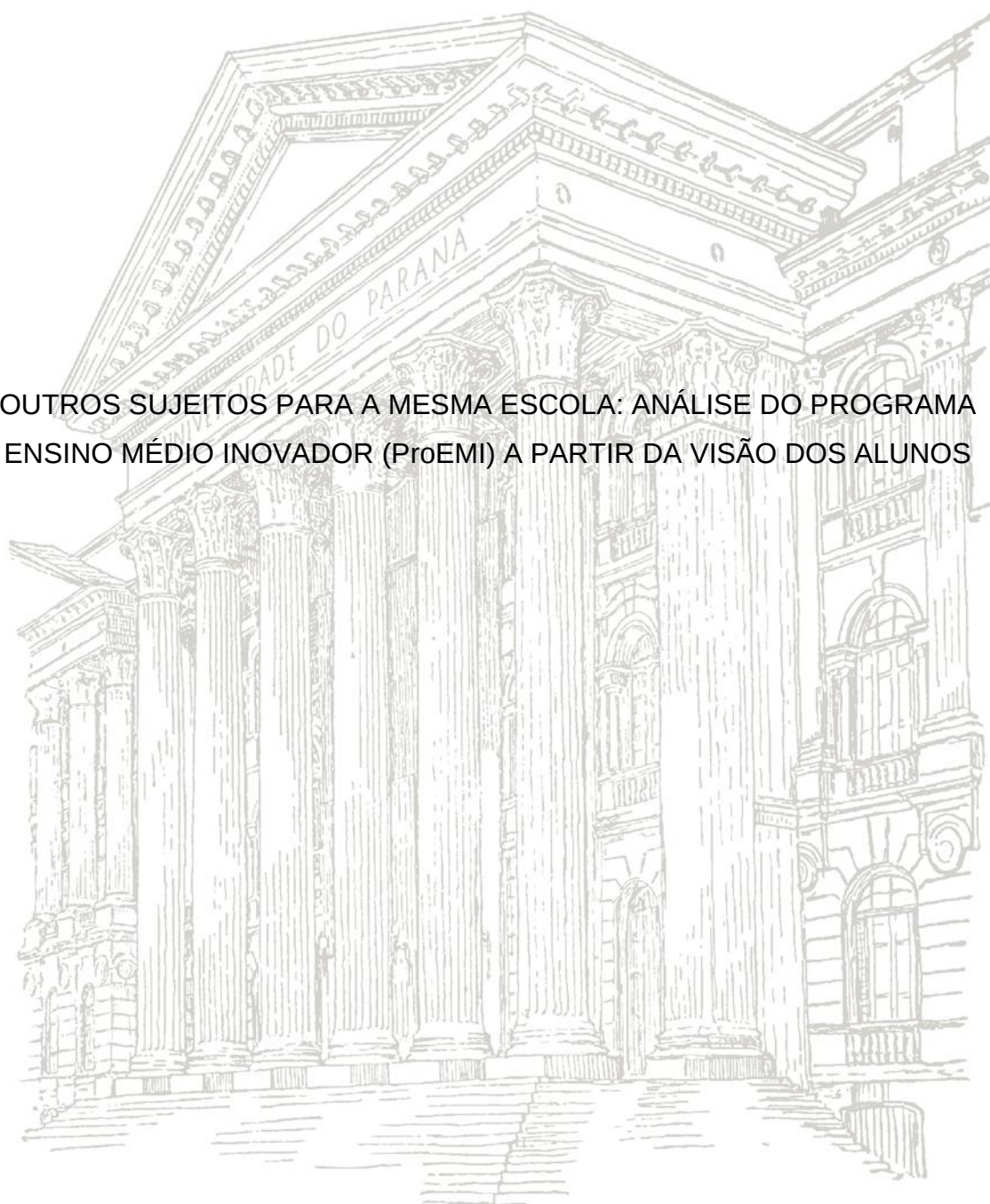


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PATRICIA STOSKI

OUTROS SUJEITOS PARA A MESMA ESCOLA: ANÁLISE DO PROGRAMA
ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI) A PARTIR DA VISÃO DOS ALUNOS



CURITIBA

2014

PATRICIA STOSKI

OUTROS SUJEITOS PARA A MESMA ESCOLA: ANÁLISE DO PROGRAMA
ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI) A PARTIR DA VISÃO DOS ALUNOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia do Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná, como pré-requisito
para a obtenção de graduação em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2014

Aos meus pais, Pedro e Ana.

A meu amado, Marco Aurélio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela bênção, proteção e inspiração de cada dia.

Aos meus pais Pedro e Ana que possibilitaram que eu tivesse acesso ao Ensino Superior mesmo quando isso lhes foi negado pelas dificuldades da vida; pela confiança em minhas conquistas que também são deles; pela compreensão dos dias de trabalho intenso e pelo amor a mim dedicado.

À Professora Monica Ribeiro da Silva, pela orientação, compreensão, confiança e pelo partilhar dos conhecimentos nesta longa caminhada de pesquisas e estudos sobre o Ensino Médio. Por tudo que me permitiu ser durante todo o tempo de convivência e trabalho. Sou imensamente grata por tudo.

A meu amado Marco que sempre esteve comigo nos momentos mais difíceis dessa longa caminhada e, mesmo sem entender, todos os meus percursos soube me apoiar e me auxiliar no passar de obstáculos que pareciam intransponíveis; por ter aberto mão dos momentos de convívio e que sofreu a minha ausência durante tantos dias de trabalho intenso.

Aos colegas do Observatório do Ensino Médio que de alguma forma contribuíram com a realização deste trabalho.

A Eloise Médice Colantonio pela amizade e carinho; por desde o início ter me auxiliado nas pesquisas e discussões.

Ao Sergio Ricardo Ferreira pela prontidão em partilhar seus conhecimentos e materiais que puderam auxiliar este estudo.

[...] Discutimos menos a categoria de ser aluno, não vemos em sua definição nada ou quase nada de contravertido, a consideramos natural tal como a percebemos.
Gimeno Sacristàn

STOSKI, Patricia. **Outros sujeitos para a mesma escola: análise do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) a partir da visão dos alunos.** 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2014.

RESUMO

Este trabalho buscou identificar os sentidos que as juventudes têm atribuído à experiência escolar e às mudanças ocorridas a partir da implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Busca dialogar com os jovens sobre a sua participação efetiva nas atividades escolares e de que forma o ProEMI tem contribuído para sua formação escolar. Para isto foi realizada uma pesquisa em três etapas: a primeira consistiu na busca de referenciais teóricos que discutissem a temática do Ensino Médio e as relações das juventudes com a escola; em um segundo momento, foi realizada uma análise documental do ProEMI a partir de seus Documentos Orientadores (2009a, 2009b, 2011 e 2013) com o intuito de verificar as proposições do Programa e sua aplicabilidade nas instituições escolares, suas proposições, bem como a concordância com a Legislação vigente; a terceira etapa apresenta o processo de coleta de dados em que oito estudantes do Ensino Médio de uma escola de Curitiba foram submetidos a entrevistas e aplicação de questionário. Estes estudantes participaram das atividades do Programa em anos distintos no período entre 2012 e 2014. A partir da análise das entrevistas foi possível elencar três fatores aos quais o ProEMI pode ter contribuído com a formação dos jovens que participaram das Oficinas: o fato de serem atividades optativas; o interesse pelo assunto e a oportunidade de aprendizagem/conhecimento.

Palavras-chave: Ensino Médio, Ensino Médio Inovador, ProEMI, Juventude e escola.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DE DISCIPLINAS OPTATIVAS A SEREM OFERTADAS PELAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROEMI NO PARANÁ.....	31
QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA A PARTIR DO PROEMI COM BASE NO DOCUMENTO ORIENTADOR DA SEED/PR.....	32
QUADRO 3 - DESCRIÇÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS	36
QUADRO 4 – RELAÇÃO DAS CATEGORIAS ASSINALADAS PELOS ENTREVISTADOS.....	44
QUADRO 5 – DESCRIÇÃO DAS AFIRMATIVAS EM RELAÇÃO ÀS CATEGORIAS ASSINALADAS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DO PROEMI...	46
FIGURA 1– REPRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS ENTREVISTADOS PARTICIPANTES DO PROEMI	43

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. UM DIÁLOGO COM OS AUTORES: PROBLEMÁTICAS SOBRE AS JUVENTUDES E A ESCOLA	11
3. O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS: O PROEMI, SUAS PROPOSIÇÕES E A CONCORDÂNCIA COM A LEGISLAÇÃO VIGENTE.....	18
3.1. A PROPOSIÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR.....	22
3.2. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEMI NO ESTADO DO PARANÁ	25
4. ENTRECruzAMENTO DE OLHARES SOBRE A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS.....	27
4.1. O PROCESSO DE ADESAO E IMPLANTAÇÃO DO PROEMI NA INSTITUIÇÃO ANALISADA A PARTIR DA VISÃO DA GESTÃO ESCOLAR.....	28
4.2. A APLICAÇÃO DAS OFICINAS A PARTIR DE SEUS PROPONENTES: OS PROFESSORES.....	34
4.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA – PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O PROEMI.....	35
4.3.1. Motivos para participar do ProEMI:	37
4.3.2. Aspectos que interessam aos alunos nas Oficinas	39
4.3.3. Projetos de Vida – novas perspectivas para os jovens participantes do ProEMI	41
4.3.4. Motivações e relações com conteúdos e disciplinas a partir da participação no ProEMI	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICES	53

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio, enquanto última etapa da Educação Básica determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96) apresenta desafios relacionados aos seus objetivos e características que dificultam a definição de uma identidade própria. Observando o histórico desta etapa da educação escolar é perceptível a dualidade nas concepções de ensino num cenário de intensa disputa política em relação à oferta do Ensino Médio, que ora focavam no ensino profissional/técnico, com uma formação voltada para o mercado de trabalho, e ora no ensino propedêutico, com vista a preparação dos jovens para o ingresso no ensino superior.

Dentre os desafios, podemos destacar a expansão de matrículas nessa etapa de ensino tanto por Políticas de correção de fluxo no Ensino Fundamental quanto pela obrigatoriedade de frequência até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009d), que trouxe para dentro da escola sujeitos que, historicamente, estavam muito distantes ou excluídos.

Podemos, ainda, verificar outro elemento apontado como desafio para esta etapa da Educação Básica: o próprio significado que o jovem faz da escola. Há que se considerar que a elaboração de Políticas Públicas que assegurem a garantia da igualdade de acesso, a permanência e o sucesso de todos os jovens na escola, só serão efetivas quando considerarem os sentidos e significados que as diferentes juventudes encontradas na escola atribuem à experiência escolar.

Visto o recente quadro desta etapa de ensino, a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012) preveem estes desafios e apontam caminhos para que um novo Ensino Médio seja construído na escola, percebendo as especificidades dos sujeitos que o frequentam. Além disso, o documento propõe a organização curricular a partir de quatro eixos norteadores: trabalho, tecnologia, ciência e cultura, sendo este primeiro o princípio educativo.

Podemos citar algumas iniciativas que têm como objetivo contribuir para a garantia da continuidade dos estudos desses sujeitos através de ações que visem reformular e propor Políticas, Programas e Projetos que induzam estes jovens a permanecerem na escola e concluírem seus estudos, em busca de uma formação

integral e não apenas da mera certificação a partir de conteúdos mal elaborados e descontextualizados. Alguns Programas e Políticas Públicas voltadas para a juventude na área educacional, como o PROJOVEM e o PROUNI buscam possibilitar o acesso à Educação Básica e Superior aos cidadãos que não tiveram ou não têm a oportunidade de ingressar ou dar continuidade aos estudos. Atualmente, podemos verificar Políticas como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que funcionam com o intuito de promover a permanência de jovens e adolescentes nas escolas, tanto através da reestruturação curricular quanto a partir da formação profissional.

Este quadro governamental e a complexa relação existente entre juventudes e escola instigaram uma análise mais aprofundada de um dos Programas Federais mencionados, o Programa Ensino Médio Inovador, buscando responder a algumas indagações, tais como: Qual o sentido da escola para os sujeitos que frequentam a escola pública de nível médio? De que formas as Políticas Públicas influenciam na estrutura da escola? Como as mudanças nos diferentes campos da escola induzidas pelo ProEMI, dialogam com as necessidades e expectativas das juventudes que estão na escola? Como os jovens tem percebido a influência do ProEMI em sua formação?

Com vista a discutir as questões propostas, esta pesquisa tem o objetivo de analisar a concepção de *juventude* presentes nos Documentos Orientadores do ProEMI (2009a, 2009b, 2011 e 2013) e nas DCNEM - Resolução nº 2 de 30/01/2012 (BRASIL, 2012a) e apresentar os encaminhamentos pedagógicos desenvolvidos por uma escola participante do ProEMI e analisar de que forma tais encaminhamentos têm dialogado com a realidade da escola e com as necessidades dos jovens estudantes. Para isso, buscar-se-á identificar, a partir de entrevistas, como os jovens têm percebido as mudanças ocasionadas no currículo, nas metodologias de ensino, nos espaços e no cotidiano escolar a partir da implantação do ProEMI, bem como os sentidos atribuídos à experiência escolar relacionados ao Programa.

Esta pesquisa utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa por meio de entrevistas, buscando compreender como as instituições escolares vêm desenvolvendo as atividades dentro do Programa. A análise documental tem o intuito de aprofundamento nas orientações e propostas do Programa, buscando

perceber em que medidas as escolas se aproximaram de tais proposições.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentada uma revisão teórica sobre a juventude e sua construção histórica a fim de caracterizar os sujeitos que frequentam o Ensino Médio e iniciar o debate. Em seguida, na mesma perspectiva, trazemos uma discussão sobre a relação dessas juventudes com a escola e as possibilidades de se pensar uma nova configuração para esta relação.

O segundo capítulo trata do processo de elaboração do ProEMI e a relação deste Programa com outras Legislações em vigência para o Ensino Médio. Ainda neste capítulo demonstramos o processo de construção e elaboração do Programa de forma a aproxima-lo da realidade escolar. Além disso, este capítulo traz as proposições do ProEMI a partir dos Documentos Orientadores de 2009, as mudanças na proposta no Documento de 2011 e a nova configuração em 2013. Por fim, apresentamos um breve histórico do processo de implantação do Programa no Estado do Paraná.

No terceiro e último capítulo apresentamos os dados da pesquisa empírica incluindo a descrição do campo empírico a partir de uma breve descrição do processo de implantação do ProEMI na instituição analisada. Em seguida, descrevemos, a partir de entrevista com um professor, a relação da proposta das Oficinas ofertadas ligadas ao Programa e o envolvimento dos sujeitos neste processo. Por fim, descrevemos e analisamos os dados obtidos a partir de entrevistas com oito estudantes do Ensino Médio que participaram das atividades ofertadas pela escola relacionadas ao ProEMI em anos distintos.

2. UM DIÁLOGO COM OS AUTORES: PROBLEMÁTICAS SOBRE AS JUVENTUDES E A ESCOLA

*Vejo na tv o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério [...]
Sempre quis falar, nunca tive chance
Tudo que eu queria estava fora do meu alcance [...]
(Charlie Brown Jr – “Não é sério”)*

Este trecho da música da Banda Charlie Brown Jr. exprime claramente muitas das visões que temos sobre a juventude presente na sociedade atual. O fato de não levar a sério os sujeitos jovens nas escolas, nos Programas e Políticas voltados para este público, os considera como incapazes de opinar, interferir e promover mudanças de acordo com seus interesses. A partir de visões deturpadas sobre os jovens, são considerados secundários no processo educativo e, por consequência, pouco capazes de interferir na sociedade atual, sem perceber que estes jovens sempre quiseram falar, mas nunca tiveram chance.

Não é possível pensar uma escola que atenda aos sujeitos em sua integridade sem reconhecer quem são esses sujeitos e, também, tê-los como modelos e padrões idealizados contraditoriamente aos sujeitos concretos que têm frequentado a escola de Ensino Médio. Para Arroyo (2014), em muitos casos, a instituição escolar ainda considera o aluno enquanto “protótipo” moldado a partir de padrões que não consideram “como referentes os *outros* povos, etnias, raças, territórios, gêneros, trabalhadores” (p.62, grifos do autor).

Dessa forma, pretende-se aqui apresentar uma concepção de juventude que vai além da ideia e da representação de um período de transitoriedade da vida. Com base em Dayrell (2003), busca-se romper com tal marca presente na escola que tem o sujeito que a frequenta como um “vir a ser”, negando o presente vivido e as relações estabelecidas por ele no espaço escolar e em outros espaços. Concede-se, nesta discussão, a juventude enquanto categoria social que pode estar relacionada a uma condição geracional, ou enquanto juventudes, no plural, que compreende a diversidade de condições em que os jovens se apresentam e produzem identidades múltiplas (SILVA, 2013).

Também é necessário conceber, conforme Abramo (2005, apud RIBEIRO e NEDER, 2009, p.478) uma reflexão em torno da juventude no plural: “juventudes”,

pois já não é mais possível pensar na juventude com um grupo homogêneo, pois compreende diferentes sujeitos de diferentes origens sociais, etárias, religiosas, de gênero, de orientações sexuais diversas, de raças, cores, territoriais, etc.

É neste sentido que se faz necessário pensar sobre a ideia de juventude presente na sociedade, que pode levar a determinados modelos de como “ser jovem”, sem conseguir compreender os modos como tais sujeitos constroem suas experiências, já que

[...] o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber que ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. (DAYRELL, 2007, p.1117)

Dayrell (2003)¹ aponta, ainda, que a categoria juventude modificou-se ao longo do tempo, apresentando fases distintas que culminaram nos modelos representados atualmente e que, nem sempre demonstram verdadeiramente o que as juventudes são de fato.

A presença mais marcante da juventude, enquanto categoria social surge na Europa em meados do século XX, a partir de movimentos de jovens rebeldes contra a ordem social estabelecida naquele momento, que organizavam-se a partir da música, das artes e de seus modos de vida considerados “delinquentes, contestadores e excêntricos” (ABRAMO, 1994 apud MARQUES, 1997, p. 6).

Posterior ao retrato da juventude europeia, as manifestações juvenis começam a ser demonstradas a partir das décadas de 1960-1970, quando uma “visão romântica da juventude” permeava o ideário social, sendo o tempo “de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos” e ainda “como um tempo de ensaio e erro” (DAYRELL, 2003, p.41). Este retrato da juventude englobava apenas jovens universitários filhos das classes médias, conforme indicado por Marques (1997). A mesma autora sinaliza que a maior parte da juventude brasileira não era considerada e os estudos das juventudes mais pobres estavam concentrados apenas em sua marginalidade e nas relações de trabalho e desemprego.

¹ Tal conceituação se faz com base nos textos de LECCARDI (1991), ABRAMO (1994), FEIXA (1998) MORCELLINI (1997), ZALUAR (1997) e ABROMAVAY et al.(1999), referenciados pelo autor.

Atualmente é possível perceber no senso comum um conceito de juventude “reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele [o jovem] só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais”, mesmo que estas atividades demarquem uma identidade tanto individual quanto coletiva (DAYRELL, 2003, p.41).

Há ainda uma forte tendência de conceber o período juvenil como um período de crise e afastamento familiar, ligado também à perda do papel de atuação da família na formação e orientação dos indivíduos das gerações mais novas.

Aquém das ideias postas,

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de *sujeitos*², mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003, p.24, grifos do autor)

Além deste reconhecimento do jovem como sujeito, deve-se entender que “os jovens compõem agregados sociais com características continuamente flutuantes” e tentar “unificar os sentidos dos movimentos sociais da juventude tendem a ser ultrapassadas pelo contínuo movimento da realidade”. (CARRANO, 2000, p.12).

A partir das questões anteriores, que nos aproximam da temática da juventude, faz-se essencial discutir como esses sujeitos têm se relacionado com a escola e em que medida essa tem sido uma relação proveitosa, já que os próprios alunos podem ser considerados como razão de ser e de existir das instituições escolares.

Fica claro que há uma relação de dualidade entre os alunos e a escola, pois a partir do espaço escolar é possível criar uma relação amigável e outrora uma certa relação de apatia, pois pode tanto ser um espaço de convivência com os velhos e

² Conforme Charlot (2000 apud DAYRELL, 2003) “o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade.” [...] “o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.” (p.42-43)

novos amigos, mas também como um lugar de intensos conflitos decorrentes da própria relação com os colegas ou da relação com os professores e demais agentes escolares.

Enquanto isso, nos debates referentes à relação da juventude com a escola tem sido comum apontar os culpados pelo atual desafio posto à escola de Ensino Médio: o fracasso da instituição escolar (DAYRELL, 2007). Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo tendem a apontar os culpados, mas sem reconhecerem-se participantes: de um lado a escola, infere na juventude o caráter de desinteresse; de outro, a juventude que não consegue estabelecer relação entre seus interesses e perspectivas com aquilo que lhes é oferecido pela instituição escolar, causando desmotivação e tornando a educação como algo necessário nos limites da certificação. Como romper com estes estigmas? De que forma reconhecer os sujeitos-alunos que frequentam o Ensino Médio atualmente?

Estes jovens estudantes que frequentam a escola de Ensino Médio atualmente são, em sua maioria, oriundos das classes trabalhadoras que conseguiram ter acesso ao Ensino Fundamental por conta das Políticas que garantiram a universalização de tal etapa. É necessário repensar a escola, pois estes jovens diferenciam-se e muito das gerações passadas às quais conferia-se acesso à educação média, mas somente aos homens de origens sociais mais elitizadas. Arroyo (2014) nos apresenta uma reflexão neste sentido, mostrando que há escolas diferentes para sujeitos distintos. Para o autor, há ênfases diferenciadas tanto nos processos de ensino quanto no currículo, pois os destinos dos sujeitos são os mais diversos ao final da etapa de escolarização.

Também para Corti, a expansão do Ensino Médio enquanto etapa da Educação Básica iniciada pela promulgação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9394/96) “reconfigurou a educação secundária, tradicionalmente reservada às elites intelectuais e econômicas, como um patamar básico de escolaridade que todos/as os brasileiros deveriam ter”. Para a autora, uma nova configuração escolar é necessária, mas essa “nova” configuração que atendesse esse universo de alunos

[...] não veio do currículo, mas do perfil dos jovens que passaram a chegar aos bancos escolares – a expansão e a democratização do acesso trouxe para a escola a diversidade cultural das juventudes, e também as desigualdades sociais e econômicas que marcam sua condição. (CORTI, 2009,

p.12-13).

Podemos perceber que a escola continua sendo pensada para alunos idealizados e não considera os jovens em sua heterogeneidade sendo comum ouvirmos, como apontam Sposito e Galvão (2004, p.353), que "os alunos não são mais os mesmos". E, de fato, não são. Como reiterado, na escola atual, temos sujeitos diversos que precisam ser compreendidos e reconhecidos como cidadãos de direito, necessitados de saberes que os levem a "se saber" ou, ainda, possam através do conhecimento escolar "valorizar suas experiências sociais de que são sujeitos ou vítimas; levantar as indagações que trazem sobre essas experiências históricas [...] colocá-las em diálogos horizontais com os conhecimentos sistematizados" (ARROYO, 2014, p.56).

Há que se considerar que há um processo para que o jovem-sujeito torne-se aluno e este processo, conforme indica Dayrell (2007, p.1119), é "um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar". Pensando que estamos longe de um modelo tido como ideal para os alunos que frequentam o Ensino Médio, temos uma realidade perversa em que ou o aluno submete-se a uma cultura escolar já enraizada ou é excluído da instituição. Para tanto se destaca que o ato de "tornar-se aluno" está entre o estabelecimento de

[...] relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto futuro. [...] achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar. (DAYRELL, 2007, p.1120)

Há, ainda, outros desafios que estão além da questão da universalização e da desigualdade de acesso – principalmente para os grupos minoritários – os quais se refere aos "conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros" (KRAWCZYK, 2011, p.756).

Podemos citar ainda, como desafio a ser superado, o próprio sentido que o estudante do Ensino Médio confere aos estudos, pois, conforme apontam os estudos de Dayrell, Jesus & Correa (2013), os conteúdos escolares não têm sido articulados com os interesses pessoais dos jovens, o que afasta, ainda mais, a possibilidade de se atribuir algum sentido à experiência escolar.

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora em que a formação moral predomina sobre a formação ética em um contexto de flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. (DAYRELL, JESUS & CORREA, 2013, p.10)

Entretanto, mesmo que possam ser considerados como desafios (ou problemas), estes podem ser considerados, conforme indicado por Corti (2009, p.14) como sendo “bons problemas”, pois anunciam a realização de novos direitos. O direito que todos/as os/as jovens têm de frequentar uma escola, e fazê-lo com qualidade.”

Reconhecer os jovens alunos em suas especificidades é entender que a socialização é fator primordial para frequentar o espaço escolar. Sendo este um espaço de intensa interação entre os sujeitos que a frequentam é possível, também, nesse processo de interação, elaborar conhecimentos. A instituição escolar serve, ainda, para a manifestação e expressão de diferentes estilos e identidades característicos das atividades juvenis, podendo ser considerado “um espaço aberto a uma vida não-escolar [...]”. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos.” (DAYRELL, 2007, p.1120).

Enquanto instituição, os jovens reconhecem a importância da escola para diversos tipos de relações sociais que favorecem a sociabilidade e dessa forma, reconhecem na escola uma instituição confiável:

São muitos os que se ressentem de não ter ficado mais tempo na escola, vista como um bom lugar para se fazer amigos e integrantes da sociabilidade que caracteriza a condição juvenil. Neste sentido, estar prematuramente fora da escola é sempre uma marca de exclusão (NOVAES, 2006, p.107)

Krawczyk (2011) aponta que uma das razões para a evasão escolar tão acentuada nesta etapa da Educação Básica está diretamente relacionada a uma “crise de legitimidade da escola” que é resultado também da falta de “outras motivações para os alunos continuarem estudando”.

Concordando ainda com Dayrell, Jesus & Correa (2013, p.6), que apontam que “os jovens alunos intuem esta centralidade [na relação professor aluno] e valorizam os professores que os reconhecem como sujeitos”. Para o sujeito aluno uma boa relação com o professor pode favorecer o aprendizado e estimulá-lo a

permanecer no espaço escolar.

Visto isso, como pensar outra escola para outros sujeitos?

Algumas Políticas e Programas formulados nos últimos anos têm pretendido aproximar jovens estudantes da instituição escolar, buscando, acima de tudo, fazer com que esses sujeitos apropriem-se de conhecimentos significativos e do espaço escolar, buscando romper com a rigidez do currículo escolar para aproximá-lo da dinamicidade juvenil e atender mais aos interesses e expectativas das juventudes que por um longo período histórico estiveram longe do espaço escolar.

3. O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS: O PROEMI, SUAS PROPOSIÇÕES E A CONCORDÂNCIA COM A LEGISLAÇÃO VIGENTE

As novas demandas do Ensino Médio estão ligadas à expansão de matrículas nesta etapa da Educação Básica nos últimos anos, em especial a partir de meados de 1990, demonstrando tanto a recente valorização do Ensino Médio como também a “necessidade de competir no exíguo mercado laboral, bem como de socializar a população em uma nova lógica do mundo do trabalho” (KRAWCZYK, 2011, p.755).

Para Krawczyk (2013) há uma recente demanda tanto nacional quanto internacional para mudanças no Ensino Médio que busquem estratégias inovadoras, no sentido de repensar a escola atual fazendo com que esta possa incluir esses novos atores escolares. Segundo a autora, há uma série de projetos e estratégias diferenciadas em níveis federal e estadual advindas também de entidades privadas como fundações, ONGs e institutos³ que têm apresentado estratégias referentes a:

[...] flexibilização da organização escolar e das trajetórias dos estudantes, articulação curricular entre formação geral e profissional; estratégias de aproximação entre professores e alunos; aumento do tempo escolar, como novas propostas pedagógicas, entre outros. (KRAWCZYK, 2013, p.13)

Neste contexto de busca de identidade surge a necessidade de se reformularem os currículos da última etapa da Educação Básica, com o intuito de proporcionar a permanência de todos os jovens na escola. Pode-se refletir a respeito dessas práticas inovadoras dos currículos escolares pelo viés da dinamicidade da produção do conhecimento, considerando que o currículo precisa operar na mesma proporção.

Nos anos 2000, buscando uma nova configuração da Política curricular para o Ensino Médio, havia um movimento que fora organizado com o intuito retirar do centro das propostas vigentes o atendimento específico às demandas do mercado de trabalho e inserir “os sujeitos, a pessoa humana, como foco da proposta para esta etapa, entendendo-os em suas características sociais, culturais e econômicas”

³ Dentre estas organizações podemos citar: Casa do Saber, Fundação Aprendiz, Fundação Bradesco, Educar, Instituto Ecofuturo Natura, Instituto Unibanco (com o Projeto Jovem de Futuro), Parceiros da Educação, Movimento Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, entre outros.

(BRASIL, 2004c, apud ISLEB, 2014, p.52). Este mesmo documento apresenta as perspectivas e conceitos que deveriam, a partir dali, estar intrínsecas na proposta a ser elaborada para o Ensino Médio e que fundamentaram a proposta do Ensino Médio Integrado, baseando-se na perspectiva da politecnicia⁴ e de uma formação unitária⁵ a partir dos eixos estruturantes trabalho, cultura, ciência e tecnologia (ISLEB, 2014, p.53-54).

Entretanto, a proposta de uma formação integrada à educação profissional não atendia a todas as demandas do Ensino Médio, pois deixava de lado a reflexão em torno desta etapa com oferta não profissionalizante que representava 97,9% das matrículas de acordo com o Censo da Educação Básica de 2009⁶. A discussão estava posta em torno do caráter profissionalizante e propedêutico do Ensino Médio dado o processo de “massificação da escola pública” que, embora já tenha significado um caminho de acesso ao ensino universitário, é, para muitos, na atual conjuntura, “o final do período de escolarização” (DAYREL, 2007, p.1116).

Entendendo o Ensino Médio como etapa de maior complexidade no que diz respeito à formulação de Políticas que possam atender os sujeitos que o frequentam em sua totalidade, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República - SAE, apresentou em 2008, a partir de um grupo de trabalho constituído exclusivamente para atuar frente a esta última etapa da Educação Básica, uma proposta ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Tal proposta apresentava recomendações com o intuito de promover inovações curriculares no Ensino Médio. Essas inovações consistiam em propostas que poderiam ser apresentadas em modelos diversos de organização curricular de forma a suscitar:

⁴ Segundo Simões (2011, p.114) “A noção de politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação. Supõe-se que, dominando esses fundamentos, o trabalhador esteja em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de sua essência.”

⁵ A concepção de escola unitária baseia-se na compreensão de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Seus fundamentos “convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras.” (RAMOS, 2011, p. 775-776)

⁶ Das 8.337.160 matrículas no Ensino Médio em 2009, apenas 175.831 pertenciam ao Ensino Médio Integrado.

[...] a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (RAMOS, 2011, p.778)

A partir do Parecer CNE nº 11/2009 (BRASIL, 2009c) foi publicada no ano de 2009 a primeira versão do Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL, 2009a), prevendo as considerações contidas no Parecer e os principais pressupostos para a organização de um currículo inovador que pretendia

[...] a articulação das disciplinas com atividades integradoras; a definição da relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo do currículo; a adoção do trabalho como princípio educativo nas dimensões ontológica e histórica; e a consolidação de uma base unitária do currículo, a partir da qual se promoveria a diversidade. (RAMOS, 2011, p.779)

As considerações contidas no Parecer CNE nº 11/2009 (BRASIL, 2009c), ocasionaram a (re) elaboração do Documento Orientador do ProEMI, publicado em Setembro de 2009 (BRASIL, 2009b), afim de efetivar sua implementação, orientando de maneira adequada e clara as Secretarias de Educação estaduais e do Distrito Federal (ISLEB, 2014). Esta versão do Documento deu início ao processo de implantação do Programa nas escolas de Ensino Médio em todo o Brasil.

O mesmo Parecer faz uma indicação de que a publicação do Documento Orientador do ProEMI não tinha a intenção de mudar a concepção de Ensino Médio ou sua função diante da sociedade - conforme explicitado na LDB (9394/96) - e nem as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DNCEN), em vigor na época da instituição do Programa. Entretanto, havia a necessidade de atualização dos conceitos estabelecidos nas DNCEN e, que, ocorreram no ano de 2012 (Parecer CNE/CEB nº. 11/2012) (BRASIL, 2012c) com a sua devida reformulação, que ao identificarem as expectativas dos jovens, e da sociedade, permitiram adequar o currículo dessa etapa de ensino às novas condições sociais, econômicas e culturais impostas, promovendo uma nova visão de ensino que preparassem os jovens para um desempenho prático, capaz de conciliar as múltiplas demandas culturais e socioeconômicas do país, e mais ainda, formar o sujeito integralmente.

Além disso, é possível perceber que tanto o Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2009), quanto as DCNEM (Parecer CNE/CEB nº. 11/2012),

estavam em consonância, bem como a perspectiva teórica que embasava o Ensino Médio Integral, integrado ou não à formação profissional, reforçando-se reciprocamente.

Dessa forma, pode-se destacar que as DCNEM e o ProEMI integram características comuns em que afirmam as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, a fim de

[...] propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação. (RAMOS, 2011, p.780)

É importante destacar que, independente da Política em execução, concordamos com Simões (2011, p.115) no sentido de que esta etapa da Educação Básica deva se apresentar a partir de um “modelo pedagógico diverso e adequado a realidade brasileira” de forma a desenvolver “possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que a constituem, reconhecendo-os como sujeitos de direito no momento em que cursam o Ensino Médio”.

Neste mesmo sentido, percebendo os sujeitos participantes do ProEMI, o Parecer CNE/CP (nº. 11/2009) descreve:

Quanto à heterogeneidade dos estudantes, a proposta bem coloca a necessidade de respeito às diversidades dos jovens, pelo que se conclui pela patente necessidade de consideração dos anseios das diversas juventudes, com suas múltiplas necessidades e nos mais diversos meios, situações e condições. Para atender aos seus anseios e despertar real interesse, deve a escola “cabem na vida do aluno, fazendo diferença em seu agir cotidiano, tornando-se lugar de encontro, avaliando e dando significado às suas aspirações e sonhos”. (p.14-15)

Considerando essa heterogeneidade de sujeitos e buscando uma formação integral para estes, Simões (2011) aponta 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-instrumental. (p.120)

Promulgada no mesmo ano que o ProEMI, temos a Emenda Constitucional – EC nº 59/2009, que trata da expansão da obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos e confere ao Ensino Médio “o estatuto de direito de todo cidadão” (KRAWCZYK, 2013, p.3). Entretanto, a mesma autora destaca, também, que expansão da obrigatoriedade ainda não garantiu a universalização do ensino dado às altas taxas de abandono e reprovação nesta etapa de ensino. Para Frigotto e Ciavatta (2011, p.630) a obrigatoriedade da faixa etária está posta como um “direito subjetivo” dado a “ausência do termo ‘obrigatoriedade’ que, conseqüentemente, isenta o Estado do compromisso com a universalização.”. Dessa forma, a universalização do acesso ao Ensino Médio ainda se apresenta como um desafio que necessita de maior empenho por parte dos executores das Políticas Públicas de forma a promover, não somente o acesso, mas inclusive a permanência de todos os alunos na escola.

3.1. A PROPOSIÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

O Programa Ensino Médio Inovador foi elaborado na perspectiva de colocar no centro das ações do Ensino Médio os sujeitos, os saberes e os espaços e tempos, buscando uma melhoria na qualidade do ensino e a superação das desigualdades de oportunidades e da universalização do acesso e da permanência, através da reestruturação curricular.

O ProEMI tem como principal objetivo superar a dualidade desta etapa da Educação Básica, definindo uma nova identidade integrada onde se incorporem o caráter propedêutico e o profissionalizante. Para a reorganização curricular conjecturada juntamente com a ampliação da jornada escolar, foram previstos também auxílio técnico e financeiro advindos do governo federal.

Para Moehlecke, (2012 p. 45) a pretensão do ProEMI visa à promoção do desenvolvimento de “inovações pedagógicas” suscitando mudanças estruturais no currículo escolar reconhecendo a “singularidade dos sujeitos a que atende”.

Pode-se destacar, ainda, que a proposição do ProEMI, pretendia de início realizar-se de forma articulada com as demais ações que já estavam sendo

promovidas tanto pela esfera federal quanto estadual, promovendo, inclusive, o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar, uma profunda melhora nas condições de trabalhos dos professores, bem como o incentivo e promoção de melhora na formação inicial e continuada, buscando desenvolver melhores práticas no trabalho docente.

Outro fator importante refere-se à promoção e desenvolvimento da participação dos estudantes sejam eles adolescentes, jovens ou adultos, para que consigam apropriar-se do saber de forma integral. Isto só seria possível mediante um diálogo profícuo entre os interesses juvenis e o compromisso assumido pela escola, promotora do acesso ao conhecimento produzido historicamente e socialmente, mas a partir de conteúdos que proporcionem a “efetiva correspondência entre a teoria e a sua capacidade explicativa do real.” (RAMOS, 2011, p.782).

Deve-se destacar que desde 2009, o Programa passou por modificações que foram apresentados nos Documentos Orientadores nos anos de 2009, 2011 e 2013.

Em 2009, a proposta do Programa estava centrada na organização do trabalho pedagógico e na indução de mudanças curriculares através da elaboração de Planos de Ação Pedagógicos (PAPs) com vista à modificação do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.

A partir do Documento Orientador de 2011 (BRASIL, 2011a), a reorganização curricular das instituições que ofertam o Ensino Médio, deveriam visar à superação da fragmentação do conhecimento promovendo a flexibilização do currículo, de forma a instaurar uma articulação interdisciplinar por meio de Macrocampos (Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica, Cultura Corporal, Cultura e Artes, Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento) e organizar as atividades com base nos quatro eixos integradores: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Neste período, o ProEMI integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁷, entendendo

⁷ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. O PDE prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como Luz para todos, Saúde nas escolas e Olhar Brasil, entre outros. As ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios. (LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL)

que uma vez implantadas, as ações de reestruturação curricular vão sendo incorporadas aos poucos pelo currículo das escolas, “ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio.” (BRASIL, 2011a).

Dessa forma os Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) – anteriormente denominados como PAPs – de cada escola deveriam atender, conforme demanda da comunidade escolar, os seguintes referenciais:

a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento; c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros espaços ou atividades que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento; d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do estudante; e) Fomento às atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento dos estudantes; f) Fomento às atividades que envolvam comunicação e uso de mídias e cultura digital, em todas as áreas do conhecimento; g) Oferta de atividades optativas (de acordo com os macrocampos), que poderão estar estruturadas em disciplinas, ou em outras práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares; h) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;

No ano de 2013, uma nova versão do Documento Orientador do Programa foi apresentada, incorporando definitivamente as DCNEM, de forma a consolidar sua implementação no âmbito escolar. Esta versão do Documento (em vigor até o momento) inclui, ainda, e considera além das DCNEM, as diretrizes para a educação das populações do campo, quilombolas e indígenas, e também as bases legais constituídas pelos respectivos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2013). A mudança curricular passa então a se organizar a partir do Projeto de Redesenho Curricular, com vista à integração não somente através dos macrocampos (conforme proposto no Documento Orientador 2011), mas, inclusive, a partir de Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. O Documento Orientador na versão de 2013, entretanto, só passou a ser utilizado pelas escolas que aderiram ao Programa no ano de 2014.

3.2. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEMI NO ESTADO DO PARANÁ

A partir das considerações de formulação do ProEMI, apresenta-se as especificidades de implantação do Programa no Estado do Paraná, considerando os critérios utilizados para adesão das escolas. O processo de adesão ao ProEMI no Estado do Paraná teve início em 2010, indicando para participação inicial 84 escolas que estivessem naquele ano implementando o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais (EMB).

A Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) propôs a implantação do Programa a partir dos Planos de Ações Pedagógicas - PAPs, conforme definição do Documento Orientador do Programa (2009b). Os PAPs deveriam conter as atividades optativas oferecidas no contraturno que a escola desenvolveria naquele período em que o Programa seria desenvolvido, registrando a expansão de carga horária no histórico do aluno. Apesar da proposta do Programa ainda não enfatizar de que forma as atividades seriam desenvolvidas, havia uma orientação para que as escolas organizassem tais atividades por áreas do conhecimento - Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Esta organização, entretanto, apareceu nos documentos oficiais do Programa, apenas na versão de 2013.

A partir de 2011 e em 2012 com a nova configuração do ProEMI, em consonância com a prescrição do Parecer CNE/CEB nº. 05/2011 (BRASIL, 2011b), a implantação do Programa foi estendida a 94 escolas, sem, necessariamente, serem escolas ligadas ao EMB.

Dentre os macrocampos definidos no Documento Orientador (2011b), além dos dois obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica), as escolas participantes poderiam optar por mais dois macrocampos de interesse, totalizando a oferta de quatro atividades. A orientação da SEED neste momento era para que as escolas ofertassem o mínimo de duas atividades nos macrocampos que já eram obrigatórias e chegando a, no máximo, quatro atividades.

Como não poderia haver desistência por parte do aluno na participação das atividades, a proposta ficou fragilizada e a participação dos estudantes reduzida a inscrição nas oficinas. Além disso, no caso dos alunos não apresentarem interesse

pela atividade ofertada, não havia possibilidade de substituição da matrícula.

Em 2013, percebidas as dificuldades de implementação do Programa nos anos anteriores, o Departamento de Educação Básica da SEED/PR, promoveu uma formação com o intuito de discutir a proposição do Programa e esclarecer dificuldades técnicas e pedagógicas considerando os sujeitos envolvidos no processo de execução e as juventudes presentes na escola, para que dessa forma os Projetos Reestruturação Curricular fossem melhor elaborados e atendessem as especificidades de cada escola.

Neste mesmo ano, com a publicação de um novo Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2013), o Projeto Reestruturação Curricular passou a chamar Projeto de Redesenho Curricular. Em cada escola, este projeto, seria aplicado no período de dois anos e a adesão ao ProEMI foi aberta a todas as escolas do Paraná, desde que ofertassem o Ensino Médio no período noturno, e na modalidade de Educação Profissional, Colégios Agrícolas e Florestais (PARANÁ, 2014, p.11).

A partir da instrução do Documento Orientador (BRASIL, 2013), as atividades a serem desenvolvidas pelas escolas a partir de então, passaram a ser integradas ao currículo e não mais ofertadas no turno contrário. Tais atividades deveriam, ainda, estar em consonância com as Diretrizes Estaduais. Outra peculiaridade no estado do Paraná, foi a eleição de um macrocampo a ser incluído no PRC de todas as escolas: Participação Estudantil. Dessa forma,

As ações pedagógicas planejadas devem ser desenvolvidas durante a carga horária semanal de aulas e por seus professores afins. Ou seja, as ações integradas devem partir da proposta pedagógica curricular das unidades escolares, incorporando-se ao Plano de Trabalho Docente e se efetivando na prática realizada em sala de aula. (PARANÁ, 2014, p.12).

Mesmo com esse movimento da SEED/PR para auxiliar as escolas neste novo panorama do ProEMI, as atividades que agora passaram a integrar o currículo só serão efetivadas a partir de 2015, já que no ano de 2014, serviu apenas para a elaboração da proposta junto às instituições de ensino. Além disso, verificou-se a necessidade de uma formação mais qualificada para os professores das escolas participantes do Programa, afim de se efetivar a implementação de uma proposta condizente com as diretrizes do ProEMI.

4. ENTRECRUZAMENTO DE OLHARES SOBRE A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Durante a pesquisa com alunos participantes do ProEMI em uma escola de Curitiba, buscou-se perceber de que forma se deu a participação dos alunos nas oficinas ofertadas por tal escola e em que medida essas oficinas puderam proporcionar aos alunos participantes resignificar o sentido elaborado por eles para o ensino, para a escola e para o aprendizado.

Após um primeiro contato com a instituição escolar realizou-se entrevista com a Diretora Auxiliar, que no período da implantação do Programa estava na Direção Geral e acompanhou mais proximamente tal processo. Através da entrevista pretendia-se perceber de que forma a instituição promoveu ações para desenvolver efetivamente o Programa, envolvendo os atores escolares, sendo eles professores, alunos, coordenação pedagógica, direção, comunidade escolar, entre outros. Além disso, buscou-se informações sobre as atividades desenvolvidas durante os últimos anos pela escola e a participação dos diferentes sujeitos nas atividades oferecidas pela escola ligadas ao ProEMI, junto a professores que ofertaram “Oficinas”.

Com vista a evidenciar a percepção dos alunos acerca de sua participação nas atividades propostas pelo Programa, foram realizadas entrevistas a partir de roteiros semiestruturados com alunos e promoveu-se a aplicação de um questionário posterior à entrevista que evidenciassem suas percepções a respeito de integração curricular, motivos para permanecer ou abandonar a escola, relação com os colegas e professores, interesse por assuntos e disciplinas e aprendizado.

A escola escolhida para realização da pesquisa está localizada na região norte de Curitiba e atende também alunos de municípios vizinhos como Pinhais e Piraquara.

4.1. O PROCESSO DE ADEÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO PROEMI NA INSTITUIÇÃO ANALISADA A PARTIR DA VISÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Com a intenção de perceber os aspectos que envolveram a implantação do ProEMI na instituição analisada, buscou-se num primeiro momento realizar uma entrevista com roteiro semiestruturado com a responsável por este processo no ano de 2010. Neste ano, a gestora da escola participou de formações tanto advindas do MEC quanto da SEED/PR com o intuito de apresentar a proposta do Programa e auxiliar no processo de implementação junto à instituição. A gestora no ano de 2010, atualmente é Diretora Auxiliar da escola e está acompanhando nos anos posteriores mais indiretamente as ações do Programa.

De acordo com a Diretora Auxiliar (que para efeitos de sigilo será denominada de Entrevistada X), a escola implantou o ProEMI em 2010, ano em que foi iniciada a implantação do Estado do Paraná. A escolha das escolas para participação no Programa no Estado deu-se a partir do critério de participação na proposta do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais (EMB) que fora implantado pela escola no ano de 2009. Dessa forma, segundo ela, não havia opção por parte da escola em participar ou não programa, tal participação era compulsória devido à proposta diferenciada do Estado na organização do EMB.

Esta proposta do EMB no Paraná surgiu a partir de estudos que buscaram identificar os desafios para esta etapa de ensino no Estado. A proposição de uma nova organização do Ensino Médio surgiu da

[...] necessidade de superar as desigualdades de oportunidades educacionais dos jovens e adultos que frequentam o Ensino Médio, de buscar a universalização do acesso e permanência dos adolescentes e adultos no Ensino Médio e de consolidar a identidade desta etapa educacional, considerando suas especificidades e a diversidade de interesses dos sujeitos. (PARANÁ, 2010, p.4)

Percebidos os desafios a serem superados no Ensino Médio e dadas as elevadas taxas de abandono e reprovação, a proposta do EMB prevê uma organização diferenciada que favorece o acesso e a permanência dos alunos, proporcionando o “aproveitamento dos estudos parciais”. Com a organização semestral há uma maior relação entre professores e alunos, melhorando, assim, a “qualidade do processo ensino-aprendizagem, a diminuição do número de

disciplinas por período e as especificidades relativas aos sujeitos do Ensino Médio.” (PARANÁ, 2010, p.4). As disciplinas ficaram divididas em dois blocos com seis disciplinas cada sendo que cada bloco tem o total de 100 dias letivos.

A partir da implantação do ProEMI a escola desenvolveu atividades ligadas ao Programa em todos os anos posteriores: 2011, 2012, 2013 e 2014.

Segundo a Entrevistada X, as atividades desenvolvidas na escola contaram sempre com a participação de poucos alunos, já que as atividades ocorriam no período contrário das aulas, o que dificultava a participação de muitos alunos já que a maior parte deles preferia trabalhar. Esta organização estava prevista no Documento Orientador do ProEMI e que foi incorporado pela SEED/PR enquanto forma para atender ao previsto da ampliação da carga horária, que ocorreria através da oferta das disciplinas optativas no contra turno. Para a Entrevistada X, este motivo foi o que favoreceu uma grande desistência por parte dos alunos nas atividades ofertadas⁸, pois para o aluno, quando havia a oportunidade de trabalhar, este escolhia abandonar a “Oficina”⁹.

[...] os nossos alunos do EM eles podem estagiar, a partir do 1º ano. Então como eles têm essa opção do estágio, a maioria deles são estagiários. Então eles também buscam isso. Então o declínio começou porque eles gostavam até da oficina queriam participar, mas eles priorizavam a questão do estágio. [...] Quem está no terceiro ano, já está fazendo um cursinho, então ficava mais para os 1º e 2º anos e aí foi quando começou a diminuir bastante. (Entrevistada X).

Podemos destacar a importância do trabalho para estes jovens estudantes que por diversos motivos preferem e, em alguns casos, precisam exercer alguma atividade profissional. Neste sentido, é necessário pensar uma escola para todos os sujeitos e inclusive para aqueles que, muitas vezes, dependem do trabalho. Corrochano (2014) aponta que há uma grande diversidade para os sentidos do trabalho posto às juventudes. Segundo a autora, o auxílio à família não é único motivo para que os jovens estudantes busquem um lugar no mercado de trabalho, pois este é tido também como uma “possibilidade de independência”, permitindo

⁸ Não foi possível coletar dados referentes à permanência e abandono dos alunos nas disciplinas ofertadas pela instituição ao longo dos anos, mas pela fala da Entrevistada X e outros depoimentos ao longo do texto, fica claro a reduzida participação dos alunos nas atividades.

⁹ O termo “Oficina” apesar de não estar declarado na documentação que organizava o ProEMI no Estado, passou a ser utilizada pelos participantes, ao invés de “Disciplina Optativa” como estava denominada originalmente.

[...] a chance de se identificarem e de serem identificados como jovens, não é conquistada apenas pelo dinheiro e pelas maiores chances de consumo, mas pela possibilidade de circular pelos espaços, de não ficar em casa, de *ganhar o mundo da rua*, especialmente para as mulheres. (CORROCHANO, 2014, p. 216, grifos do autor).

Sobre a participação dos atores escolares, a Entrevistada X destacou o papel de tais agentes no processo de implantação do Programa na escola:

Então quem ficou mais próximo das oficinas foi o próprio professor que ministrava a oficina, porque a gente passou a responsabilidade para ele fazer as matrículas. A Direção, em primeiro lugar, a gente passou fazendo aviso em todas as salas. Envolvimento da Secretaria que tem a parte do registro e mais essa orientação dos professores. A equipe pedagógica contribuiu bastante no sentido de que a gente precisava fazer as propostas pedagógicas porque no Paraná ela era como uma disciplina, ela não era só oficina pela oficina, ela já tinha que ter uma proposta pedagógica para aquela oficina, o registro de frequência, livro de chamada. O mesmo ritual acadêmico de uma aula normal. Só que funcionava em contra turno e daí ficava mais por conta do professor. Então a equipe pedagógica contribuiu na elaboração das propostas, centralizado em uma pedagoga.

Pode-se perceber através da fala da Entrevistada X que não houve uma proposta de integração por parte da escola para o desenvolvimento e proposição de atividades, pois cada sujeito envolvido atuou de forma individual no processo, não sendo possível perceber um trabalho mais coletivo. Outro destaque cabe ao papel fundamental do professor, já que este, além de colocar-se à disposição para desenvolver as atividades, ficou responsável pela criação da motivação para que os alunos participassem da Oficina por ele ofertada. O fato, ainda, da rigidez do controle e na participação das atividades por parte dos alunos, segundo a entrevistada, tirou, em partes, o caráter de “oficina” para deixá-la com aspecto de disciplina obrigatória.

Outro entrave deu-se por conta da pouca flexibilidade de escolha nas atividades a serem desenvolvidas na escola, que dependiam de áreas já predefinidas pela SEED/PR. O Quadro 1 a seguir, apresenta de forma sintética os conteúdos das oficinas que deveriam ser ofertadas pelas escolas do Paraná que implantaram o Programa inicialmente.

QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DE DISCIPLINAS OPTATIVAS A SEREM OFERTADAS PELAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROEMI NO PARANÁ

Área	Disciplina	Período/Carga Horária
Ciências da Natureza	Fotografia científica Astronomia Einstein e as relatividades Ciência e Literatura Ciências em cartaz A Química das tintas	Semestral/80h
Ciências Humanas	Leitura de textos clássicos da Filosofia A vida Política - entre a liberdade e a coerção Dinâmicas Morfológicas da Terra Turismo Cartográfico Política e Mídia Fontes Históricas	Semestral/80h
Linguagens	Arte – cinema e vídeo Arte - Produções audiovisuais Literatura e mídias – vídeo <i>clipe</i> Literatura e mídias – Fotonovela literária no <i>blog</i> Corpo Cultura e Movimento Corpo e Resistência	Semestral/80h
Matemática	Laboratório de Geometria e Desenho Laboratório de Matemática Matemática na música e nas artes visuais bidimensionais Matemática nas esculturas e nas produções arquitetônicas Planejamento econômico Familiar Planejamento econômico de Empresas Domésticas	Semestral/80h

Fonte: SEED/PR

A partir dessa orientação, a escola elegeu para atuação, a partir dos profissionais que dispunha, além dos macrocampos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa) conforme determinado no Documento Orientador do Programa (BRASIL, 2011a), os Macrocampos Comunicação e Uso de Mídias e Cultura Digital, promovendo atividades envolvendo produção de mídias (filmes, vídeos, programas de rádio, etc).

As disciplinas optativas ofertadas pela escola estavam em consonância com o Documento da SEED que orientou as escolas a partir de 2010. No PRC da escola que continha as atividades a serem desenvolvidas a partir de 2012¹⁰ contém as seguintes atividades a serem desenvolvidas pelos professores proponentes:

¹⁰ Todas estas atividades foram citadas pelos alunos entrevistados como será possível observar no item 4.3 deste trabalho.

QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA A PARTIR DO PROEMI COM BASE NO DOCUMENTO ORIENTADOR DA SEED/PR

Macrocampo	PRC
Acompanhamento Pedagógico: Oficina de Língua Portuguesa e produção Literária	Estímulo a leitura, interpretação e produção de textos e imagens. Leitura, análise e produção de jornais, murais, fanzines, histórias em quadrinhos, contos, poemas, entre outras formas e estilos literários. Discussão, análise e aprofundamento da leitura de obras literárias, o entendimento das funções da literatura e sua vinculação ao contexto sócio-cultural. Leitura de diversos gêneros literários (narrativas de ficção, terror, fantásticas, romances, etc). Relações dialógicas da Literatura com outras áreas do conhecimento (História, Arte, Sociologia, Filosofia, Geografia, entre outras). Produção escrita/oral a partir das obras literárias abordadas. Exploração dos recursos humorísticos presentes nas charges, nas histórias em quadrinhos, nas crônicas, etc. Análise estética de textos literários. Visita dos alunos ao Museu da Língua Portuguesa em São Paulo. Ampliação das perspectivas pessoais e sociais.
Iniciação Científica e Pesquisa: Oficina de Geometria e desenho	Visualização das formas geométricas, da manipulação de sólidos, da visualização espacial e da compreensão de técnicas de representação que propiciem ao aluno o desenvolvimento do raciocínio lógico, a desenvoltura na resolução de problemas, e o reconhecimento das características geométricas do espaço que o rodeia, tendo a Matemática como ferramenta fundamental e a utilização de ações práticas que proporcionem o contato com a noção de volume, distância, perspectiva, entre outros. Integrar o manuseio dos materiais manipuláveis com a tecnologia. Uso de softwares matemáticos e outras mídias (materiais de desenho, calculadora, escalímetro, trena, entre outros), que possibilitem aprofundar a percepção e a visualização espacial do aluno. Proporcionar aulas de campo para estimular a percepção do espaço e das formas, distâncias, perspectivas e volume: Vila Velha, Kenyon Guartelá e Cidade da Lapa.
Macrocampo: Comunicação e uso de mídias – Oficina de Produção áudio-visual	Introdução às técnicas de cinema e vídeo; criação de roteiros com marcação de cenas, textos e histórias. Tomadas (captação) de cena e como adaptar o roteiro na filmagem do mesmo. Compreensão das atividades de cinema e vídeo que envolvem: elaboração, pré-produção, produção, pós-produção, apresentação, distribuição, exibição. Relações dos conteúdos de cinema e vídeo com as outras disciplinas do currículo da Educação Básica.

Fonte: SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação)

Quanto à aprendizagem, pode-se destacar que, de acordo com a Entrevistada X, não foi perceptível uma mudança significativa neste aspecto, pois

[...] como a gente teve poucos alunos que participaram, é claro que o aluno que participa, porque não era obrigatório a matrícula ele optava por vir pra escola, então esse aluno, ele se esforçava pra ter um aprendizado de qualidade, mas normalmente esse aluno já era um aluno que era um bom aluno na sala de aula.

Fica clara a opção por parte do aluno em envolver-se com a proposta, mas infelizmente, não atendeu a todos os estudantes da escola. Um fator importante a

ser observado, na percepção da Entrevistada X, é de que os alunos que tiveram a iniciativa de participar não tinham dificuldades de aprendizagem e, em geral, já eram alunos envolvidos com a escola.

Outro aspecto importante refere-se à promoção de uma maior socialização dos alunos a partir do envolvimento e participação nas Oficinas:

A gente teve assim alguns alunos que também buscavam como uma fuga, um escape, vir para o colégio manhã e tarde porque aqui é o local de encontro dos amigos. Então a gente teve uma dificuldade de disciplina, o aluno não parar na oficina, não estar seguindo o grupo, meio perdido por aí. E a gente ficava fazendo ele voltar para o grupo que devia, coisas da idade, coisas de adolescente. Então, mas muitos deles, principalmente na oficina de mídias, eles gostavam muito, porque eles faziam os vídeos, eles faziam o teatro. Uma noite já era 22:50 e eles estavam aqui porque vieram gravar um vídeo a partir de um conto que produziram que era de fantasma, uma coisa assim meio terrorífica e daí eu precisava ir embora [risos]. Saíam por aí vestidos de noiva, andando pelos corredores. Foi bem interessante. Esses alunos se envolviam bastante nestas oficinas que eram bem mais criativas. Eles gostavam mais. (Entrevistada X)

A organização da Oficina, sua proposição de forma a promover o interesse do aluno pode ser considerada um aspecto fundamental, tanto para a qualidade para o envolvimento dos discentes, quando para a qualidade do trabalho desenvolvido por eles no turno da oficina. Mesmo que a motivação principal seja estar com os amigos, ao serem atraídos por um assunto específico, os estudantes integram-se de forma satisfatória à atividade. Pode-se afirmar, neste sentido, conforme indicado por Caieirão (2008) que

A instituição escolar representa, portanto, conhecimento e sociabilidade, além de possibilidade de “ser alguém da vida”, conhecimento como instrumentalização, imediata ou ao, para o trabalho e sociabilidade como conhecimento para a vida. Há estudantes [...] que dão ênfase às sociabilidades exercidas na escola, mas não ficam nisso, pois elas agregam o conhecimento curricular que, embora, nem sempre seja agradável, é necessário na busca de uma vida melhor (CAIERÃO, 2008, p.199).

Parece estar claro que as atividades práticas, diferenciadas e que permitam ao aluno integrar-se tanto com o espaço escolar, como com o outro, favorecem o aprendizado e cria motivação para permanecer na Oficina e, por consequência, na escola.

4.2. A APLICAÇÃO DAS OFICINAS A PARTIR DE SEUS PROPONENTES: OS PROFESSORES

Com a intenção de perceber de que forma os professores envolveram-se com o Programa, realizou-se entrevistas com um professor que se dispôs a desenvolver atividades ligadas ao Programa. Cabe destacar que o professor que estava propondo a Oficina disporia de uma parte de sua carga-horária semanal para tal, ou seja, a atividade seria incluída em seu quadro de aulas.

Na instituição analisada, houve por parte da Direção o convite aos professores que tinham conhecimentos específicos na área em que as atividades seriam desenvolvidas de acordo com a orientação do Documento da SEED que continha as atividades a serem ofertadas pela escola, conforme o Quadro 1 apresentado.

O professor entrevistado (que será denominado de Professor Y) foi convidado já no ano de 2010 para desenvolver atividades ligadas a audiovisual que de acordo com a orientação da SEED deveriam ser: Cinema e vídeo, Produções audiovisuais, Literatura e mídias – vídeo clipe e Fotonovela literária no blog. Este Professor Y ministra aulas de Artes na escola e aceitou organizar tal Oficina devido ao conhecimento na área. A oficina por ele ofertada foi a única que se manteve ao longo dos anos (2010-2014) mesmo com uma certa rotatividade de alunos participantes. Esta rotatividade foi explicada por ele pelo mesmo motivo já citado pela Entrevistada X, que conferiu ao fato dos alunos trabalharem o maior fator de desistência durante as Oficinas. O limite dá-se principalmente pela falta de disponibilidade dos alunos, que no caso de precisarem escolher entre somente estudar ou estudar e trabalhar, preferem trabalhar tanto por uma necessidade (no caso, ajudar a família), quanto para a aquisição de bens próprios.

Apesar dos entraves ocasionados pela própria organização do Programa na escola, este Professor Y considera que as atividades desenvolvidas na oficina proporcionaram um aprendizado satisfatório nas atividades propostas, mas em assuntos muito específicos e não necessariamente ligados ao conhecimento escolar. A oficina, segundo ele, promovia uma certa “liberdade de tempo de aprendizagem”, pois mesmo que tivesse que atender algumas exigências

burocráticas, era possível aplicar os conhecimentos de acordo com o aprendizado dos alunos, não sendo tão rigoroso com o cumprimento de conteúdos, avaliações, etc.

De acordo com o Professor Y, as Oficinas não somente beneficiaram os alunos que participaram diretamente delas, mas também a escola como um todo, pois promoveu visibilidade da escola diante de outras instituições que promoveram o desenvolvimento de outras atividades na escola, como o SESC, na promoção de um curso de cinema, com um aprofundamento em áreas que o Professor proponente da Oficina não dominava. Além disso, algumas atividades específicas envolviam também outros alunos da escola, que foi um fator importante para a criação de certa visibilidade pelos demais sujeitos da escola sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas, mesmo que por um número mais reduzido de alunos.

4.3. OS SUJEITOS DA PESQUISA – PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O PROEMI

Com o propósito de perceber os sentidos atribuídos à experiência escolar a partir da participação nas atividades propostas pela escola relacionadas ao ProEMI, buscou-se entrevistar alunos participantes dessas Oficinas em anos distintos. As entrevistas ocorreram a partir de roteiros semiestruturados e esta metodologia de pesquisa favorece o diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. Neste sentido, “[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.” Segundo Manzini, esse favorecimento em decorrência de um diálogo mais livre faz com que as respostas advindas dos sujeitos entrevistados não estejam “condicionadas a uma padronização de alternativas” muitas vezes, alheias ao universo do entrevistado. (MANZINI, 1990/1991, p. 154). Esta metodologia foi crucial para a coleta de dados da pesquisa, dados os objetivos de dar voz aos sujeitos participante.

Foram entrevistados oito alunos de 14 a 17 anos, estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Entre os entrevistados, cinco são do sexo feminino e três do

sexo masculino; dois destes participaram das atividades no período de 2012 a 2014, um participou somente em 2013, quatro participaram somente em 2014 e um participou nos anos de 2013 e 2014. Para efeitos de sigilo, os estudantes serão denominados de A, B, C, D, E, F, G e H, por ordem de entrevista concedida. A fim de uma melhor caracterização dos estudantes, apresentamos cada um deles no Quadro 3 a seguir:

QUADRO 3 - DESCRIÇÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS

1) Entrevistado A: 15 anos, 1º Ano do Ensino Médio. Começou a participar das atividades no segundo semestre de 2014. Estuda pela manhã e frequenta a Oficina no período da tarde. Não Trabalha. Pensa em trabalhar. Acha possível estudar e trabalhar.
2) Entrevistado B: 17 anos, 3º ano do Ensino Médio. Participa das atividades do ProEMI desde o segundo semestre de 2012. Trabalha autônomo (“Quando eu quero, não tem muita crise”)
3) Entrevistado C: 16 anos, 2º ano do Ensino Médio. Participa das atividades desde o início do 2º semestre de 2014. Não trabalha. Nunca trabalhou.
4) Entrevistado D: 16 anos, 2º ano. Participou no ano de 2013
5) Entrevistado E: 16 anos, 2º ano do Ensino Médio. Participa das atividades desde o primeiro semestre de 2013.
6) Entrevistado F: 15 anos, 1º ano do Ensino Médio. Começou a participar das atividades no 2º Semestre de 2014.
7) Entrevistado G: 14 anos, 1º ano do Ensino Médio. Começou a participar das atividades no 2º Semestre de 2014.
8) Entrevistado H: 17 anos, 2º ano do Ensino Médio. Participa desde o 1º Semestre de 2012.

A partir destas entrevistas com os alunos participantes do ProEMI em diferentes anos, foi possível identificar características que levaram esses alunos a iniciarem a participação nas Oficinas, permanecer nelas, perceber a partir desses sujeitos a relevância dos temas trabalhados, bem como a relação com o aprendizado nas disciplinas da grade curricular.

Cabe destacar que entre os oito alunos entrevistados somente dois participaram de mais de uma Oficina, e um teve interesse em participar da Oficina de Literatura, mas a turma contava com apenas cinco alunos o que desmotivou a participação. Para os alunos que participaram de outras Oficinas, um deles achou bem significativa, pois os conteúdos trabalhados no contra turno complementavam o aprendizado de sala de aula. Segundo a ENTREVISTADA H “[...] *queria aprender matemática mesmo, coisas que eu não entendia na sala da aula, eu entendia no curso de tarde*”. Outro aluno que participou, também da Oficina de Português,

entende que o fato do mesmo conteúdo da sala de aula ter sido trabalhado na Oficina fez com que ele se sentisse desmotivado em continuar frequentando, pois os conteúdos tornavam-se repetitivos e cansativos.

4.3.1. Motivos para participar do ProEMI:

Durante as entrevistas, realizadas individualmente, perguntou-se para cada aluno os motivos para que estes tivessem optado por iniciar a participação nas Oficinas ofertadas pela escola, já que a matrícula e frequência eram voluntárias.

Como motivos para participar das Oficinas ofertadas foram citados pelos entrevistados: “convite/incentivo dos amigos” por três entrevistados; “interesse pelo assunto”, também destacado por três alunos; “uma oportunidade de aprendizado/conhecimento” citado por dois alunos e o “conteúdo da oficina”. As falas abaixo destacadas apresentam tais motivos expressos pelos alunos.

Ah... porque eu achei interessante o dia em que o professor foi lá na sala explicar como é que funcionava e eu também queria fazer curso daí eu me inscrevi e comecei a fazer. Daí eu fui gostando do curso e depois não parei mais. (ENTREVISTADA H)

Bom, na verdade, eu comecei porque minhas amigas me chamaram, daí eu vim um dia pra ver como era e eu gostei e daí eu to aqui, toda segunda. (ENTREVISTADA F)

Assim, é porque toda vez que eu quero fazer um curso eu vejo o que ele pode oferecer pra mim. [...] Não é só pelas amizades, mas também pela questão do aprendizado que tem coisa que você aprende que você sabe que pode usar mais pra frente, entendeu? Tipo é sempre uma questão de interesse assim, e as coisas são legais, então tipo é fácil de você ficar no curso. (ENTREVISTADO E)

Apesar de o tema, o assunto e o conteúdo agradarem os alunos na busca pela Oficina, estes mesmos alunos parecem dar preferência para outras atividades que possam também contribuir para sua formação. Para o ENTREVISTADO E, que optou por uma formação mais específica, voltada também para sua área de interesse, fica claro que o conteúdo trabalhado na Oficina pode ser facilmente substituído por outro mais significativo quando houver a oportunidade:

[...] no começo quando eu comecei a fazer o curso eu tive que começar a fazer outro curso que era pelo “Menor Aprendiz” e pra mim, profissionalmente, ia ser mais importante. Aí eu parei. [...] Mas aí acabei esse curso e voltei aqui pra esse curso que eu gostei né, é legal o curso. Daí eu fiz um bom tempo o curso e no começo desse ano eu comecei a fazer um outro curso técnico, aí eu parei de vir pro curso, mas nossa, é uma coisa que se eu não tivesse fazendo esse curso eu ia estar vindo aqui pro curso aqui no colégio. (ENTREVISTADO E)

Neste sentido, o trabalho também representa uma primeira opção para os jovens participantes. Dentre os entrevistados, apenas duas alunas trabalhavam: uma delas exercendo atividades no restaurante do tio, o que facilitava a dispensa para a participação na Oficina e outra trabalhando de modo autônomo, criando o próprio horário, o que também não atrapalharia na sua participação.

A busca por uma formação mais qualificada conforme apontado pelo ENTREVISTADO E deve-se também pelas atuais configurações de emprego. Segundo Corrochano (2014, p.222) tem sido difícil para os jovens conseguir um emprego tanto pelo fato de não possuírem experiência em empregos anteriores ou pelo motivo de melhorar as condições de trabalho atual pela falta de valorização de experiências passadas, já que muitas vezes os “bicos” não são tidos como experiências valorizadas socialmente. A mesma autora aponta que “os jovens conseguem muito pouco com a escola média” e por isso fazem essa busca por outras instituições que podem lhe conferir uma formação mais específica e qualificada, pois “diante de empregos escassos, dissemina-se a ideia que os indivíduos devem buscar qualificação para tornarem-se empregáveis”.

Entretanto, a escola pode e deve se constituir de forma a promover nos sujeitos que a frequentam uma relação mais efetiva com o mundo do trabalho, retirando do sujeito a responsabilidade pela sua empregabilidade. Para isso, é necessário conhecer os sentidos elaborados pelos jovens em relação ao trabalho e sua formação de nível médio.

Outra questão está relacionada aos conhecimentos que são proporcionados pelas oficinas, pois os alunos parecem se interessar pouco pelas atividades que têm relação direta com o conteúdo escolar como, por exemplo, as oficinas de Matemática e Língua Portuguesa. De certa forma, para eles, parece ser uma repetição do conteúdo já trabalhado na sala de aula, conforme notamos neste trecho da entrevista:

ENTREVISTADO D: [...] *Tinha começado numa oficina de português e não levei muito, só ficava no de sempre.*

Pesquisadora: *E você não gostava da de Português?*

ENTREVISTADO D: *Não.*

Pesquisadora: *Por que não gostava?*

ENTREVISTADO D: *ah! Era português!*

Pesquisadora: *O conteúdo era muito ruim?*

ENTREVISTADO D: *Era meio repetitivo até.*

Nunca nem precisei [de outras Oficinas], por causa que eu precisaria, assim, se eu tivesse notas ruins assim, mas as minhas notas... [risos] não tem muito por que. (ENTREVISTADO E)

Por outro lado, para a ENTREVISTADA H, os conteúdos trabalhados em Oficinas como Matemática, por exemplo, lhe serviam como um “reforço” do aprendizado de sala de aula, o que para ela, foi importante inclusive para melhorar suas notas e ser aprovada na Disciplina.

4.3.2. Aspectos que interessam aos alunos nas Oficinas

Além de conteúdos, quais seriam, então, os aspectos que mais interessavam os alunos nas Oficinas e que os faziam permanecer nestas atividades. Para os alunos pesquisados o desenvolvimento de atividades práticas proporcionadas nos encontros, durante todo o processo de montagem de roteiros, cenários, o manuseio de equipamentos diferenciados e a atuação nos vídeos produzidos, representa um aspecto muito importante na participação destes alunos, sendo que as “atividades práticas” foram citadas por seis alunos durante as entrevistas.

Ainda, o próprio conteúdo da oficina e os assuntos abordados foram também destacados por dois alunos. As falas abaixo deixam claro de que forma estes interesses estavam associados ao aprendizado satisfatório dos estudantes:

É que eu gosto de Arte, eu quero fazer Artes Cênicas, então eu me interessava bastante, eu já fazia teatro. Faço há quatro anos teatro, talvez seja por isso. Eu gosto de filme, eu gosto da linguagem, eu gosto do cinema, eu acho que é bem interessante e como uma pessoa me disse uma vez, quando você está com uma câmera na mão você tem o poder na sua mão, você mostra o que você quer, pra quem você quiser, então eu acho que isso é interessante, você ter o poder de mostrar o que você quiser. Mostrar suas ideias, seus pensamentos, isso é interessante. (ENTREVISTADA B)

Acho que mais interessante é quando a gente tá com a câmera na mão e a gente filma e faz acontecer e tudo mais. (ENTREVISTADO C)

[...] é porque você tá aprendendo com aquilo lá e além de tudo é uma forma de aula diferente, você aprende fazendo e não simplesmente só na teoria [...]
(ENTREVISTADO E)

O interesse por um determinado assunto pode ser considerado como um dos motivos para, de certa forma, “criar motivação pela escola”. Esse processo de criação de interesse seja pela atuação docente, seja pelo interesse no conteúdo altera significativamente o sentido que o jovem-aluno elabora da escola, podendo, inclusive influenciar na sua escolha de permanecer ou abandonar a instituição escolar. Concordamos, aqui, com Pelissari (2012), que ao esclarecer o fenômeno de abandono dos cursos de educação profissional ligados às tecnologias, enfatiza o fato de os alunos renunciarem à escola e, ainda, a perda de interesse ou o fato de não dar mais atenção a ela, torna-se muito mais explicativa que o conceito de evasão tido como uma tentativa de escape daquilo que lhe é incomodativo. Segundo o autor,

Muitas vezes, a própria escola, ao se organizar, é determinante para essa “perda de interesse” pelo jovem: a não correspondência entre o que a escola oferece e as expectativas do jovem, a concepção de juventude de gestores e corpo docente, a maneira de abordar os conteúdos, a inexistência de um ambiente agradável de sociabilidade com os pares são apenas alguns exemplos de condicionantes internos. (PELISSARI, 2012, p. 34).

Neste processo os docentes tem um papel fundamental, pois tornam-se referência importantíssima, pois além de integrar os sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem acaba atraindo-os para um interesse intelectual: “o interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles” (KRAWCZYK, 2011, p.756).

4.3.3. Projetos de Vida – novas perspectivas para os jovens participantes do ProEMI

A escola tem um papel muito importante na vida dos jovens e é necessário “levar em conta o jovem existente no aluno”. Este processo “implica reconhecer que a vivência da juventude, desde a adolescência, tende a ser caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida subjetiva e social.” (LEÃO; DAYRELL & REIS, 2011, p. 1068). O período vivido na escola parece apresentar um grande número de indagações em relação ao futuro dos jovens seja por uma cobrança externa sobre “o que vai ser na vida”; seja por razões individuais que fornecem dúvidas em relação a que caminhos percorrerem. Entende-se aqui que

[...] projeto de vida seria uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Nesse sentido, o projeto não deve ser entendido como resultado de um cálculo matemático, estrategicamente elaborado, ou de um processo linear, como está presente no senso comum. (SCHUTZ, 1979 apud LEÃO; DAYRELL & REIS, 2011, p. 1071)

Durante as entrevistas com os alunos participantes das Oficinas do ProEMI, um ponto destacado por eles de maneira bem significativa foi o fato de a participação na Oficina de Cinema, especificamente, ter proporcionado a estes jovens uma possibilidade de, a partir dos conhecimentos adquirido, criar expectativas em relação a seus projetos de vida, auxiliando nas perspectivas de formação profissional na mesma área. As falas a seguir exemplificam esta colocação:

[...] eu não tenho certeza ainda, mas é o que eu tenho mais de real na minha vida agora, que eu posso dizer “nossa! Vai por esse caminho”. Mas pode ser que eu mude de ideia ainda. Mas sim, me ensinou bastante, eu gosto bastante de cinema e eu aprendi muito, muito, muito, muito mesmo em tudo assim. E eu acho que tem a haver, mas mesmo que eu pegue qualquer outra profissão que seja totalmente diferente eu ainda vou levar os ensinamentos dessa Oficina. (ENTREVISTADA B)

É, é provável que eu faça faculdade de Cinema. (ENTREVISTADO C)

No começo eu tava pensando em fazer alguma coisa relacionada à rádio, mas hoje em dia eu ainda penso isso assim. Agora eu tô fazendo um curso técnico de telecomunicação, no caso, que envolve tudo quanto é tipo de tecnologia, vai

envolver rádio frequência também e pode ser que seja um dos ramos que eu tô, mais pra frente, nunca se sabe. (ENTREVISTADO E)

As falas deixam claro que mesmo que não seja intencional na proposição da Oficina, de maneira subjetiva esta acaba influenciando os seus participantes a planejar seu futuro em relação ao aprendizado proporcionado durante o desenvolvimento de atividades diversas. O fato de os alunos terem criado um interesse bastante significativo em relação ao conteúdo das Oficinas pode favorecer a escolha de profissões e uma formação mais aprimorada para o mundo do trabalho.

Contudo, para sua elaboração [de um projeto de vida], o jovem, principalmente aquele que frequenta o Ensino Médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida. (LEÃO; DAYRELL & REIS, 2011, p.1068-1069)

Dessa forma, pode-se perceber que mesmo que estes jovens tenham citado algumas questões relacionadas às suas perspectivas posteriores ao término do Ensino Médio fica claro que não há tanta clareza em que caminhos percorrer e seus projetos são tidos como possibilidades.

Pode-se ainda afirmar que a atual conjuntura escolar proporcionada por estas novas formas de organização oriundas da proposta do ProEMI demonstra que

[...] os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão nos dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. (DAYRELL, JESUS & CORREA, 2012, p.10)

Podemos observar que a percepção dos sujeitos em suas singularidades, promovendo discussões acerca de suas intencionalidades e perspectivas para além da escola favorece, neste sentido, a elaboração de ações que atendam aos alunos em suas diferentes formas de expressão e participação na instituição escolar de forma a valorizá-los e percebê-los enquanto sujeitos.

4.3.4. Motivações e relações com conteúdos e disciplinas a partir da participação no ProEMI

Como segunda etapa da pesquisa, os alunos entrevistados foram convidados a preencher um questionário em que deviam assinalar em categorias definidas como MUITO, POUCO, QUASE NADA ou NADA para afirmações relacionadas ao aprendizado, às disciplinas, à socialização com os colegas e professores, conforme demonstrado a seguir.

FIGURA 1– REPRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS ENTREVISTADOS PARTICIPANTES DO PROEMI:

Motivação para desistir de estudar		MUITO		POUCO		QUASE NADA		NADA
Motivação para NÃO desistir de estudar		MUITO		POUCO		QUASE NADA		NADA
Interesse por algum assunto específico		MUITO		POUCO		QUASE NADA		NADA
Interesse por alguma disciplina específica		MUITO		POUCO		QUASE NADA		NADA
Melhor aprendizado das disciplinas		MUITO		POUCO		QUASE NADA		NADA
Piora no aprendizado nas disciplinas		MUITO		POUCO		QUASE NADA		NADA
Melhor relação entre os conteúdos trabalhados pelos professores		MUITO		POUCO		QUASE NADA		NADA
Melhor relação entre os conteúdos trabalhados por professores de diferentes disciplinas		MUITO		POUCO		QUASE NADA		NADA
Melhora no relacionamento com os colegas		MUITO		POUCO		QUASE NADA		NADA
Piora no relacionamento com os colegas		MUITO		POUCO		QUASE NADA		NADA
Melhora no relacionamento com os professores		MUITO		POUCO		QUASE NADA		NADA
Piora no relacionamento com os professores		MUITO		POUCO		QUASE NADA		NADA

Após o preenchimento dos questionários, os dados foram incorporados em uma tabela, a fim de compará-los e perceber as anotações dos alunos em relação a cada uma das categorias descritas no questionário.

Em relação à criação de “Motivação para desistir de estudar” a partir da participação nas atividades do ProEMI, quatro (dos oito alunos participantes da pesquisa), assinalaram que em NADA os motivou; um aluno assinalou MUITO; dois alunos assinalaram QUASE NADA. A segunda afirmativa que também estava relacionada à permanência dos alunos na escola que pretendia perceber em que

medidas o ProEMI proporcionou motivações para não desistir da escola, temos a seguinte configuração: cinco alunos assinalaram MUITO; um aluno marcou a opção POUCO; um aluno assinalou NADA e um aluno não marcou nenhuma das opções.

O próximo item do questionário referente ao “interesse por algum assunto específico”, teve uma marcação muito expressiva com relação à criação de MUITO interesse por cinco dos oito alunos pesquisados; apenas um aluno assinalou POUCO; um outro aluno considera que proporcionou um interesse em QUASE NADA; e um aluno considerou que a participação nas Oficinas não proporcionou nenhum interesse por um determinado assunto, assinalando a categoria NADA.

Quanto ao “interesse por uma disciplina específica” temos a seguinte relação: seis estudantes assinalaram POUCO; um estudante marcou a categoria MUITO e um estudante a categoria QUASE NADA.

Em caráter de ilustração, temos a seguinte configuração para estas categorias:

QUADRO 4 – RELAÇÃO DAS CATEGORIAS ASSINALADAS PELOS ENTREVISTADOS

AFIRMATIVAS A SEREM ASSINALADAS	CATEGORIAS MAIS ASSINALADAS PELOS RESPONDENTES
Motivação para desistir de estudar	NADA
Motivação para NÃO desistir de estudar	MUITO
Interesse por algum assunto específico	MUITO
Interesse por alguma disciplina específica	POUCO

Podemos entender a partir das marcações dos alunos que o ProEMI tem favorecido aos participantes motivos para continuar estudando, na medida em que lhes proporciona interesse por assuntos específicos. Entretanto, esses assuntos parecem não estar relacionados às disciplinas curriculares como demonstrado a partir das entrevistas.

Em relação a um “melhor aprendizado das disciplinas”, quatro alunos consideram que as Oficinas podem ter favorecido MUITO neste aprendizado; dois alunos assinalaram POUCO e outros dois alunos não responderam a esta questão. Por outro lado, quanto à “piora no aprendizado das disciplinas”, ouve um empate nas categorias QUASE NADA e NADA com três marcações cada; e duas sinalizações para POUCO. Esta é uma informação relevante, pois de alguma forma os conteúdos trabalhados nas oficinas parecem estar auxiliando os estudantes nas disciplinas curriculares, mesmo que não sejam trabalhados assuntos diretamente relacionadas

à elas.

Outro fator interessante está nas afirmativas em que os alunos consideram que houve poucas mudanças, tanto no que se refere à “melhor relação entre os conteúdos trabalhados pelos professores” e a “melhor relação entre os conteúdos trabalhados por professores de diferentes disciplinas”. Estas afirmativas tiveram cinco e quatro marcações na categoria POUCO, respectivamente.

Sobre o relacionamento com os colegas – assunto das duas próximas questões do questionário – temos a seguinte configuração: quanto à “melhora no relacionamento com os colegas”, quatro alunos consideram que neste quesito houve uma melhora significativa sendo que a categoria MUITO foi assinalada por quatro estudantes; em seguida a categoria POUCO com três marcações e um aluno que não respondeu a questão. Em relação à “piora no relacionamento com os colegas” os estudantes foram taxativos afirmando massivamente que as Oficinas não pioraram este relacionamento observando-se a marcação NADA por sete dos sujeitos pesquisados e uma marcação para POUCO. Os amigos apresentados como motivos, inclusive, para dar início nas atividades do ProEMI têm uma importância significativa, pois caso houvesse problemas de relacionamento entre um grupo tão pequeno como é o caso da Oficina de Cinema, estes poderiam ser um empecilho tanto para a qualidade do desenvolvimento das atividades quanto para a permanência dos sujeitos na mesma.

Apesar de uma proximidade maior com apenas um professor que era o proponente da Oficina de Cinema, os alunos pesquisados consideram que houve uma significativa “melhora no relacionamento com os professores”, pois quatro alunos marcaram a categoria MUITO e quatro a categoria POUCO. No que diz respeito à “piora no relacionamento com os professores”, quatro alunos assinalaram que em NADA piorou, três consideram que piorou QUASE NADA e um considerou que piorou POUCO.

A partir de todos os questionários obtidos temos a seguinte configuração para as demais categorias descritas:

QUADRO 5 – DESCRIÇÃO DAS AFIRMATIVAS EM RELAÇÃO ÀS CATEGORIAS ASSINALADAS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DO PROEMI

AFIRMATIVAS A SEREM ASSINALADAS:	CATEGORIAS ASSINALADAS
Melhor aprendizado das disciplinas	MUITO
Piora no aprendizado nas disciplinas	QUASE NADA/NADA
Melhor relação entre os conteúdos trabalhados pelos professores	POUCO
Melhor relação entre os conteúdos trabalhados por professores de diferentes disciplinas	POUCO
Melhora no relacionamento com os colegas	MUITO
Piora no relacionamento com os colegas	NADA
Melhora no relacionamento com os professores	MUITO/POUCO
Piora no relacionamento com os professores	NADA

Este Quadro deixa claro que o ProEMI tem favorecido seus participantes em aspectos distintos. Pode-se perceber que houve melhoras significativas em relação à criação de motivações para não desistir de estudar, e considerando que o abandono nesta etapa da Educação Básica é tão acentuado, podemos apontá-lo como um ponto positivo.

Apesar de não aproximar tão claramente os sujeitos das disciplinas da base comum, o interesse por um assunto específico também pode ser considerado como um ponto positivo, pois deixa claro que a metodologia diferenciada, a utilização de outros tempos e espaços escolares, a flexibilidade nos tempos de aprendizado e as ressignificações dos processos de avaliação, favorecem um aprendizado mais qualificado e aproximam os jovens das instituições escolares, dando novos sentidos ao ato de aprender.

Neste sentido é necessário pensar estratégias de ensino que se aproximem cada vez mais das expectativas dos sujeitos alunos e favoreçam o aprendizado pelas disciplinas como um todo e não somente por fragmentos. Temos indícios que os jovens que frequentam a escola de Ensino Médio no mundo contemporâneo poderão ter uma formação de qualidade que promova um aprendizado capaz de formar cidadãos em sua inteireza, sujeitos ativos na sociedade, que compreendam o mundo do trabalho e sejam capazes de construir seus projetos de vida a partir de seus anseios e expectativas que serão aprimorados nas instituições escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado nas observações e análises deste trabalho, entendemos que é fundamental a apropriação da escola pelo jovem, com conhecimentos que fujam da proposta conteudista e proporcionem ao jovem ser inserido nas problemáticas do mundo contemporâneo, sendo capaz de compreender e agir criticamente sobre ele. Os conhecimentos escolares, neste sentido, precisam contemplar sua utilidade de prática e reflexão, superando a fragmentação curricular para uma formação do sujeito em sua inteireza.

Entendemos que o jovem pode e deve ser ouvido, que ele tem o direito de se expressar no tocante às Políticas públicas voltadas a seu grupo e que o envolvem, dando a ele o direito de manifestar-se a respeito de sua escola, seus professores e, inclusive, sobre o processo educativo ao qual é submetido, tornando-o assim, parte e protagonista desse processo.

Enquanto dificuldade observada na implantação do ProEMI na instituição analisada cabe ressaltar que há a necessidade de um envolvimento de todos os sujeitos da escola na implantação de Programas que necessitam de uma nova reorganização da escola, fazendo com que estes sujeitos do processo escolar sintam-se parte da escola e, assim, possam atuar nela com maior comprometimento. Dessa forma, os professores, equipe diretiva, equipe pedagógica, alunos e demais professores criarão, a partir de sua realidade concreta, novos sentidos para o ato educativo, não sendo submissos a normativas e documentos que, muitas vezes desconhecem o interior das instituições escolares. Neste sentido, a formação continuada de professores se faz importante no sentido de aproximá-los de discussões e temas pertinentes sobre sua atuação pedagógica, fazendo-os refletir sobre os jovens, o currículo, o conhecimento e a realidade na qual estão inseridos, podendo promover mudanças significativas no ambiente escolar de forma a atender as especificidades do universo juvenil atendido pela escola, não sendo apenas executora de Programas e Projetos descontextualizados.

Apesar de não se notar mudanças profundas na estrutura e organização escolar a partir da implantação do Programa, pode-se considerar que este representou um pequeno avanço ao menos para os jovens que tiveram a oportunidade de participar dessas atividades, principalmente por aproximar estes

estudantes de assuntos, antes desconhecidos e que, de certa forma, promoveu uma aproximação significativa com o espaço escolar.

Como foi possível perceber a socialização é um dos grandes motivos para os jovens frequentarem a escola de Ensino Médio e, inclusive, permanecerem nela. Sendo esta uma motivação para estes sujeitos, cabe aos professores fazer uso dessa característica para desenvolver, assim, um trabalho em conjunto com seus alunos, dando ênfase em atividades de grupo, grupos de estudo e pesquisa, atividades, enfim, que envolvam todo o grupo de alunos, proporcionando uma integração qualificada e, inclusive, a construção de conhecimentos através da interação e trocas de experiências e saberes.

Podemos considerar um entrave da configuração do Programa específico do estado do Paraná sobre sua organização e distribuição da carga horária que pode, inclusive, excluir a maioria dos jovens de participar de suas atividades que ocorrem no contraturno dada a condição juvenil de intensa relação com o trabalho, a proposta do Programa pode favorecer a uma parcela muito pequena de estudantes do Ensino Médio.

Enquanto limite deste trabalho, podemos apontar o reduzido número de alunos ao qual se teve acesso para o desenvolvimento da pesquisa, mesmo que a instituição tenha envolvido também um reduzido número de alunos nas Oficinas. Seria pertinente ouvir jovens que tiveram outras experiências junto ao ProEMI, mesmo em outras escolas e também outras cidades e Estados, pois a configuração do Programa pode ser alterada e promover outras iniciativas junto aos alunos participantes ocasionando, assim, outros sentidos para a participação em suas atividades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYREL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.) **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p.53-74.

BRASIL. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Abril-2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 14/04/2014.

_____. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Setembro-2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 14/04/2014.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago. 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf. Acesso em: 15/04/2014

_____. CONSTITUIÇÃO (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009d. Disponível em: http://200.181.15.9/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 25/04/2014.

_____. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 14/04/2014.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011b. Aprova a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun 2011b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866. Acesso em: 15/04/2014

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_

002_30012012.pdf>> Acesso em: 15/04/2014.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/CEB Nº.11/2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012b. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%20UFPR/Downloads/pceb011_12.pdf>> Acesso em: 15/04/2014.

_____. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 15/04/2014

CAIERÃO, Iara S. **Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de Ensino Médio**. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CARRANO, Paulo C. Juventudes: as identidades são múltiplas. In: **Movimento: Juventude, Educação e Sociedade**. n.1, maio de 2000. UFF, editora DP&A, Rio de Janeiro. p. 11-27.

CORROCHANO, Maria C. Jovens no Ensino Médio: Qual o lugar do trabalho? In: DAYREL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.) **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 205-228.

CORTI, Ana Paula. **Uma diversidade de sujeitos - Juventude e Diversidade no Ensino Médio**. In: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Salto para o futuro: Ano XIX boletim 18 – Novembro, 2009. p.12-15.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2003, n. 24, p. 40-52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a_04.pdf>> Acesso em: 17/03/2014.

_____. **A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação e Sociedade, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

_____. Apresentação da série Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. In: **Salto para o Futuro: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009, p.4-11.

_____; JESUS, Rodrigo E. de; CORREA, Licinia M. . **A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas.** In: XXIX Congresso ALAS Chile, 2013, Santiago do Chile. Acta Científica do XXIX Congresso ALAS Chile 2013. Santiago do Chile: ALAS, 2013. v. 1. p. 1-23.

ISLEB, Vivian. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje.** Cadernos de Pesquisa. v.41, n.144, set/dez, 2011. p. 752-769.

_____. **Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo.** 36^a ANPEd, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia – GO.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio & REIS, Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e Ensino Médio.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO — PDE.** Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp>> Acesso em:18/08/2014.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARQUES, Maria O. da S. **Escola noturna e jovens.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 Nº 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 Nº 6.

MOEHLECK, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes nacionais: entre recorrências e inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação.** v.17, n.49, jan/abr 2012. p39 – 58. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>> Acesso em: 13/04/2014.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: Contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Izabel & EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 105-120.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - Departamento de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador no Paraná**. Curitiba, PR: Governo no Estado do Paraná, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação - Departamento de Educação Básica. **Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio: Formação continuada para os professores do Ensino Médio do Estado do Paraná**. Curitiba, PR: Governo no Estado do Paraná, 2014.

PELLISSARI, Lucas B. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a Educação Profissional Técnica de nível médio**. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

RAMOS, M. N. O Currículo Para O Ensino Médio Em Suas Diferentes Modalidades: Concepções, Propostas E Problemas. In: **Educação & Sociedade, Campinas**. v. 32, n. 116, jul/set. 2011. p. 771-788. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>> Acesso em: 13/03/2014.

RIBEIRO, R.; NEDER, H. **Juventude(s): Desocupação, pobreza e escolaridade**. Nova Economia: Belo Horizonte, Set-Dez/2009. p.475-506. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/neco/v19n3/a04v19n3.pdf>>> Acesso em: 19/03/2014

SILVA, Monica R. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, José C.; REIS, Jonas T. (Org.) **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 65-79.

SIMÕES, C. A. **Políticas Públicas do Ensino Médio: Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5, n.8, p.111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/51/48>>> Acesso em: 13/03/2014.

SPOSITO, M.P.; GALVÃO, I. **A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência**. Perspectiva, Florianópolis, v.22, n.2, p.345-380, jul./dez. 2004. Disponível em: <<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649/8876>>>. Acesso em: 14/03/2014.

APÊNDICES

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Nome

Idade

Cor/Raça:

Sexo:

Série:

Ano em que participou do PROEMI:

Turno em que estudava/Turno das atividades do ProEMI:

Trabalha? Em que tipo de trabalho?

Na sua opinião, é possível conciliar os estudos com o trabalho?

Se NÃO trabalha, pretende trabalhar ainda durante o Ensino Médio?

Por que você vem à escola?

Por que você participa das atividades do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)?

De quais atividades do ProEMI você participou/participa?

Participou de mais de uma Atividade?

O que você acha mais interessante nas atividades do Programa Ensino Médio Inovador?

O que você mais gostou nas atividades que participou?

O que você não gostou nas atividades que participou?

Em que espaços são realizadas as atividades do ProEMI?

Você percebeu mudanças no espaço escolar? Quais? Utiliza espaços que não utilizava anteriormente? Quais?

Nome: _____

A partir da sua participação nas atividades do Programa Ensino Médio Inovador, assinale as afirmativas:

Motivação para desistir de estudar	☐	MUITO	☐	POUCO	☐	QUASE NADA	☐	NADA
Motivação para NÃO desistir de estudar	☐	MUITO	☐	POUCO	☐	QUASE NADA	☐	NADA
Interesse por algum assunto específico	☐	MUITO	☐	POUCO	☐	QUASE NADA	☐	NADA
Interesse por alguma disciplina específica	☐	MUITO	☐	POUCO	☐	QUASE NADA	☐	NADA
Melhor aprendizado das disciplinas	☐	MUITO	☐	POUCO	☐	QUASE NADA	☐	NADA
Piora no aprendizado nas disciplinas	☐	MUITO	☐	POUCO	☐	QUASE NADA	☐	NADA
Melhor relação entre os conteúdos trabalhados pelos professores	☐	MUITO	☐	POUCO	☐	QUASE NADA	☐	NADA
Melhor relação entre os conteúdos trabalhados por professores de diferentes disciplinas	☐	MUITO	☐	POUCO	☐	QUASE NADA	☐	NADA
Melhora no relacionamento com os colegas	☐	MUITO	☐	POUCO	☐	QUASE NADA	☐	NADA
Piora no relacionamento com os colegas	☐	MUITO	☐	POUCO	☐	QUASE NADA	☐	NADA
Melhora no relacionamento com os professores	☐	MUITO	☐	POUCO	☐	QUASE NADA	☐	NADA
Piora no relacionamento com os professores	☐	MUITO	☐	POUCO	☐	QUASE NADA	☐	NADA

Obrigada!