gualberto Moreira	1,78	2,03	2,10
Profª. Guiomar Camolesi Souza	2,10	1,94	2,52
Hélio Del Cistia	1,61	1,48	1,91
Humberto de Campos	1,38	1,09	2,15
Profª. Ida Yolanda Lanzoni de Barros	0,98	1,44	1,23

UNIDADES ESCOLARES	2012	2013	2014
Prof ^ª . Isabel Lopes Monteiro	2,02	2,17	1,94
Prof ^ª . Izabel Rodrigues Galvão	1,73	1,24	2,28
João Clímaco de Camargo Pires	2,07	1,06	2
João Rodrigues Bueno	1,51	2	2,50
Prof ^º . Joaquim Izidoro Marins	2,06	1,36	1,95
Prof ^ª . Jordina Amaral Arruda	2,23	1,79	1,30
Prof ^º . Jorge Madureira	2,08	1,79	1,77
Prof ^º . José Odin de Arruda	2,74	2,64	2,84
Prof ^º . José Quevedo	1,39	1,7	1,79
Prof ^º . José Reginato	3,14	2,3	2,11
Prof ^º . Júlio Bierrenbach Lima	2,78	2,46	2,81
Dr ^º . Júlio Prestes de Albuquerque	1,96	2,29	2,83
Prof ^º . Lauro Sanchez	1,68	1,35	1,59
Prof ^º . Luiz Gonzaga de Camargo Fleury	3,21	2,74	2,60
Senador Luiz Nogueira Martins	1,86	1,78	2,29
Prof ^º . Marco Antonio Mencacci	1,80	1,86	2,05
Mário Guilherme Notari	1,34	0,77	1,32
Monteiro Lobato	2,48	2,53	2,05
Prof ^ª . Osis Salvestrini Mendes	2,15	2,41	1,83
Reverendo Ovídio Antonio de Souza	1,48	1,19	1,29
Prof ^º . Rafael Orsi Filho	2,59	2,7	2,10
Prof ^º . Roque Conceição Martins	1,17	1,06	2,42
Prof ^ª . Rosemary de Mello Moreira Pereira	1,28	0,49	1,81
Prof ^ª . Sarah Salvestro	1,33	1,41	1,54
Brigadeiro Tobias	1,89	2,44	2,26
Senador Vergueiro	2,46	2,37	2,54
Prof ^ª . Wanda Costa Daher	0,83	0,83	0,65
Prof ^º . Wilson Ramos Brandão	1,01	1,48	1,38

LEGENDA	
Escolas que alcançaram a meta	
Escolas que evoluíram, mas não alcançaram a meta	
Escolas que não alcançaram a meta	

ANEXO 04 **Escolas com maior desempenho no IDESP**

Escolas Estaduais de Nível Médio da Diretoria de Ensino de Sorocaba, SP

Série avaliada: 3º ano do Ensino Médio

2012	Notas
Profº Luiz Gonzaga de Camargo Fleury	3,21
Profº. Aggêo Pereira do Amaral	3,16
Profº. José Reginato	3,14
Profº. Júlio Bierrenbach Lima	2,78
Profº. José Odin de Arruda	2,74

2013	Notas
Profº Luiz Gonzaga de Camargo Fleury	2,74
Profº. Aggêo Pereira do Amaral	2,66
Profº. José Odin de Arruda	2,64
Monteiro Lobato	2,53
Profº. Júlio Bierrenbach Lima	2,46

2014	Notas
Drº. Arthur Cyrillo Freire	2,98
Profº. Aggêo Pereira do Amaral	2,95
Profº. José Odin de Arruda	2,84
Drº. Júlio Prestes de Albuquerque	2,83
Profº. Júlio Bierrenbach Lima	2,81

ANEXO 05
Escolas com menor desempenho no IDESP

Escolas Estaduais de Nível Médio da Diretoria de Ensino de Sorocaba,SP
 Série avaliada: 3º ano do Ensino Médio

2012	Notas
Profª. Wanda Costa Daher	0,83
Profª. Ida Yolanda Lanzoni de Barros	0,98
Profº. Wilson Ramos Brandão	1,01
Profº. Roque Conceição Martins	1,17
Francisco Camargo César	1,18

2013	Notas
Profª. Rosemary de Mello Moreira Pereira	0,49
Mário Guilherme Notari	0,77
João Clímaco de Camargo Pires	1,06
Profº. Roque Conceição Martins	1,06
Profº. Antonio Cordeiro	1,16

2014	Notas
Profª. Wanda Costa Daher	0,65
Profª. Ida Yolanda Lanzoni de Barros	1,23
Reverendo Ovídio Antonio de Souza	1,29
Profª. Jordina Amaral Arruda	1,30
Mário Guilherme Notari	1,32

Anexo 06
Escolas de desempenho médio no IDESP

Escolas Estaduais de Nível Médio da Diretoria de Ensino de Sorocaba,SP
 Série avaliada: 3º ano do Ensino Médio

2012	Notas
Profª. Beathris Caixeiro Del Cistia	1,88
Profª. Ana Cecília Martins	1,89
Brigadeiro Tobias	1,89
Antonio Padilha	1,90
Profª. Isabel Lopes Monteiro	2,02

2013	Notas
Profª. Elza Salvestro Bonilha	1,7
Profº. José Quevedo	1,7
Senador Luiz Nogueira Martins	1,78
Profº. Jorge Madureira	1,79
Antonio Vieira Campos	1,83

2014	Notas
Profº. Genésio Machado	2,12
Profª. Beathris Caixeiro Del Cistia	2,13
Humberto de Campos	2,15
Profº. Francisco Coccaro	2,15
Brigadeiro Tobias	2,26

ANEXO 07: Políticas Educacionais para o Ensino Médio no Brasil.

<ul style="list-style-type: none"> • Parecer CEB n.º 15, de 1 de junho de 1998 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
<ul style="list-style-type: none"> • Resolução n.º 3, de 26 de junho de 1998 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
<ul style="list-style-type: none"> • Parecer CNE/CEB nº 39/2004, aprovado em 08 de dezembro de 2004 Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
<ul style="list-style-type: none"> • Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005 Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
<ul style="list-style-type: none"> • Parecer CNE/CEB nº 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005 Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio.
<ul style="list-style-type: none"> • Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005 Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.
<ul style="list-style-type: none"> • Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.
<ul style="list-style-type: none"> • Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006 Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
<ul style="list-style-type: none"> • Parecer CNE/CEB nº 18/2007, aprovado em 8 de agosto de 2007 Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005.
<ul style="list-style-type: none"> • Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.
<ul style="list-style-type: none"> • Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009 Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Parecer CNE/CP nº 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009
Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino. |
| <ul style="list-style-type: none">• Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 5 de maio de 2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. |
| <ul style="list-style-type: none">• Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. |