

“PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR”: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Resumo: Discute o “Programa do Ensino Médio Inovador (PROEMI)” implantado pelo Ministério da Educação em 2009, a partir do ponto de vista do currículo e da docência. Por meio da contextualização histórica sobre a reforma do ensino médio no Brasil da década de 1990 percorre as principais transformações advindas. Explicita que a ação docente é o epicentro das alterações conceituais e operacionais das estratégias do MEC. O estudo deixou-se conduzir pela teoria crítica, cujo diálogo se dá com o pensamento de Horkheimer (1990) e as fontes de pesquisa foram: os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1997 e 1999)”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + (2002)”, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998)” e o “Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2009)”. As conclusões apontam que o PROEMI: 1) reorienta-se a partir da Reforma do Ensino Médio, isto é, constitui-se enquanto versão “melhorada” do “Novo Ensino Médio: Educação Agora é Para a Vida” ordenado pela Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação, 2) “nega” o saber docente tradicional e introduz mudanças vinculadas ao uso das novas tecnologias na ação pedagógica, e, 3) reinscreve o trabalho do professor no que diz respeito à formação. É necessário, pois, repensar a educação e o papel do docente nesse novo cenário curricular.

Palavras-chave: Ação Docente; Ensino Médio Inovador; Reforma do Ensino Médio, Novas Tecnologias.

1 A ERA DAS MUDANÇAS: AS TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Os anos se passaram, e o mundo já não era o reino da maravilha que tinha sido. (JACOBSEN, 2000, p. 22).

Abrigadas pelos termos ‘mudança’, ‘novo’ e ‘inovação’, pretensamente análogos entre si, muitas estratégias de reforma consolidadas sob o governo do ex-

presidente Fernando Henrique Cardoso¹ alcançaram a educação média, na gestão do ex-ministro de Educação Renato Paulo Souza². Dentre elas, é possível citar: o “Novo Ensino Médio: Educação Agora é para a Vida (1999)”, o “Projeto Escola Jovem (BRASIL, 2001)” e o “Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 1999)” que foram inseridas no cotidiano escolar da etapa final da educação básica conforme ordena a Lei nº 9394/96.

Diversamente do que alguns estudiosos³ argumentam, o ensino médio foi alvo de sucessivas modificações. Desde seu desenho institucional até sua finalidade: nada ficou de pé da antiga ordem. Cabe lembrar o personagem de Franz Kafka (2002, p. 7), em *A Metamorfose*: “Certa manhã, depois de despertar de sonhos conturbados, Gregor Samsa encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso.”⁴

Pois é: o ensino médio brasileiro que tinha sido reformulado na época da ditadura militar (1964-1985) para atender as demandas do ‘novo’ regime encontrava-se (de novo) sob a luz das mudanças: o rol de alterações na “velha” ordem em que se estruturava o ensino médio cumpriu-se sob os auspícios da Lei nº 9394/96, e, depois, através das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e dos Parâmetros. Dez anos depois o ensino médio, de novo, sofre mudanças agora pelo Ensino Médio Inovador.

Todo esse processo tem início em meados da década de 1990. Apropriadamente, no dia 19/8/1999, com certo entusiasmo, o jornal Folha de São Paulo anunciava a ‘nova’ filosofia do ensino médio

¹ No período de 1995-2002. A política educacional da gestão do sociólogo FHC continuou com pequenas diferenças na de Luis Inácio Lula da Silva (2002-2010) e na da atual presidenta.

² Natural de Porto Alegre. Nasceu em 1946 e faleceu em 2011. É considerado um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e ocupou os seguintes cargos públicos: Ministro da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso (entre 1995 e 2002) e Secretário de Educação do Estado de São Paulo no governo José Serra (entre 2009 e 2010) e no governo Franco Montoro (entre 1984 e 1986).

³ Cito como exemplo: Calvo (1997) e Guimarães de Castro (1997).

⁴ Com o personagem kafkiano é sabido que seu estado de transformação leva ao caos pleno, de forma que este não mais recupera sua humanidade. Com o ensino médio brasileiro não se tem claro o que se passa, a despeito das inúmeras pesquisas realizadas a seu respeito.

Aprender para a vida. Esta é a filosofia básica da reforma do Ensino Médio que o Ministério da Educação (MEC) vem implementando no País. A reforma começou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Um dos pontos principais da reforma é a separação da Educação Profissional do ensino regular. A partir de agora, a formação técnica é um complemento da Educação geral e não um pedaço dela. Com essa mudança, o ensino profissional pode ser cursado ao mesmo tempo em que o Ensino Médio, mas o aluno tem que fazer os dois cursos para receber o diploma.

Pelo texto acima parece que o aluno do ensino médio estudava, mas não aprendia para a vida. Então, estudava para o quê? O autor do texto não deixa claro. Mas, conforme explicita: a questão central está na separação entre o ensino médio de formação geral e o de formação profissional. O que me parece é que, aqui, se coloca muito fortemente o dualismo. Guiomar Namó de Mello⁵, conselheira do Conselho Nacional de Educação, ao elaborar o Parecer favorável às Diretrizes (1998), vale-se de Aristóteles para justificar a preocupação com a educação dos jovens

Assim, ninguém discutiria que o legislador deve ocupar-se, sobretudo da educação dos jovens. De fato, nas cidades onde não ocorre assim, isso provoca danos aos regimes, uma vez que a educação deve adaptar-se a cada um deles: pois, o caráter particular a cada regime não apenas o preserva, como também o estabelece em sua origem; por exemplo, o caráter democrático engendra a democracia e o oligárquico a oligarquia, e sempre o caráter melhor é causante de um regime melhor⁶.

Sem discutir a diferença histórico-cultural que separa o povo brasileiro do grego, da época do helenismo, a relatora acredita no poder da educação para aliar posturas subjetivas às demandas sociais, econômicas e políticas. Ainda: parece que

⁵ Foi nomeada, em 1997, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, para o referido cargo. Nessa condição, atuou como Relatora das Diretrizes para o ensino médio e colaborou, intelectualmente, com as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

⁶ *Apud* Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (1998).

a relatora das Diretrizes justifica a reforma do ensino médio pelo simples fato de que cabe ao Estado tal responsabilidade. Para Kuenzer (2000, p. 16)

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível.

Porquanto, o presente texto vem-se somar aos já existentes, diferencia-se, porém, dos que têm feito apologia às reformas, coloca-se ao lado dos que têm assumido uma postura crítica diante dos fatos que são reveladores de uma reconfiguração da relação entre os trabalhadores e a lógica de produção do sistema sociometabólico do capital no Brasil e no cenário internacionalizado.

2 Reforma do ensino médio e o programa “Ensino Médio Inovador”

Os estudiosos⁷ que analisam a política voltada para esse subnível de ensino trazem aspectos comuns em suas pesquisas, a nominar: 1) O marco regulatório foi a Lei nº 9394/96, da qual saíram as principais estratégias pensadas, formuladas e implantadas pelo MEC; 2) As Diretrizes para o ensino médio exerceram um papel crucial nesse contexto, tendo em vista que prescreve a reorganização do ensino médio; 3) A principal mudança encontra-se na metamorfose do docente do ensino médio que deve assumir uma postura contextualizada e interdisciplinar na condução metodológica de suas aulas; 4) A reforma do ensino médio encontra-se inserida nas mudanças do mundo do trabalho, tendo em vista a flexibilização das relações e a empregabilidade; e, 5) A reforma sofre resistências internas, principalmente, por parte dos professores que dela não se apropriaram.

⁷ Zibas (2005), Diógenes (2010) e Krawczyk (2011).

Por conta dessas questões surge uma ‘nova’ reforma dentro da reforma: o “Ensino Médio Inovador”, razão deste texto. Antes de adentrar suas características, proponho-me a trilhar os caminhos da reforma do ensino médio iniciada – como já informado – na última década do século XX: a reforma do ensino médio insere-se no movimento da reforma educacional mais ampla, focada principalmente no ensino fundamental. Este, por sua vez, constituiu-se na “pedra angular” que sustentou, praticamente, todas as propostas que foram posteriormente implantadas pelo MEC, como num “efeito dominó”: o sistema educacional brasileiro foi reformulado da ‘base’ a ‘cúpula’.

Duas dinâmicas histórico-sociais foram determinantes no sentido de impulsionar a terceira reforma para o nível intermediário da educação básica: as grandes transformações ocorridas no mundo do trabalho e a reorientação do papel do Estado no que diz respeito ao processo de formulação, implantação, implementação e avaliação das políticas públicas.

O Plano Diretor da Reforma Administrativa do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado com o fim de nortear a redefinição de funcionamento da máquina burocrática brasileira. Sua aprovação se deu sob a vigência da primeira gestão governamental de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) por meio da Câmara da Reforma do Estado formada por seis Ministros da República⁸. Nele delinear-se os objetivos e as diretrizes para a reforma da administração pública, em que o aparelho estatal: [...] abandona o papel de executor ou de prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde (BRASIL, 1995, p. 18).

O Estado brasileiro, lastreado por esta diretriz governamental, dá início ao processo de reformas que abrange a política econômica, de assistência social, previdenciária, cultural, do trabalho, de saúde e de educação. As mudanças no nível

⁸ São eles: Clóvis Carvalho - Ministro Chefe da Casa Civil (Presidente); Luiz Carlos Bresser Pereira (Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado); Paulo Paiva (Ministro do Trabalho); Pedro Malan (Ministro da Fazenda); José Serra (Ministro do Planejamento e Orçamento) e Gen. Benedito Onofre Bezerra Leonel (Ministro Chefe do Estado Maior das Forças Armadas).

médio iniciam-se com a reforma da educação brasileira, que tem um projeto de repactuação social numa conjuntura “[...] motivada pela globalização neoliberal e seus impactos nos países latino-americanos [...]” (WANDERLEY e KRAWCYK, 2003, p.7). Para Freitas (2003, p. 57) qualquer proposta de mudança é processo histórico e

(...) enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. [...]. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins.

Cunha (2000 e 2002) e Tiramonti (2000) destacam a existência de uma identidade entre as propostas implantadas pela política do ensino médio e as diretrizes emanadas do Banco Interamericano de Desenvolvimento. A década das reformas, ou seja, os últimos anos do século XX trouxeram consigo um inventário de modificações que vão do social ao político, em que a reforma da educação ganhou contornos exigidos pela nova ordem econômica mundial.

Essas mudanças resultam dos determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais das transformações processadas pós-guerra fria, no contexto do capitalismo contemporâneo mundial. Tais mudanças inserem-se nos quadros da proposta neoliberal com o retorno à lógica do mercado na ordenação das relações sociais, expressando-se na privatização do público.

No que diz respeito à reforma do ensino médio é importante atentar para o fato de que esta se deu nos quadros de esgotamento da Ditadura Militar, quando os tempos históricos já eram outros, em que a doutrina neoliberal dava sinais de hegemonia e a economia brasileira encontrava-se numa situação crítica, com alto índice inflacionário. Era visível a retomada dos movimentos sociais organizados na luta pela redemocratização política, visto que a democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica “vêm acontecendo num contexto pela

redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira” (BRASIL, 2001, p. 3).

Nesse panorama histórico-social

A situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980. (SAVIANI, 2004, p. 45).

Em tal sentido, o ‘novo’ ensino secundário no Brasil é a expressão concreta da reforma educacional promovida em 1996, e é como estratégia estatal voltada para a inserção da classe-que-vive-do-trabalho na nova ordem econômica que se pode compreendê-la melhor para avaliar suas implicações na escola e na vida dos trabalhadores em meio às transformações que vêm ocorrendo nas sociedades capitalistas.

Entretanto, a reforma do ensino médio não foi compreendida nem tampouco assenhoreada pelos professores e corpo gestor das escolas médias. Zibas e Krawczyk (xxx) alertam para o fato de que a mesma encontra-se por acontecer em algum vão da escola de ensino médio. Em pesquisa realizada recentemente, Diógenes (2012) dá conta de que os professores sequer consultam os Parâmetros Curriculares do ensino médio e os têm como meros documentos oficiais sem expressão na sala de aula. Por meio do depoimento abaixo se tem um melhor entendimento da questão em pauta:

Os PCNEMs? Sei da sua existência, mas particularmente nunca os consultei. Na minha área que é Língua Portuguesa, utilizo muito o livro didático e apostilas. Apesar de que sei que os livros hoje são escritos com base neles: os PCNEMs, né?

A fala do professor registrada neste texto expressa não apenas um posicionamento individual, mas uma situação séria que diz respeito à forma como a

gestão central das políticas públicas de educação trata dessa questão. Em geral, desconhecendo o “corredor” da implementação e esquecendo que “Entre o discurso normativo do Estado e a prática efetiva dos atores responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas, há uma distância considerável.” (MARTINS, 2000, p. 68).

O MEC mesmo não reconhecendo essa realidade redimensionou a política devido a vários fatores, dentre eles está a questão da evasão recrudescente nessa etapa final da educação básica. É estranho que não se coloque no principal documento que norteia o ensino médio inovador a perspectiva do professor que exerce sua atividade profissional nessa etapa da educação básica.

Considerar o Ensino Médio Inovador como uma tentativa dos técnicos do MEC no sentido de reconfigurar a reforma do ensino médio é a ideia defendida neste artigo. A meu ver, os técnicos que formulam e implantam as políticas públicas de educação estão atentos para o fato de que no processo de implementação das mesmas há um desvio. Contudo, a percepção dos professores é obnubilada. De modo que a maneira como os mesmos assumem ou não ou pressupostos da reforma não interessa. Com isto, o principal sujeito do processo das reformas é ignorado. Isto por que a reforma vem de encontro a seus anseios.

Ao ler a justificativa central do MEC para a implantação do Ensino Médio Inovador⁹, destaco os seguintes pontos a serem levados para análise:

1. Superação da dualidade histórica entre ensino médio entre propedêutico e profissionalizante.
2. Organização do ensino médio levando em consideração o avanço do conhecimento científico e tecnológico.
3. Vinculação dos conhecimentos científicos à prática cotidiana relacionada aos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais.

⁹ Fonte: Documento do Ensino Médio Inovador (2009). Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em 10 de novembro às 10h. os elementos analisados estão nas páginas 4-5.

4. Superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental.

Os quatro pontos elencados trazem em sua essência a perspectiva filosófica e conceitual do novo ensino médio do ponto de vista do Ensino Médio Inovador. Entretanto, até aqui não se tem nada de propriamente novo, visto que nas Diretrizes (1998) e nos Parâmetros (1999) do ensino médio tais questões já estavam postas. Particularmente nas primeiras no que trata o Art. 3º - dos princípios éticos, estéticos e políticos

- I. A Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade, da imaginação, um exercício de liberdade responsável.
- II. A Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando a constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.
- III. A Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Pelos princípios expostos: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade estão diluídos uma concepção de currículo e de trabalho docente muito diretamente vinculada à proposta humanista de educação. No primeiro, a estética da sensibilidade não resta dúvida sobre o como se deve ensinar para o quê. A criatividade ganha lugar privilegiado juntamente com a necessidade de se

estabelecer processos de afetividade humana. Por sua vez, a política da igualdade assume a perspectiva dos direitos humanos e da cidadania, valorizando aspectos da diversidade cultural brasileira. O terceiro princípio em convergência com os dois já mencionados enfatiza a importância da superação de práticas dicotômicas no que concerne ao modo como se valoriza o universo privado e a esfera pública. Entretanto, a questão central não é o que se prescreve nos documentos oficiais e sim os espaços reais que possibilitam ou não a prática do que está na norma.

Para os docentes a realidade está na sala de aula e no modo como a mesma se organiza a partir de uma dada racionalidade. Neste caso, a organização da escola não permite práticas de ação docente diferentes das que estão normatizadas pelo simples fato de que a escola assumiu a administração gerencial com tradição empresarial. Cabe neste momento a pergunta: que escola o ensino médio inovador está estruturando e para qual docente? Na seção abaixo pretendo pensar essas questões oferecendo trilhas para um possível posicionamento crítico quanto à problemática tratada.

3 ENSINO MÉDIO INOVADOR? ALGUMAS REFLEXÕES

O ser docente é alvo de diversas abordagens científicas. Para efeito da presente discussão trago a concepção de Tardif (2002, p. 39) em que aquele é

(...) alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Nisto: o sujeito docente não é um amador. Antes: constitui-se um profissional multifacetado, pois não basta ter conhecimento do que precisa ser ensinado. É preciso apropriar-se dos pressupostos epistemológicos das ciências relativas à educação e possuir um saber prático com fundamento no que informa à Pedagogia.

Dois outros teóricos que pensam o ser docente são Freire (1996) e Gauthier (1998). Há no pensamento dos dois estudiosos uma convergência com relação às ideias de Tardif (2002). Particularmente Gauthier (1998) discute o saber e o ser docente interconectando-os com a perspectiva disciplinar, que por sua vez relacionam-se com os saberes curriculares, os saberes científicos e os saberes pedagógicos fundados na ação. O ser docente precisa mobilizar “(...) vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 27).

O educador nordestino, Paulo Freire (1996), completa essas idéias colocando que existe uma perspectiva eminentemente subjetiva na construção do ser social do ser docente. Para ele, é como se o sujeito docente penetrasse no corpo subjetivo do aluno, a alma, e nisto iniciasse o processo de ensinagem e aprendizagem.

Tais concepções configuram-se no campo da subjetividade humana e são eivadas de uma filosofia humanista apontando para uma educação do ponto de vista da formação humana. No contexto do PROEMI a visão quanto ao ser docente fortalece necessariamente a concepção humanista. Do ponto de vista da subjetividade docente isto é muito importante, além do que rompe com a fragmentação da ação no campo do processo ensino e aprendizagem, posto que há “(...) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas.” (BRASIL, 2012, p. 7). Portanto, o PROEMI tende a valorizar o processo e não os resultados.

A “pedra de toque” do PROEMI é a educação integral desde a forma como o docente se insere na escola. Esta é a novidade: uma educação integral para uma sociedade “desintegrada”. No pensamento de Dejours (1999, p. 132 e 133)

A novidade, portanto, é que um sistema que produz e agrava constantemente adversidades, injustiças e desigualdades possa fazer com que tudo isso pareça bom e justo. A novidade é a banalização das condutas injustas que lhe constituem a trama (...). Não há banalização da violência sem ampla participação num

trabalho rigoroso envolvendo a mentira, sua construção, sua difusão, sua transmissão e, sobretudo sua racionalização.

Em tal sentido, voltamos mais uma vez à reflexão que pode nos servir de “norte” para entender as determinações históricas que circundam as reformas no campo do ensino médio brasileiro. Parece-nos que a desintegração social tem se tornado a lógica atual do sistema capitalista. Desfazer os laços identitários que nos ligam uns aos outros. A educação é também parte dessa problemática e não menos está relacionada com a sociedade em geral.

RESUMEN: Discute el “Programa Inovador do Ensino Médio (PROEMI)” implantado por el Ministerio de la Educación en 2009, a partir del currículo y de la docencia. A través de la contextualización histórica sobre la reforma de la enseñanza media en Brasil en la década de 1990 recurre las primeras transformaciones advenidas. Explicita que la acción docente es el epicentro de las alteraciones conceptuales y operacionales de las estrategias del MEC. El estudio fue conducido por la teoría crítica, cuyo el diálogo se da con el pensamiento de Horkheimer (1990) y las fuentes de pesquisa fueron: los “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1997 e 1999)”, los “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio + (2002)”, las “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998)” y el “Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2009)”. Las conclusiones apuntan que el PROEMI: 1) se reorienta a partir de la Reforma de la Enseñanza Media, o sea, se constituye mientras versión “mejorada” del “Novo Ensino Médio: Educação Agora é Para a Vida”, ordenado pela Resolução 03/98 del Consejo Nacional de la Educación, 2) “niega” el saber docente tradicional e introduce cambios vinculados al trabajo del profesor al que se refiere a la formación. Es necesario, pues, repensar la educación y el papel del docente en ese nuevo escenario curricular.

Palabras-clave: Acción docente. Enseñanza Media Innovadora. Reforma de la Enseñanza Media. Nuevas Tecnologías.

Referências

BRASIL. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**, Brasília, 1995.

_____. Senado Federal. **Constituição da Republica Federativa do Brasil – 1988**. Brasília, 1988.

_____. Câmara da Educação Básica – CEB. Conselho nacional de Educação – CNE. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Mapeamento das Mudanças na Estrutura Organizacional dos Sistemas de Ensino**. Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico. **Proposta Metodológica de Macroplanejamento Educacional para o Ensino Médio**. Brasília, 1998c.

_____. Ministério da Educação. **Desenvolvimento da educação no Brasil**. Brasília: MEC, 1998d.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971

_____. **Lei N° 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Brasília, 1982.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

_____. **Lei N. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

_____. **Lei No 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Decreto N.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: bases legais/ Ministério da Educação**. Brasília, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Projeto de Educação Básica para o Nordeste – MEC/BIRD. **Programa de Pesquisa e**

Operacionalização de Políticas Educacionais. Educação, escola e comunidade. Sofia Lerche Vieira et. al. Brasília, 1999b. (Série Estudos; n. 9).

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **O perfil do aluno brasileiro – um estudo a partir dos dados do SAEB 97.** Brasília, 1999c.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Informações Educacionais Estado do Ceará.** Brasília, 1999d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Situação da Reforma do Ensino Médio – Estado do Ceará – Seminário Novo Ensino Médio Educação Agora é para a Vida.** Brasília, 1999e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria – Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Educação Brasileira: Políticas e Resultados.** Brasília, 1999f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED.** Brasília, [s.d.].

_____. **Relatório Síntese de Divulgação dos Resultados.** SAEB 2001. Brasília, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília, 2002c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2002d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2002e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2006b. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2006c. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006d. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC, 1999. mimeo.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para uma proposta de Atenção Integral à Criança e suas dimensões pedagógicas**. Brasília: MEC, 1994. Artigo 3^o - A formação dos pro-fissionais da educação.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Superior. **Educação superior e educação básica**. Brasília: MEC, 1988.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR**. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação do Ensino Médio. Brasília, 2009.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7a edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont (et. al). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

JACOBSEN, Jens Peter. **Niels Lyhne**. Rio de Janeiro: Cosac e Naif, 2000.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Tradução Clavin Carruthers. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 2002.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 754-771, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

____. Ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. São Paulo, **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/2000, pp. 15-39.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 109, março, 2000. pp. 67-87.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZIBAS, Dagmar M. L.. “Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990.” **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 1067-1086.