



## **PROPOSTAS DE INOVAÇÃO E REDESENHO CURRICULAR: O ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO**

Eliane Cleide da Silva Czernisz<sup>1</sup>  
Marci Batistão<sup>2</sup>  
Camila Aparecida Pio<sup>3</sup>

### **Resumo**

Discutir as recentes propostas para reestruturação curricular do ensino médio é o objetivo deste artigo. Por meio de análise de legislação e de documentos de governo, questionam-se os objetivos das alterações curriculares processadas pelas últimas diretrizes curriculares para o ensino médio, assim como pelo Programa Ensino Médio Inovador. A década de 1990 é o ponto inicial deste trabalho, pois se caracteriza como período de reestruturação econômica e política, momento em que ocorre um redirecionamento econômico dos países periféricos, assolados por problemas com origem na crise capitalista, e, também, época em que a educação desponta como solução para os problemas e estratégia para moldar uma nova sociabilidade. Como resultados, destaca-se que as alterações em curso, que pretendem reestruturar o ensino médio, possibilitando acesso aos alunos, sua permanência e conclusão do curso, não se dissociam do projeto de sociedade que visa a mantê-la vinculada ao desenvolvimento econômico.

**Palavras-chave:** Política educacional. Ensino médio. Reestruturação curricular.

## **PROPOSALS FOR INNOVATION AND CURRICULAR REDESIGN: HIGH SCHOOL**

### **Abstract**

Discussing the recent proposals for high school curricular restructure is the objective of this article. The aims of the curricular changes promoted by the latest curricular guidelines for high school, as well as the Innovative High School Program are questioned by means of legislation and government documents analyses. The decade of the 1990s is the starting point of this study, as it is characterized as a period of economical and political restructure, a moment when an economical redirection of peripheral countries occurred. Those countries were facing problems which were created by the capitalist crisis, but it was also a time when education emerged as both a solution to problems and a strategy for molding a new sociability. As a result, it is perceived that the changes on course, which are intended to restructure high school, enabling students' access, permanence and course conclusion, are not dissociated from the society project that intends to maintain it connected to economical development.

**Keywords:** Educational policy. High school. Curricular restructure.



## INTRODUÇÃO

A análise das políticas educacionais requer não só reflexões sobre as intenções de suas proposições como também a compreensão de suas motivações. No caso do ensino médio, verificam-se defesas em prol de uma educação comprometida com a formação dos alunos que se utilizam da escola pública num panorama de crescente valorização da educação como direito e como estratégia de emancipação social de adolescentes e jovens. Tais aspectos chamam a atenção tanto para a oferta do ensino médio quanto para o projeto que norteia sua proposição visando a atender os anseios destacados, questões que requerem um olhar cuidadoso, já que o ensino médio se encontra num cenário de alterações que envolve sua concepção, seu currículo e sua organização pedagógica escolar.

Recentemente, aprovaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) Res. CNE/CEB 02/2012, objetivando seu desenvolvimento com base em orientações que contemplam o Plano Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010b), a organização do espaço/tempo da escola que configure o respeito à peculiaridade do adolescente e jovem do ensino médio. Além disso, contemplam-se: a flexibilização curricular, o aumento do tempo de permanência do aluno na escola pela possibilidade de ampliação da jornada, a ideia da obrigatoriedade do ensino médio a todos os adolescentes e jovens até 17 anos e a vivência escolar, propiciada pela articulação requerida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (BRASIL, 2010a). As atuais DCNEM, conforme destacou Mohelecke (2012), agregam, em sua proposição, o ensino médio inovador, um programa do governo federal, que propõe o redesenho curricular como forma de possibilitar que cada escola desenvolva a própria proposta e implemente um currículo compatível com sua realidade, permitindo, assim, o acesso e permanência dos alunos numa etapa educativa marcada por significativos índices de evasão.

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), instituído pela Portaria 971/2009 do MEC, de acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2013), destaca logo em seu início a obrigatoriedade do ensino e a sua universalização até o ano de 2020, aspecto reforçado a partir da Emenda Constitucional N. 059/2009. O documento esclarece que, com as novas DCNEM, abre-se a oportunidade para o “redesenho” do currículo, objetivo do ensino médio inovador, aspecto considerado uma alternativa tanto para valorizar o ensino médio quanto para proporcionar uma escola que atenda aos anseios de adolescentes e jovens que frequentam esta etapa da educação escolar. O PROEMI requer o envolvimento de escolas e docentes na proposição e desenvolvimento de projetos diversificados que objetivam atender às expectativas do alunado, mediante novas definições do trabalho pedagógico, possíveis a partir do currículo que será redesenhado conforme o Programa.

Com o PROEMI, verifica-se estarem em curso novas orientações curriculares que reforçam a perspectiva da inclusão social no âmbito da educação. Constata-se, também, a exemplo da discussão de Krawczyk (2013, p. 8), uma série de “[...] resoluções, decretos, leis e propostas [...] que tem norteadado o ensino médio a partir de 1990 e tem objetivado sua expansão”. Por esta autora, comprova-se que, desde o governo Fernando Henrique



Cardoso, há a intenção da universalização do ensino médio, sendo consolidada, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, sua obrigatoriedade pela Emenda Constitucional N. 59/2009, que deixa claro o direito à “[...] educação básica obrigatória e gratuita” a todos na idade de 04 a 17 anos. (BRASIL, 2009, p. 1). Percebe-se, então, que o ensino médio passa a ser desenvolvido, a partir de 2012, com base em uma proposição curricular fortemente incentivada pela meta da inclusão social e pela educação de qualidade. Considera-se aqui que o direito à educação escolar de qualidade é um princípio constitucional e deve simplesmente ser garantido, sem quaisquer prejuízos com origem na limitação de sua garantia. Vale observar que, embora constitucionalmente definida, a questão da qualidade da educação precisa ser “qualificada”, no sentido de dar significado ao que, de fato, se entenda por qualidade e, sobretudo, garantir as condições de efetivação deste preceito, de modo a contemplar a todos. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2005).

Estes apontamentos iniciais demarcam o objetivo deste texto que é discutir as atuais propostas para o ensino médio brasileiro no que diz respeito ao encaminhamento do currículo e à redefinição do trabalho pedagógico. Esclarecemos que o currículo aqui é entendido como a “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. (SAVIANI, 2005, p. 18).

Questionam-se os objetivos das alterações curriculares, processadas pelas últimas DCNEM e pelo Programa Ensino Médio Inovador, e a que projetos educativos estão vinculadas. Para dar conta do proposto, tomam-se por base a discussão bibliográfica e análise de documentos de governo e legislação educacional. Como fontes primárias, serão utilizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012; o Programa Ensino Médio Inovador – Portaria 971/2009 e Documento Orientador (MEC/SEB, 2013); o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), que abarca o PROEMI; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N. 9394/96; os Planos Plurianuais do governo Lula (2002; 2006) e Dilma Rousseff (2010), por se constituírem base para o desenvolvimento do PROEMI; os documentos do Banco Mundial: Relatório sobre Desenvolvimento Mundial 2006: Equidade e Desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2005) e Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo: estratégia de assistência ao país, 2004-2007. (BANCO MUNDIAL, 2003). Entende-se que este percurso permitirá obter elementos fundamentais para analisar as recentes propostas políticas para o ensino médio, indicando, ao menos, seus interesses mais expressivos.

## **OS MEANDROS DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

A discussão sobre a política educacional exige retomadas históricas que visam a lembrar aspectos importantes que influenciaram seu curso, levando-as a serem apresentadas da forma como se encontram atualmente. Também requer que os elos estabelecidos entre a política educacional, enquanto fenômeno aparente, sejam esclarecidos



em relação ao todo social, político e econômico que dá sustentação e direciona, evidenciando as vinculações e as mediações que uma lei explícita, enquanto expressão de embates e disputas por espaços de direção da sociedade de classes, manifestando-se, para além de uma simples representação fenomênica, uma relação hegemônica.

Por isso faz-se necessário recorrer à discussão histórica para a qual se utiliza como marco o período de 1990, por ser um momento em que ocorreu a Conferência de Jomtien, na Tailândia, onde representantes de vários países se reuniram tendo a educação como pauta. A Educação para Todos foi uma bandeira defendida nesta Conferência e, a partir de então, várias ações foram acordadas para serem desenvolvidas nos países signatários da Conferência. No Brasil, tal defesa é explicitada no “Plano Decenal de Educação Para Todos” (BRASIL, 1993), documento cuja vigência tem início em 1993, período do governo de Itamar Franco, sendo reafirmada em 2000, no Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar, no Senegal, estabelecendo-se o ano de 2015 para alcançar o objetivo de promoção de educação para todos.

Este empenho internacional teve ressonância no interior dos países e, no Brasil, em específico no governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorrido entre 1994 e 2002. Sucede-se a tal encaminhamento a aprovação de outras legislações que deram corpo aos objetivos estabelecidos nos citados eventos mundiais, entre as quais, destacam-se as aprovações da LDBEN 9394/96, das DCNEM (1998) e do Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, cuja discussão já vinha sendo feita pela sociedade brasileira desde 1996, no âmbito das Conferências Nacionais de Educação (CONEDs).

Este período corresponde ao momento em que o país buscou sair da crise econômica que ocasionou uma onda inflacionária responsável por seu descrédito no cenário mundial. A reestruturação da política econômica do país era entendida como antídoto para os problemas de base estrutural capitalista como o desemprego, baixos salários e exclusão social.

Observa-se que tais encaminhamentos se processaram num período em que ações de interesse econômico visando à manutenção tanto da estabilidade como do desenvolvimento do país vinham se desenrolando. A expressão destes ajustes pode ser explicitada já com a implantação do Plano Real, por Fernando Henrique Cardoso, no momento em que ocupava o Ministério da Fazenda, no governo de Itamar Franco. O Plano Real objetivava estabilizar a economia e corria consoante aos interesses manifestos na agenda do Consenso de Washington. Conforme discutido por Ugá (2004, p. 56), neste evento, que reuniu economistas, buscavam-se estratégias para que os países da América Latina saíssem da crise econômica em que se encontravam. A implementação de tais estratégias possibilitaria, segundo Ugá (2004, p. 56), a “[...] tão requisitada renegociação da dívida externa dos países latino-americanos”. Tornava-se, então, necessário redefinir também políticas sociais que obstaculizassem o crescimento da pobreza. De acordo com a autora, em análise ao relatório de 1990 do Banco Mundial, verifica-se o investimento em formação de Capital Humano:



No relatório de 1990, portanto, percebe-se que o indivíduo integrado ao mercado define-se pelo fato de possuir “capital humano” (educação e saúde). Aqueles que não são munidos desse tipo de capital são incapazes de atuar no mercado, ou seja, não conseguem ser autônomos para competir com os outros. Esses indivíduos configurariam a definição de “pobres”, com os quais o Estado deve preocupar-se, compensando-os com suas políticas sociais focalizadas de aumento de capital humano. (UGÁ, 2004, p. 59).

Há que ser ressaltado que o Banco Mundial, conforme estudos de Fonseca (1996), passa, a partir dos anos de 1960 a ter preocupação com o crescimento da pobreza, vista pela instituição como ameaça aos países periféricos. No entanto, é a partir de 1970 que a educação, como destacou Fonseca, passa a compor o repertório de ações para financiamento do Banco, sendo vista como “[...] fator direto de crescimento econômico [...]”. (FONSECA, 1996, p. 232). Fica clara a sintonia dos interesses do Banco no período em destaque e sua continuidade nos interesses apontados por Ugá (2004). Cumpre destacar que o Banco Mundial atuou como instância financiadora de ações que visavam a sustentar o desenvolvimento econômico. Entendemos que este direcionamento influenciou as propostas para a educação e para a habilitação para o trabalho. Exemplo disso é a LDBEN 9394/96, cuja proposição para a formação no ensino médio, no artigo 35, vislumbra preparar o educando para adaptar-se com flexibilidade, o que demonstra a intenção em formar o homem apto a se adaptar não apenas ao trabalho, mas também à falta dele.

Percebemos que, a partir de então, passa-se da defesa de uma educação pautada na transmissão de conteúdos, historicamente construídos e acumulados, herança da humanidade, para um outro tipo de aprendizagem, cuja base está centrada no desenvolvimento de uma nova sociabilidade focada no comportamento dos jovens. Esta tem sido uma característica no pensamento da Unesco, que tem influenciado a educação brasileira, como pode ser visto no texto da LDBEN 9394/96, contexto de aprovação, e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 1998, com ênfase na formação de competências visando à adaptação do jovem ao mundo atual para o qual é preciso redefinir o currículo. Este encaminhamento é reforçado com outras ações da UNESCO, dentre as quais, destacamos a Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI, realizada em 2001, em Beijing, na China, que enfatizou ser preciso ver as escolas como “[...] comunidades sociais” (UNESCO, 2001, p. 20), ou seja, como espaço em que ao jovem é permitida a aprendizagem a partir da “[...] experiência social”. (UNESCO, 2001, p. 25). Para tal alteração, é essencial redimensionar o currículo, e redefinir “[...] os objetivos e as funções do ensino médio no século XXI”. (UNESCO, 2001, p. 28). Ressalta-se, no relatório da reunião de Beijing, a ênfase em aprendizagens que priorizam a convivência, a resolução de problemas, novas aprendizagens. Tais aprendizagens reforçam aspectos discutidos no Relatório Delors (1996, p. 90), que apresenta ampla discussão sobre a formação, com base nas aprendizagens consideradas pilares da educação: ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a viver juntos’, ‘aprender a ser’. Com esta fundamentação o Relatório de Beijing destaca:

De acordo com o Relatório Delors, ‘... não são mais apropriadas as respostas tradicionais à demanda de educação, por serem essencialmente quantitativas e baseadas na aquisição de conhecimentos. Não basta dar a cada criança, desde o



começo de sua vida, um cabedal de conhecimentos [...] Cada indivíduo deve ser equipado de modo a poder captar as oportunidades de aprender [...], tanto para alargar seus conhecimentos, seus saberes e suas atitudes, como para adaptar-se a um mundo cambiante, complexo e interdependente. (UNESCO, 2001, p. 47).

Observamos que a UNESCO, a partir das conferências promovidas e das obras divulgadas, propõe uma nova fundamentação para a educação. Assim, sugere uma visão sobre a educação, estabelece um consenso sobre como esta deve ser, funcionando como articuladora do projeto de desenvolvimento econômico e da política educacional dos países com os quais mantém relação. Noma (2010, p. 59) reforça tal entendimento, dizendo que a UNESCO, “[...] como agência do Sistema ONU especializada em educação, fixa padrões, articula para tecer consensos universais, constituindo-se em um fórum central disseminador de princípios e orientações gerais para políticas educacionais dos países-membros”.

Percebemos, pela análise empreendida, que, desde meados de 1990, há uma preocupação com os rumos da educação e uma reserva para com a educação tradicional. Esta condição passa a ser requerida como forma de manter a população vinculada a uma promessa de possibilidades de realização na vida social e profissional. A amenização de situações excludentes começa a ter a educação como aliada, posto que, ao que nos parece, esta é citada para promover uma sociabilidade que possibilita o desenvolvimento econômico.

Neste processo, entendemos que a educação é somada ao encaminhamento das políticas governamentais para reforçar a meta de desenvolvimento econômico. Isso nos foi possível verificar, a partir do documento “Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo – estratégias de assistência ao país 2004 a 2007” (2003), editado pelo Banco Mundial, uma análise desta instituição financeira sobre ações da primeira gestão do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Reconhece-se, como grande feito, neste documento, a busca da igualdade social e do crescimento rápido, aspecto que mostra o governo Lula envolvido com defesas anunciadas no Consenso de Washington, demarcando sua opção por um projeto de sociedade afinado, primordialmente, com o desenvolvimento econômico.

O Banco considera, de forma positiva, a participação dos representantes dos 27 governos brasileiros na elaboração do Plano Plurianual (2003) para quatro anos futuros do então governo petista. Na análise do Banco Mundial, este ato proporcionaria apoio político de governantes e da sociedade organizada, aumentando as perspectivas de governança pela aceitação e contribuição para a realização de propostas governamentais. Com relação à educação básica, o documento observa:

O Brasil está agora mais próximo de alcançar a educação básica universal. Além de uma grande expansão da matrícula no ensino fundamental (de 80% em 1980 para mais de 97% em 2002), aumentaram as taxas de aprovação escolar e os gastos com ensino, e reduziram-se as diferenças regionais quanto ao acesso e à qualidade. Mais crianças frequentam a escola, pais e comunidades exercem maior influência sobre o sistema educacional, um volume maior de recursos está sendo disponibilizado para grupos desassistidos e um maior número de adultos



pode se qualificar profissionalmente. Esses resultados são decorrentes do compromisso com a escolarização universal. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 18).

Na defesa dos interesses da escolarização universal, verifica-se que, no documento do Banco Mundial (2003, p. 28), apresentam-se dados do ensino médio que comprovam sua expansão: de um total de 15% de matrícula em 1990, passando a 36% em 2002, e sendo prevista a meta de 45% para 2007. O Banco observa a necessidade de conter a desigualdade existente no Brasil para a qual indica a obrigatoriedade de melhorar a qualidade da educação e o acesso a ela, que deveria ser desenvolvida de forma equitativa, sendo os ensinos médio e superior indicados como “[...] essenciais para reduzir a pobreza e a desigualdade”. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 31).

Esta valorização da educação como forma de galgar o desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, reduzir as desigualdades sociais fica explícita no trecho que segue:

O Brasil foi exemplar em suas reformas educacionais, mas os indicadores ainda deixam a desejar, porque partiram de um nível muito baixo. O modo mais equitativo de levar adiante essas iniciativas seria ajudar um número maior de crianças pobres a concluir a oitava série. No entanto, para que a força de trabalho brasileira seja mais competitiva no nível global, é necessário que mais pessoas terminem o ensino médio. O governo está se esforçando para alcançar ambos os objetivos. As principais reformas de políticas em consideração são: a renovação do mecanismo de financiamento do FUNDEF (ensino básico) e sua expansão para o ensino médio; a melhoria na capacitação dos professores e reformas pedagógicas para aperfeiçoar o ensino nas salas de aula; a avaliação da qualidade das escolas em relação aos padrões educacionais, com vistas a ajudar no monitoramento e aumento da igualdade em todos os estabelecimentos de ensino, destinando as despesas e o treinamento dos professores às escolas mais carentes; a expansão dos programas pré-escolares subsidiados, dirigindo-os às famílias de baixa renda; e um maior acesso dos estudantes rurais e urbanos ao ensino médio (9<sup>a</sup> à 11<sup>a</sup> série). (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 31-32).

Na análise do Plano Plurianual (2003, p. 41), fica patente que se pretendia: “[...] inclusão social e redução das desigualdades sociais”. Observa-se, pela avaliação feita no PPA (2003, p. 46), que havia 8,7 milhões de alunos matriculados e que a meta prevista para 2007 vislumbrava atingir o número de 10 milhões de alunos.

O Plano Plurianual de 2007 reforça a educação como a agenda social. Correspondente ao período de 2008 a 2011, este PPA destaca, logo no prefácio, a preocupação com a tríade: “Crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade”. (PPA, 2007, p. 9). Verifica-se, no PPA de 2007, que a agenda social é uma estratégia para a redução de vulnerabilidade de segmentos da população para os quais se destinavam propostas visando a promover a cultura, a cidadania, os direitos humanos e também a segurança pública.

No PPA para o período de 2012 a 2015, intitulado “Mais Brasil, Mais Desenvolvimento, Mais Igualdade, Mais Participação” (2011), consta o discurso da posse da presidente Dilma em que num trecho há referência à importância da educação: “União de todos nós pela educação de crianças e jovens”. (BRASIL, 2011, p. 7). Neste



documento, ao referir-se à desigualdade e à pobreza, a proposta levantada é de continuidade de investimentos nos processos de inclusão social para o qual se torna importante o Plano Brasil sem Miséria e ações como a preparação para o trabalho. Observa-se no documento que a educação constitui-se meta e que, para atingi-la, é preciso não só elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como também a frequência escolar da população de 15 a 17 anos.

Percebe-se haver o entendimento de que a educação contribui para elevar índices educacionais, amenizar as condições de pobreza e, ao mesmo tempo, preparar capital humano, visando ao desenvolvimento econômico. Destaca-se que a política educacional que pretende a ampliação do número de vagas, os programas que prometem inovar o ensino e o destaque dado à agenda social para conter vulnerabilidades não se desconectam de um planejamento que reforça este objetivo. Constata-se uma sintonia de encaminhamentos educacionais e sociais que, desde o Consenso de Washington, objetiva, em especial, ajustar economias periféricas, estratégia que, supostamente, evitaria a desestruturação do sistema de acumulação. Cumpre lembrar que o alcance de tais objetivos faz-se pela formação de recursos humanos e que tais estratégias seguem sustentadas pela noção de equidade trabalhada pelo Banco:

Por equidade entendemos que as pessoas devem ter oportunidades iguais de buscar a vida que desejam e serem poupadas da extrema privação de resultados. A mensagem principal é que a equidade é complementar, em alguns aspectos fundamentais, à busca da prosperidade de longo prazo. Instituições e políticas que promovam um campo de atuação equilibrado – onde todos os membros da sociedade tenham as mesmas oportunidades de se tornarem socialmente ativos, politicamente influentes e economicamente produtivos – contribuem para o crescimento sustentado e o desenvolvimento. Mais equidade é, portanto, duplamente útil para a redução da pobreza: por meio de possíveis efeitos benéficos para o desenvolvimento de longo prazo agregado e por intermédio de mais oportunidades para os grupos menos favorecidos dentro de qualquer sociedade. (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 2).

A combinação de crescimento econômico e redução da pobreza é clara, nas decisões governamentais no governo Lula, e desenrolam-se visivelmente no mandato de Dilma Roussef. Percebe-se que tais ações visam ao desenvolvimento de uma governança afinada com intenções de desenvolvimento econômico, aspecto que pode ser ilustrado com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), que articula ações a serem desenvolvidas no âmbito da educação em intersecção com outros ministérios a fim de dar conta da agenda do governo Lula. O PDE, como destacou Saviani (2007), foi lançado pelo Ministério da Educação no mesmo momento em que foi apresentado o Plano de Aceleração de Crescimento (PAC) que vislumbra o desenvolvimento de ações de outros ministérios, tendo como foco a melhoria da infraestrutura do país. Entende-se aqui que, neste cenário traçado, as ações apontadas sustentam o ideal de desenvolvimento econômico.

## **A PORPOSTA DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR**





A busca por qualidade para o ensino médio, assim como sua universalização, é uma questão presente no Programa Ensino Médio Inovador, implantado em 2009, no governo Lula da Silva, como ação do Plano de Desenvolvimento da Educação. Conforme apresentado no artigo 1º da Portaria 971/2009 do MEC, o Programa visa a “[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional”. Este Programa traz a inovação como mote visando a uma contraposição ao ensino outrora desenvolvido, já que a base da inovação são a diversificação e flexibilização curriculares, aspecto que permite inferir que a não permanência do aluno no ensino médio relaciona-se ao fato de a escola não ser atraente, considerando-se as características e necessidades atuais da juventude. Se a proposta envolve redefinição de currículo, obviamente também irá alterar o trabalho docente e o encaminhamento do projeto pedagógico.

O Documento Orientador do PROEMI (BRASIL, 2013, p. 13) traz orientações para que a escolas possam redesenhar o currículo, destacando as seguintes ações:

[...] disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades.

É preciso, no entanto, que tais ações estejam organizadas dentro de três macro campos considerados obrigatórios: “Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento”. (BRASIL, 2013, p. 13). Além destes macro campos também são destacados os não obrigatórios como: “Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação; Cultura Digital e Uso de Mídias; Participação Estudantil”. (BRASIL, 2013, p. 13). De acordo com as orientações, as escolas possuem autonomia para definir as ações, desde que em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Para tanto, o referido documento ressalta a necessidade de um trabalho pedagógico participativo que contemple “a realidade da escola e dos estudantes”.

Neste processo de implementação, é necessário lembrar as reais condições das escolas públicas hoje no Brasil. Questões como estrutura física e recursos humanos devem contar para o desenvolvimento do PROEMI. Entre os percalços, destacamos as dificuldades de base como: compreensão da proposta, condições de trabalho do professor, formação continuada e financiamento. A este respeito são interessantes os estudos de Nicolodi (2013) que trazem dados sobre a implementação do PROEMI no Estado de Goiás. A autora comenta o descompasso entre a formação inicial dos professores e as proposições pedagógicas, ressaltando também o distanciamento entre o que é proposto pelas secretarias de educação e as necessidades das escolas, destacando que: “Por conseguinte, impedem que os professores se identifiquem com elas e construam um novo Projeto Pedagógico que contribua para mudanças no fazer pedagógico”. (NICOLODI, 2013, p. 237).



Entendemos a partir da autora que outras dificuldades estiveram presentes como as condições das escolas, a saber: a falta de laboratórios ou a não utilização dos mesmos pelos professores, assim como o alcance das ações da Secretaria de Educação, a formação, para a exequibilidade das mudanças curriculares. Tais dificuldades também são observadas na pesquisa de Alcântara (2015) que traz dados sobre a implementação do PROEMI em uma escola de Manaus. Aspectos como a situação real da escola, a compreensão da proposta, e o desenvolvimento do currículo são problematizados pelo autor que observa ser necessário apoio das mantenedoras para o bom desenvolvimento do Programa.

Percebemos também que as alterações propostas vislumbram a flexibilização curricular que vem sendo entendida como forma de organização do currículo que poderá favorecer a partir da formação do aluno a resolução de problemas sociais como, por exemplo, no caso do ensino médio e profissional, o desemprego, a violência, a pobreza e a vulnerabilidade. Nota-se que é atribuído à educação o condão de solucionamento de problemas sociais, questão que merece estudo e questionamento pela pouca probabilidade de tais feitos. Decorrente desta interpretação, soma-se outra, que é a expectativa com as atividades que serão desenvolvidas pelos docentes envolvidos, as quais deverão ser inovadoras e também exitosas.

Entende-se que tais elementos se contrapõe má compreensão de que o ensino médio, uma importante etapa formativa, deve ser universalizado a partir de uma escola comprometida com uma qualidade que garanta a obtenção de conhecimentos historicamente construídos, essencialmente necessários ao processo de compreensão do mundo, desenvolvimento da cidadania e transformação social. Justifica-se esta posição com as análises de Duarte (2010) que, ao estudar as pedagogias ativas, comenta sobre a ausência da categoria totalidade em análises educativas que levam a formação a ficar reduzida a fatos que ocorrem sem relação com o todo social. Compreende-se ser este aspecto importante para a análise do PROEMI, que vislumbra a organização de ações, “[...] conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica”. (BRASIL, 2013, p. 13).

Duarte também questiona o relativismo cultural e a organização de um currículo a partir da cultura, pois, para ele: “[...] o relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações”. (DUARTE, 2010, p. 37). Além de que, reforça o autor, a aprendizagem com base em fatos que proporcionam aos alunos a resolução de problemas cotidianos é demarcada pelo enfoque “[...] epistemológico pragmatista”. (DUARTE, 2010, p. 37). Para Duarte (2010, p. 37): “[...] uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades”. As contribuições do autor permitem lembrar que a educação escolar pública é um direito e que a escola é o espaço em que pode ser obtido o conhecimento historicamente elaborado e acumulado pela humanidade. Nesse sentido, de acordo com o autor, a educação assume papel ideológico, reforçando a ideia de que “[...] o mais importante a ser adquirido por



meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças do sistema produtivo”. (DUARTE, 2004, p. 47).

É nesta direção que Aur e Castro (2012), no documento “Ensino Médio: Proposições para Inclusão e Diversidade”, editado pela Unesco, comentam que o currículo do ensino médio, considerado inadequado, precisa ser revisto. Estes autores entendem que há “[...] inadequação do currículo aos diferentes interesses, aspirações e anseios das diversificadas juventudes que compõem esse segmento da população”. (AUR; CASTRO, 2012, p. 14). Na avaliação feita no documento, é necessário contemplar novas práticas a partir de outro currículo:

Implica um currículo que preveja situações em que os jovens estudantes possam, com base em sua identidade cultural e em sua vida cotidiana, ler e criticar a realidade circundante, e propor e intervir de forma transformadora. E, a partir da intervenção, outras questões são apresentadas, exigindo a sistematização dos conhecimentos produzidos nesse processo e a busca por outros conhecimentos. Desenvolver um currículo no qual o aluno tem papel genuíno de protagonista no seu processo de aprendizagem exige rever a relação tradicional do professor com os estudantes: de educador para educador-educando. (AUR; CASTRO, 2012, p. 16).

O excerto confirma que há entendimento de inadequação curricular, um dos motivos que levam o jovem estudante a não ter desempenho, não permanecer no ensino médio e nem concluí-lo. Verifica-se, pelo documento, haver um reforço à inclusão no ensino médio para o qual é preciso ampliar o acesso à educação e também diversificar a oferta. Para tanto, como é afirmado no documento:

Tais ofertas devem ser acompanhadas de tratamento e estratégias flexíveis, com tempos apropriados aos adolescentes que não trabalham, para os que já o fazem (mesmo aos 14 anos, como aprendizes) e para jovens e adultos trabalhadores que somente têm possibilidade de estudar no período noturno, no qual cargas horárias e currículos sobrecarregados lhes são penosos e desvinculados de suas realidades, necessidades e interesses. (AUR; CASTRO, 2012, p. 17).

Isso corrobora a ideia de que o ensino médio deve ser pensado a partir daquele que será atendido e com reforço à necessidade de garantir sua oferta, inclusive sendo considerado como “[...] fator preponderante ao desenvolvimento econômico e social”. (AUR, CASTRO, 2012, p. 17). Nas proposições da Unesco, conforme constatado no documento, vislumbra-se uma formação no ensino médio que incentive o protagonismo e uma escola que seja uma “comunidade de aprendizagem”. Percebe-se o empenho na afirmação da formação para um perfil necessário na contemporaneidade: um jovem que assuma responsabilidades e resolva problemas, proposta útil ao momento atual em que tem havido escassez de serviços que possibilitam, de fato, vivenciar direitos.

A partir da exposição das defesas desenvolvidas no Relatório de Beijing (2001) e na obra de Aur e Castro (2012), editada pela UNESCO, e das ponderações feitas com base nos argumentos de Duarte (2010), questiona-se se a escola de ensino médio que se organiza a partir da realidade do jovem e baseada na abordagem da cultura juvenil



possibilitará a aquisição de conhecimentos que permitam ao adolescente e ao jovem a compreensão de sua cidadania, tendo em vista uma superação de sua condição social, ou se apenas lhe propiciará o conhecimento alinhado às suas necessidades sociais e culturais visando a mantê-lo adaptado ao mundo em que vive. Este ideal de formação e conformação contraria a educação de qualidade, cuja defesa explicita as diferenças de classes sociais no que diz respeito às formas de existência e ao conhecimento e, por isso mesmo, requer a valorização do conhecimento elaborado como herança da humanidade. Verifica-se que a proposta educativa em curso aqui discutida, fundamentada nas orientações da Unesco e do MEC, vem primando pela educação permanente e optando pela adaptação do cidadão ao mundo presente.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A educação tem sido apresentada como forma de alcançar a cidadania e promover o desenvolvimento econômico. Sua valorização, enquadrada nos marcos organizados dos programas de governo que visam à adaptação ao mundo que aí está, é uma realidade. No ensino médio, e, no caso deste texto, o programa ensino médio inovador reforça a necessidade de diversificação curricular como forma de possibilitar aos adolescentes e jovens uma escola mais comprometida com as necessidades da juventude.

Os objetivos do ensino médio desenvolvem-se afinados com a proposta do governo Lula no que diz respeito à perspectiva da inclusão, mola mestra que justifica a diversificação curricular na escola. A partir disso, a escola deve se reorganizar com base em projetos diversificados, cuja execução depende tanto do protagonismo docente como de verbas destinadas aos professores, em rubricas específicas, indicadas para a inovação. A ênfase no trabalho docente é aqui observada e diz respeito a orientações que demonstram e valorizam a figura do bom professor como o que se desdobra para desenvolver o trabalho. Além do docente, fica também o registro da escola como aquela que adere ao Programa e acata-o, como mostra de compromisso com a educação média.

A intenção de amenizar a pobreza e a exclusão social pela educação está presente nos discursos que se vêm manifestando no cenário atual e que não se desenvolvem de forma desarticulada. Verificamos, neste processo, as intenções do Banco Mundial, que, preocupado com a disseminação da pobreza, financia projetos direcionados à formação de capital humano. Tal direcionamento é fortalecido pela UNESCO no que corresponde à fundamentação do currículo e fomento a políticas educacionais que objetivam formar o homem, adaptando-o ao que é considerado necessário ao atual momento. Concretizando este projeto de desenvolvimento econômico, também os governos têm encaminhado ações, projetos e programas.

Reconhece-se, neste processo, o valor das intenções de atores que têm empreendido a tarefa de repensar o ensino médio, especificamente os professores que, corajosamente, encaminham ações que buscam transformar a sociedade e a educação de adolescentes e



jovens brasileiros. Considera-se, contudo, que a política educacional envolve disputas por projetos diferenciados e, no caso das recentes propostas de redimensionamento do currículo, verificam-se defesas por uma sociedade mais justa, embora os fundamentos das propostas que incidem em alteração curricular preservem o conteúdo da manutenção da sociedade dividida em classes. Tais diferenças demarcam as opções diversas e muitas vezes antagônicas que compõem a política no jogo de disputas por um projeto de sociedade e de educação. É possível comprovar este aspecto a partir de acordos firmados com agências internacionais que pretendem financiar ou sugerir caminhos mais assertivos para que o país se apresente como referência de equilíbrio e desenvolvimento econômico no cenário mundial. Estes encaminhamentos apenas explicitam que o governo Lula, assim como o governo Dilma, não se mantiveram imparciais aos interesses que se encontram na base dos direcionamentos econômicos já iniciados no Consenso de Washington e desenvolvidos no governo anterior, pois estes elementos não estão desvinculados de propostas previstas nos PPAs dos referidos governos e em relatórios de organismos internacionais que reiteram e asseguram a necessidade de seguir os pressupostos do PPAs, os quais perseguem objetivos econômicos já presentes nos ajustes do consenso de Washington, o que dá um novo rumo à sociedade pela educação.

Deste modo, percebe-se que a educação continua sendo simulacro de projetos sociais originados em políticas que expressam, de forma mais notória, a boa vontade, muito mais que uma transformação social. As proposições em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, assim com a atual reforma do ensino médio, não destoam muito deste modelo, fator que requer o acompanhamento e o necessário estabelecimento de correlação de forças na definição dos rumos das políticas para a educação.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Hadaquel da Silva. **A implementação e a operacionalização do programa ensino médio inovador em três escolas da rede estadual de ensino de Manaus**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1367>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

AUR, Bahij Amin; CASTRO, Jane Margareth de. **Ensino médio: proposições para inclusão e diversidade**. Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2012.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre desenvolvimento mundial 2006: equidade e desenvolvimento**. Washington, D. C.: Visão geral. 2005.

BANCO MUNDIAL. **Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo: estratégia de assistência ao país, 2004-2007**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Constituição (2009). Emenda Constitucional N. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir,



anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual de Desvinculação de receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação 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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2015.

BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 01.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jan. 2012, Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. Programa Ensino Médio Inovador. Documento orientador. Brasília, DF, MEC/SEB, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 jun. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Plurianual 2004-2007. Mensagem Presidencial. Brasília, MP, 2003. Disponível em: <[www.sigplan.gov.br/arquivos/portallppa/41\\_\(menspresanexo\).pdf](http://www.sigplan.gov.br/arquivos/portallppa/41_(menspresanexo).pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Plurianual 2008-2011: Projeto de Lei. Mensagem Presidencial. Brasília, MP, 2007. Disponível em: <[http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/plano\\_plurianual/PPA/081015\\_PPA\\_2008\\_mesPres.pdf](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/plano_plurianual/PPA/081015_PPA_2008_mesPres.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Plurianual 2012-2015: Projeto de Lei. Mensagem



Presidencial. Brasília, MP, 2011. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/01/19/dilma-rousseff-sanciona-plano-plurianual-2012-2015>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

BRASIL. Plano decenal de educação para todos. Brasília, MEC, 1993.

BRASIL. Portaria n. 971/2009 de 09 de outubro de 2001. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 2009, p. 52.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N. 02/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de jan. 2012, Seção 1, p. 20.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N.03/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N. 04/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a. Disponível em: <[http://www.ca.ufsc.br/files/2012/05/rceb004\\_10.pdf](http://www.ca.ufsc.br/files/2012/05/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Brasília, SEDH/PR, p. 228, 2010b. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO. 1996.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

DUARTE, Newton. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FONSECA, Marília. O financiamento do banco mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; PUC, Ação Educativa, 1996. p. 229-251.

KRAWCZYK, Nora. Políticas para Ensino Médio e seu potencial inclusivo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/sessoes-especiais>>. Acesso em: 20 nov. 2013.



MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais. Entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-50, 2012.

NICOLODI, Elaine. **Políticas públicas de reestruturação do ensino médio**: as reformas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no período 2000-2010. 2013. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3203/5/Nicolodi%20Elaine.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

NOMA, Amélia Kimiko. UNESCO e Educação no Brasil a partir da década de 1990: percursos de uma pesquisa coletiva. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, UTP, v. 05, n. 11. 2010. p. 54-73. Disponível em: <[http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq11/4\\_unesco\\_educacao\\_cp11.pdf](http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq11/4_unesco_educacao_cp11.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 mar. 2015.

REUNIÃO INTERNACIONAL DE ESPECIALISTAS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI: DESAFIOS, TENDÊNCIAS E PRIORIDADES, 2001, Brasília. **Anais...** Brasília: UNESCO, 2001. Relatório final. Beijing, república popular da China.

SAVIANI, Demeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

UGA, Vivian Domínguez. A categoria "pobreza" nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 23, p. 55-62, nov. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782004000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782004000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 mar. 2016.

#### Notas

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação pela Unesp/Marília. (Universidade Estadual de Londrina – UEL – [eczernisz@uel.br](mailto:eczernisz@uel.br)).

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Doutoranda em Educação pela UEM. (Universidade Estadual de Londrina – UEL – [uel.marci@gmail.com](mailto:uel.marci@gmail.com)).

<sup>3</sup> Professora da Educação Básica – Prefeitura Municipal de Londrina. Mestre em Educação pela UEL. ([camilapionac@gmail.com](mailto:camilapionac@gmail.com))

**Submetido em:** 15/03/2016

**Aprovado em:** 15/06/2017