

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/340524308>

Diálogos da Escola com a Juventude: o Programa Ensino Médio Inovador no Distrito Federal

Article · March 2020

DOI: 10.5902/1984644437143

CITATIONS

0

READS

5

3 authors, including:



[Denise Gisele De Britto Damasco](#)

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

8 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Lucélia de Moraes Braga Bassalo](#)

Universidade do Estado do Pará

11 PUBLICATIONS 14 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Geração sem Fronteiras: experiências de intercâmbio internacional de jovens universitários - www.geracaosemfronteiras.com.br [View project](#)



Direito Vivo [View project](#)

Diálogos da Escola com a Juventude: o Programa Ensino Médio Inovador no Distrito Federal

Dialogues of the School with Youth: Innovative High School Program in the Federal District

Denise Gisele de Britto Damasco

Pós-Doutoranda do Programa de Estudo Pós-Graduados em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.

denise.damasco@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-0250-0776>

Lucélia de Moraes Bassalo

Professora doutora na Universidade Estadual do Pará, Belém, Pará, Brasil.

lbassalo@uol.com.br - <https://orcid.org/0000-0002-0412-6052>

Sinara Pollom Zardo

Professora doutora na Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

sinarazardo@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-0944-8333>

Recebido em 01 de março de 2019

Aprovado em 11 de fevereiro de 2020

Publicado em 29 de março de 2020

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados da análise do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, no Distrito Federal, realizada a partir da Análise de Conteúdo de 581 projetos apresentados por 31 escolas, em 2012, e dos resultados de sua implementação, a partir do curso de extensão intitulado Diálogos da Escola com a Juventude, ocorrido no mesmo ano, na Universidade de Brasília. No que se refere aos projetos, constatou-se que: a) os recursos destinavam-se prioritariamente para atividades extraclasse em disciplinas como Física, Biologia, Química e Matemática; b) não houve vagas para que todos os jovens participassem dos projetos específicos; c) houve poucos recursos para jovens com deficiência, jovens do ensino noturno, para os componentes curriculares Artes, Sociologia e Língua Estrangeira e para as temáticas de gênero, sexualidade e direitos humanos. Os resultados do curso de extensão apontam para inquietações e expectativas com a implementação do ProEMI no DF, quanto: a) ao jovem e a questão geracional na escola; b) à seleção e permanência dos participantes em projetos; c) ao compartilhamento dos desafios e experiências vivenciados no contexto escolar; d) à organização do tempo na escola, estágios de discentes, projetos em contraturno e o Ensino Médio noturno. Pode-se concluir que houve poucas escolas selecionadas para participar desse programa em 2012 e que a maioria dos projetos apresentados no DF, tidos como inovadores, eram projetos existentes na escola, o que sugere que a adesão ao ProEMI ocorreu a fim de obter financiamento adicional

para a realização de ações já desenvolvidas no âmbito das instituições.

Palavras-chave: Ensino médio; Programa Ensino Médio Inovador; Juventude e educação.

ABSTRACT

This article presents the results of the analysis of the ProEMI Innovative High School Program in the Federal District, based on the Content Analysis of 581 projects presented by 31 schools in 2012 and implementation results, from the extension course entitled Dialogues of the School with Youth, which occurred in the same year, at the University of Brasilia. It was verified that: a) the resources were destined for extracurricular activities in disciplines such as Physics, Biology, Chemistry and Mathematics; b) there were no places for all the young people to participate in the specific projects; c) there were limited resources for young people with disabilities, or attending evening education, for the curricular components Arts, Sociology and Foreign Language, and for the themes of gender, sexuality and Human Rights. The results point to concerns and expectations with the implementation of ProEMI in the Federal District, regarding: a) the youth and the generational question in the school; b) the selection and permanence of project participants; c) the sharing of school experiences of success and failure and d) the organization of time in school, student placements, extra class projects and the evening High School. It can be concluded that there were few schools selected to participate in this program in 2012 and that most of the projects presented in the context of this program, considered as innovators, were already existing projects, which suggests that the adherence to ProEMI happened in order to obtain financing to carry out the desired activities.

Keywords: High School; Innovative High School Program; Youth and Education.

Introdução

O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, atingiu em 2017, 27 estados da federação, 8.476 escolas e mais de 3 milhões de estudantes do ensino médio¹. Há quase 10 anos, o programa constituiu-se na principal ação do governo federal voltada para o fortalecimento dos sistemas de ensino estaduais e distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras para a última etapa da Educação Básica.

Este artigo apresenta a análise do ProEMI implementado no DF, sob duas perspectivas. Primeiro, toma como ponto de partida os projetos considerados inovadores pelas escolas públicas do DF, apoiados pelo Ministério da Educação –

MEC, em 2012. As 31 escolas apresentaram 581 projetos que foram submetidos a Análise de Conteúdo², com intuito de verificar a dimensão das ações propostas. Segundo, lança mão dos resultados do curso de extensão intitulado Diálogos da Escola com a Juventude, realizado no mesmo ano, em cinco encontros presenciais e por meio de fóruns de discussão virtual. O curso, em sua dinâmica, oportunizou aos professores do ensino médio conhecer sobre o ProEMI e os temas dos projetos, bem como partilhar as experiências concretas das escolas na implementação dos projetos, seus desafios, limitações, inquietações e expectativas.

A análise dos projetos apresentados pelas escolas de Ensino Médio e o delineamento do que emergiu do curso de extensão, decorre da suposição de que experiências acadêmicas realizadas sobre Ensino Médio têm suas demandas e suas dificuldades dentro de um contexto educacional complexo, sendo necessária “uma visão de educação mais ampla” (ARROYO, 2014, p.55). Além disso, visa contribuir com o debate sobre a relação entre juventude e o Ensino Médio, para além do senso comum e da ideia de crise dessa etapa de ensino, especialmente no momento em que a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que se refere ao Ensino Médio, é promulgada no Brasil a partir de uma Medida Provisória, bem como tendo em vista a Meta 3³ do Plano Nacional da Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que trata da universalização do Ensino Médio para jovens entre 15 e 17 anos.

Atualmente, segundo Weller e Bento (2018) intensos debates vêm se desenvolvendo em torno do novo ensino médio e a preocupação com a flexibilização presente na proposta. Para os autores, corre-se “o risco de aprofundar ainda mais as desigualdades existentes entre escolas privadas localizadas em regiões centrais e escolas públicas situadas nas periferias urbanas e no meio rural” (*Ibidem*, p.10). Alertam que há necessidade de as ações pedagógicas e escolas serem “coletivas, planejadas e com intenção inequívoca de promover aprendizagens e vivências para o mundo da vida e não somente para os exames de avaliação” (*Ibidem*, p.11). Ao se referir “ao novo ensino médio”, Weller e Bento retratam a contrarreforma do Ensino Médio, tendo em vista que o risco do aprofundamento das desigualdades se dá pelas ameaças contidas nessa nova reforma do EM aprovada em 2017 (BRASIL, 2017),

apresentada pelo então presidente Michel Temer por meio de Medida Provisória MPV nº 746, de 23 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016). Nesse sentido, parece-nos também adequado ao momento compartilhar os resultados de uma experiência de formação continuada realizada com docentes, gestores e articuladores do Ensino Médio do sistema público de ensino em parceria com um grupo de pesquisa em Educação.

Assim, esse artigo apresenta algumas questões norteadoras: como o ProEMI foi implementado no Distrito Federal em 2012? O que os jovens estudantes do Ensino Médio das escolas públicas do DF encontraram em suas escolas como ações inovadoras? Quais áreas ou temas são mais privilegiados pelas escolas do DF que aderiram a esse programa? Quais os desafios enfrentados no processo de realização do programa? A fim de responder aos questionamentos, esse texto está organizado em três partes: a primeira apresenta o ProEMI em seu contexto nacional e local; a segunda apresenta os resultados da Análise de Conteúdo dos projetos encaminhados pelas escolas de Ensino Médio do DF que aderiram ao programa em 2012; e a terceira procura refletir sobre os desafios, as limitações, as inquietações e as expectativas relatadas pelos participantes do curso de extensão Diálogos da Escola com a Juventude sobre a implementação dessa ação.

Contextualizando o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI

Em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador é lançado como uma ação educacional específica para escolas de Ensino Médio no intuito de “garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes” (BRASIL, 2009, p. 6). Em documento de justificativa desse programa (BRASIL, 2009), destaca-se que, entre outros desafios à época, está a de um currículo que “seja capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido ao jovem adolescente” (BRASIL, 2009, p. 6).

Pesquisadores da área de currículo e de políticas educacionais debatem amplamente o Ensino Médio, seu currículo, suas escolas e seu público-alvo. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) destacam que processos contraditórios surgiram no campo

das legislações que regem o Ensino Médio mostrando “incongruências de forças sociais e do próprio governo” ao que se refere ao direito a uma educação de qualidade. Para esses autores, o Ensino Médio é um tema estratégico, pois possibilita “construirmos uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e subordinação externa” na construção do país (*Ibidem*, 2010, p.22-23).

A partir de Krawczyk (2014) tem-se a história do desenvolvimento desta etapa da Educação Básica, sua expansão no século XX no Brasil, as diversas reformas e a polêmica voltada para a profissionalização ou para a formação geral. Além das reformas e programas para o Ensino Médio que procuram discutir a relação entre educação e trabalho, a autora argumenta por desvencilhá-lo da ideia de acesso ao ensino superior como um único objetivo primordial, visão esta apontada como utilitarista, que o considera apenas como uma etapa de passagem e transitória, com pouco valor em si na formação do jovem pelas experiências coletivas que pode proporcionar. Para Carneiro (2012, p.142), “ao enxergar só o vestibular, a escola se esquece da importância da inteligência coletiva”.

Segundo Arroyo (2014, p.54), “o núcleo da transformação do Ensino Médio está na reinvenção dos currículos, da concepção e da prática da educação”. Para “além dos anos de escolaridade, também é cada vez mais importante a qualidade da educação recebida: não apenas que curso o jovem realizou, mas em qual instituição e em que condições” (CORROCHANO, 2011, p.54). Há também uma busca pela escolaridade por parte do jovem, que retorna ao Ensino Médio, almejando um “reingresso”, uma “retomada da escolarização” e de projetos de futuro (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015).

Conforme Krawczyk (2014), entre 1991 e 2010 houve um aumento na taxa líquida de matrícula de estudantes da faixa etária entre 15 e 17 anos em escolas de Ensino Médio, contudo uma aparente avaliação positiva não esconde o fato de se ter ainda nesse período grande quantidade de jovens fora da escola. Em meio a uma expansão da matrícula no Ensino Médio, em 2010, o Ministério da Educação reafirma a importância de “romper com o isolamento das escolas e entre elas, favorecendo a comunicação e a troca de experiências” (BRASIL, 2010, p. 25) como uma possível

estratégia rumo à solução para os problemas enfrentados pelas escolas desse segmento.

Por outro lado, Corrochano (2011) reflete sobre a Agenda Nacional do Trabalho Decente para a Juventude, como sendo uma tentativa de se organizar as políticas públicas de educação, trabalho e renda em relação aos jovens do Brasil e de outros países da América Latina. Por meio da Resolução CD/FNDE nº 63, de 16 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011b), autoriza-se a destinação de recursos financeiros nos moldes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às escolas públicas estaduais e distritais de Ensino Médio, selecionadas pelas respectivas secretarias de educação, que aderissem ao ProEMI, com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nessa etapa de ensino (BRASIL, 2012).

No ano de 2012, 2.002 escolas da rede pública estaduais e do DF, com mais de um milhão de estudantes matriculados⁴, aderiram ao programa, propondo projetos de reestruturação curricular. Houve uma alocação de recursos por escolas que indicaram previsões de despesas a partir de oito macrocampos, sendo dois de preenchimento obrigatório: a) Acompanhamento Pedagógico e b) Iniciação Científica e Pesquisa; e seis macrocampos de preenchimento facultativo: a) Cultura Corporal, b) Cultura e Artes; c) Comunicação e Uso de Mídias, d) Cultura Digital, e) Participação Estudantil e f) Leitura e Letramento. Os macrocampos foram definidos, na publicação destinada à orientação da adesão ao programa como “o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (BRASIL, 2011a, p.14).

De acordo com o Documento Norteador do ProEMI, o apoio financeiro tinha como foco “ações específicas de melhoria da qualidade do Ensino Médio no país, considerando as especificidades regionais” (BRASIL, 2009, p.21). Moehleck (2012, p.05) destaca que o ProEMI se inseriu dentro de políticas educacionais “no âmbito da melhoria das condições financeiras e de infraestrutura do Ensino Médio”, tendo em vista que pretendeu valorizar, fazer refletir e difundir experiências dentro de uma nova concepção e organização curriculares.

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDF, por meio de sua Coordenação e Gerência do Ensino Médio e o GERAJU - Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, organizaram o curso de extensão Diálogos da Escola com a Juventude, uma formação continuada realizada durante o segundo semestre de 2012 em busca de um maior entendimento sobre o ProEMI. Membros desse grupo de pesquisa constituíram uma equipe de formadores para discutir sobre o Ensino Médio juntamente com as escolas que aderiram ao programa nesse ano. Essa equipe também participou de encontros promovidos pelo MEC a fim de compreender mais profundamente os princípios do ProEMI e as ações referentes ao “Portal do Ensino Médio EMDiálogo: animando redes sociais na escola pública”. As ações dessa equipe foram divulgadas no sítio eletrônico <http://www.emdialogo.uff.br/>, um espaço virtual criado em âmbito nacional para interação e registro das experiências. Segundo o documento norteador do ProEMI, o êxito desse programa aconteceria por meio da “realização de estudos e pesquisas de grupo de pesquisas das Universidades” e pelo desenvolvimento da participação juvenil e do jovem adulto trabalhador em “comunicação permanente construída por um fórum virtual” (BRASIL, 2009, p.28).

Assim, ao longo do segundo semestre de 2012, foram escutados professores, gestores e coordenadores das escolas⁵ por meio do curso de extensão que se desenvolveu entre agosto e dezembro, em cinco encontros presenciais de quatro horas cada um, bem como por meio da plataforma virtual, com debates em torno dos seguintes temas: a) juventude, educação e cultura, b) juventude e Ensino Médio do Distrito Federal, c) juventude e gerações, d) juventude, comunicação e cultura digital, e e) juventude e escola. Esses temas estavam articulados aos macrocampos obrigatórios e facultativos previstos pelo programa ProEMI. Durante cada encontro foram discutidos os projetos apresentados oficialmente à plataforma do programa, considerados inovadores pelas escolas presentes, bem como as experiências emanadas das escolas, os desafios a serem superados, as limitações a serem vencidas, as inquietações dos docentes e as expectativas dos discentes.

Souza (2017) explicita que as escolas públicas do ensino médio escolheram aderir, a partir de 2013, ao Currículo em Movimento da Educação Básica que “adota

a pedagogia dos Multiletramentos” (p. 118). Nesse contexto, o documento intitulado “O Currículo em Movimento da Educação Básica” da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014) institui-se no sentido de obter a melhoria dos índices educacionais do ensino médio das escolas públicas do DF, sobretudo ao propor uma organização curricular que sugere distintas formas de trabalho pedagógico, com o foco na avaliação qualitativa, bem como o fortalecimento da coordenação pedagógica na escola com o trabalho docente realizado coletivamente. Dentro desse contexto político-pedagógico, outras ações relacionadas ao ProEMI foram também implementadas no Distrito Federal em parceria com o GERAJU (FE / UnB) e a SEEDF, que não são objeto desse artigo, a saber: a) realização de ações locais para reflexão sobre Juventude e Escola, em 2013; e b) adesão da SEEDF e da FE/UnB ao programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no qual mais de quatro mil docentes participaram da formação continuada, em 2014, sob coordenação da Profa. Dra. Wivian Weller.

Para Kuenzer (2007), a escolha entre a continuação de estudos e/ou a inserção no mundo do trabalho gera uma “dualidade estrutural”, difícil de superar, e que exige uma “justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente, por meio de uma educação básica e sólida” (*idem*, p.39). Para além dessa dualidade estrutural, não se pode negar as manifestações juvenis que buscam a ocupação dos espaços públicos da escola e demonstram que os estudantes e a gestão escolar e administrativa em nível central precisam se aproximar e dialogar. Bassalo e Damasco (2016) discutem sobre a relação entre a juventude e a gestão escolar chamando a atenção ao fato de haver diferentes expectativas sobre a escola e seus sujeitos: “estar na escola é uma obrigação e uma necessidade para os jovens” (p.47)⁶. Weller (2014, p.146) relembra que o aumento da obrigatoriedade do tempo de escola estendido até os 17 anos com a aprovação da Ementa Constitucional n. 59, do mesmo ano, exigiria “não só mudanças nos currículos de Ensino Médio, mas também esforços dos governos e da sociedade civil no sentido de criar instâncias mediadoras das etapas subsequentes ao Ensino Médio”.

Dayrell e Carrano (2014, p.119) atentam para o fato de que a condição juvenil está atrelada ao espaço em que são construídas: “os jovens tendem a transformar os

espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”. Deve-se ressaltar que a escola não é o único espaço de socialização do jovem, porém é um espaço em que pode experienciar por meio do currículo escolar, dos projetos desenvolvidos, de eventos, festivais e feiras, as múltiplas questões que compõem a condição juvenil, um projeto de vida e não apenas um projeto profissional. Weller (2014, p.141) reflete sobre essa questão, alertando que “a escola de Ensino Médio tem dedicado mais atenção ao desenvolvimento de projetos profissionais dos jovens do que propriamente aos projetos de vida que buscam atribuir sentido à biografia como um todo”.

Pesquisas têm sido realizadas no país no sentido de problematizar o “rótulo atribuído aos jovens do Ensino Médio (EM) como sujeitos que não querem nada com nada” (MORAES; STECANELA, 2017, p.01). A fim de responder como as vivências no Seminário Integrado, componente curricular da Proposta do EM do Rio Grande do Sul, oportunizam a experiência juvenil na construção do conhecimento significativo, Moraes e Stecanela (2017) trazem narrativas de 380 jovens do EM de 19 escolas estaduais vinculadas de 14 municípios desse estado. Após a análise dos dados como achados dessa investigação, obtém-se a compreensão que esse tipo de atividade, intitulado Seminário Integrado, favorece a consciência crítica, mobilizando a reflexão e o fazer no Ensino Médio associado às expectativas dos jovens. Segundo as autoras, busca-se “minimizar a crise que acomete o nível de ensino” (MORAES, STECALENA, 2017, p.04).

No Distrito Federal, Figueiredo (2015) analisou duas escolas da rede pública de ensino médio que adotaram o Programa Ensino Médio Inovador. Conclui que a inovação na educação é considerada positiva no que se refere às práticas pedagógicas, pois favorece o desenvolvimento da autonomia entre professores, gestores e estudantes incidindo na reorganização do trabalho pedagógico das escolas. Para a autora, “no modelo ProEMI, observou-se que na proposta de um currículo inovador se materializa a possibilidade de reorganização do trabalho escolar com perspectivas mais objetivas de mudanças na sociedade” (FIGUEIREDO, 2015, p. 194).

As escolas de ensino médio do DF e seus projetos no ProEMI: iniciativas de reorganização ou inovação?

No Distrito Federal, em 2012, segundo os dados da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014), foram realizadas 486.429 matrículas na rede pública, sendo 83.196 matrículas no Ensino Médio e Médio Integrado (contando com 2.239 turmas e 55% de estudantes mulheres), 4.064 matrículas em escolas de educação profissional⁷ (60% de estudantes homens) e 55.365 matrículas na modalidade EJA. As matrículas nessa modalidade, que se referem ao Ensino Médio na rede estadual, alcançaram no ano de 2012, o quantitativo de 22.650, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019). Tais estudantes tiveram como opção de locais de estudo as seguintes escolas: a) 42 centros de ensino – CED, com séries finais do ensino fundamental e com Ensino Médio, b) 34 escolas de Ensino Médio; c) uma escola técnica de Ensino Médio integrado à educação profissional; d) e um total de 1.306 turmas de educação EJA espalhadas em diversos estabelecimentos de ensino, no turno noturno e na escola específica de EJA, intitulada Centro de Ensino Supletivo Asa Sul - CESAS.

Os documentos referentes aos projetos das escolas de Ensino Médio que aderiram ao ProEMI no DF, em 2012, serviram como subsídio para as discussões realizadas durante o curso de extensão Diálogos da Escola com a Juventude. Tais projetos foram acessados no Sistema Integrado de Monitoramento do MEC – SIMEC e submetidos à Análise de Conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2011)⁸. A Análise de Conteúdo dos projetos das 31 escolas de ensino médio do DF foi realizada em três etapas, visando subsidiar as discussões durante esse curso de extensão: a primeira etapa consistiu em obter uma visão geral dos documentos, quantificando e identificando dados descritivos dos projetos; a segunda propiciou a verificação das características comuns e singularidades das propostas; e a terceira etapa oportunizou o detalhamento, compreensão, classificação e quantificação dos temas dos projetos por categoria.

Perfil das escolas que apresentaram projetos no ProEMI

À época da realização da pesquisa, o DF estava organizado em 31 regiões administrativas (RA), sendo que as escolas que aderiram ao ProEMI atendiam um total de 31.752 estudantes, distribuídos em instituições localizadas em 15 RAs, ou seja, 16 regiões administrativas não tiveram escolas contempladas por este programa. No entanto, é interessante observar que seis escolas de Brasília, região comumente chamada de Plano Piloto, foram contempladas pelo ProEMI. O repasse de recursos foi realizado às escolas selecionadas no ProEMI e variava de acordo com o quantitativo de estudantes matriculados.

Depreendeu-se que foram três tipos de escolas do DF que apresentaram projetos ao ProEMI/DF: a) Centro de Ensino Médio – CEM (17 escolas); b) Centro Educacional – CED (11), ou seja, com estudantes de séries finais de ensino fundamental e estudantes de Ensino Médio e c) Centro de Ensino Fundamental (3), sem estudantes do Ensino Médio. Assim, um programa com foco exclusivo para o Ensino Médio, no DF, teve seus recursos também destinados para escolas com oferta de séries finais do Ensino Fundamental. A presença de dezessete escolas de Ensino Médio no ProEMI/DF em 2012 chama a atenção para o fato de que somente a metade das escolas de Ensino Médio do DF foi contemplada com recursos desse programa nesse ano. Em contrapartida, houve escolas de Ensino Fundamental selecionadas.

Não se adensou esta questão de critério de seleção de escolas para adesão ao ProEMI junto aos articuladores da SEEDF. Contudo, supõe-se que: a) escolas de Ensino Médio não tiveram interesse em aderir ao programa; b) escolas de Ensino Médio não tiveram conhecimento em tempo hábil do mesmo, não se cadastrando no prazo exigido pelo MEC; c) outras escolas foram privilegiadas, com base em outros critérios de seleção. Pesquisas futuras poderiam aprofundar essa questão, bem como a evolução e o término desse programa nos anos posteriores, sobretudo no critério de seleção ou não das escolas públicas.

Análise dos projetos das escolas de ensino médio do DF aprovados no âmbito do ProEMI

Para a identificação de aspectos comuns e particularidades, decisões de análise foram tomadas para se categorizar o conteúdo dos projetos apresentados pelas escolas. Dessa forma, definiu-se que os dados dos projetos referentes ao acompanhamento escolar e iniciação científica, ambos macrocampos obrigatórios, seriam analisados conjuntamente, por verificar que algumas escolas incluíram em seus projetos de iniciação científica, projetos de acompanhamento pedagógico, e vice-versa. Isso vem ao encontro da ideia de que se pode incentivar à iniciação científica em todas disciplinas do currículo escolar, na medida em que “nenhum conhecimento se mostra tão definitivo e acabado que não mereça ser investigado e ampliado, em todos os campos do conhecimento humano” (BRASIL, 2006, p.18). Assim, os dados dos dois macrocampos obrigatórios constituíram a primeira categoria de análise intitulada: Acompanhamento Escolar.

Aglutinou-se os projetos dos macrocampos facultativos referentes à Cultura/Arte e Cultura Corporal, constituindo a categoria intitulada Cultura na Escola. Os projetos referentes à Comunicação/Uso de Mídias e Cultura Digital foram também analisados conjuntamente, constituindo a categoria: Comunicação e Cultura Digital. Observou-se uma dificuldade por parte dos gestores e coordenadores das escolas que realizaram o preenchimento de tais dados na plataforma do MEC no que se refere à diferenciação quanto ao sentido da Cultura Digital e da Comunicação/Uso de Mídias⁹. Essa segunda etapa de Análise de Conteúdo propiciou a sistematização dos dados dos projetos inovadores de trinta e uma escolas públicas do DF, a partir de cinco categorias: a) Acompanhamento Escolar; b) Cultura na Escola; c) Comunicação e Cultura Digital; d) Leitura e Letramento e, e) Participação Estudantil.

No processo de definição das cinco categorias de análise identificou-se que projetos com inúmeras especificações e outros apenas com nome e tema. Tomando como base essas nuances, a análise considerou duas questões: como aconteceu o Acompanhamento Escolar nas escolas? E, como aconteceram atividades

relacionadas à Cultura na Escola, Comunicação e Cultura Digital, Leitura e Letramento e Participação Estudantil na escola?

Para responder a primeira questão, como aconteceu o Acompanhamento Escolar nas escolas, foram analisados 223 projetos, a partir dos quais constatou-se quatro subcategorias: a) atividades curriculares por disciplinas; b) eventos nas escolas; c) acompanhamento pedagógico; e d) educação ambiental.

A primeira subcategoria para Acompanhamento Escolar, atividades curriculares por disciplinas, refere-se às atividades curriculares em si, especificadas por disciplinas do Ensino Médio. Desvelou-se 109 projetos que tiveram o intuito de enriquecimento curricular, reforço, aprofundamento curricular e debates em aula. Encontrou-se 20 projetos para a disciplina física, incluindo três projetos em mecatrônica¹⁰. Houve 15 projetos dentro do componente curricular química e o mesmo quantitativo para biologia. Houve 13 projetos para o componente curricular matemática, 12 projetos para língua portuguesa, 10 para história, 09 para geografia, 07 para filosofia, 05 para sociologia e para artes e 03 projetos para língua estrangeira.

Pode-se perceber que a maioria dos projetos relativos a subcategoria atividades curriculares por disciplinas, destinam-se a área de Ciências Naturais e Exatas (58%), o que parece indicar maior fragilidade na compreensão de assuntos destas áreas e necessidade de acompanhamento escolar. Borges e Silva (2017, p.67) ao discutirem que o ProEMI pretendeu romper a “histórica dualidade estrutural do ensino médio”, afirmam que apesar de “as disciplinas serem vistas como a gênese da fragmentação curricular, antinomia da almejada integração” (*Ibidem*, p.85), as mesmas, enquanto campos científicos constituem o eixo estruturante de qualquer proposta curricular. Alertam que o problema reside “na forma de organização do trabalho pedagógico na escola” (*Ibidem*, p.86) e não nas disciplinas em si. O que parece ter sido percebido e aproveitado pelos professores destas escolas do DF.

A segunda subcategoria, eventos nas escolas, é composta por 74 projetos que previram um variado espectro de atividades. Tais projetos foram separados em sete blocos. O primeiro bloco é composto por 18 projetos que visaram oficinas e palestras nas escolas, cujos temas se relacionaram à produção de textos, inclusive de textos técnicos, ao estudo de gêneros literários, à cultura negra, à Missão Cruls, ao raciocínio

lógico, às profissões, bem como oficinas de xadrez. O segundo bloco refere-se a 14 projetos que objetivaram o êxito em exames nacionais, por meio de eventos do tipo 'aulões', oficinas, grupos de estudo, simulados e correções de tais exames. O terceiro bloco trata de 15 projetos como eventos em atividades extraclasse. São visitas a museus, exposições, galerias, parques, cooperativas, institutos públicos como o Instituto Nacional de Meteorologia - INMET e fazendas, localizadas no Distrito Federal, em Goiás (Chapada Imperial, Pirinópolis, Goiás Velho, Abadia de Goiás) e em Minas Gerais. O quarto bloco apresenta 14 projetos de feiras em escolas. O quinto bloco é composto de 2 projetos para participação em olimpíadas de conhecimento e de matemática. O sexto bloco de projetos de eventos em escolas trata de 8 atividades para os docentes, sendo uma atividade de formação continuada. O sétimo bloco refere-se a 3 projetos destinados aos pais, mães e responsáveis, ou seja, atividades como oficinas, reuniões e encontros, cuja finalidade é a melhoria na participação e desempenho dos estudantes. Pode-se inferir a intencionalidade de utilizar os eventos como estratégia pedagógica para trabalhar conteúdos curriculares, a fim de ampliar oportunidades de aprendizagem e promover a aprovação dos estudantes em processos avaliativos de larga escala voltados para o ensino médio ou para o acesso à educação superior.

A terceira subcategoria é o acompanhamento pedagógico, propriamente dito, contemplado em 22 projetos destinados para o atendimento individualizado, atendimento durante o horário de coordenação pedagógica docente, em laboratório e na biblioteca, revitalizando este espaço como apoio pedagógico. A apresentação de projetos desta natureza parece indicar que estas escolas veem, no acompanhamento pedagógico, por um lado uma estratégia importante para o desenvolvimento da aprendizagem e por outro, a dificuldade de realizá-lo sem apoio externo, como o oportunizado pelo programa.

A educação ambiental é a quarta subcategoria dentro da categoria acompanhamento escolar, representada por 18 projetos. Os projetos relativos à esta subcategoria foram organizados em três blocos. O primeiro bloco trata de 10 projetos para a conservação do meio ambiente, como projetos relacionados à coleta seletiva, aos materiais recicláveis, à reciclagem em si, diminuição de resíduos escolares, ao

monitoramento da água e do cerrado em geral. Incluiu-se neste bloco projetos que determinam a necessidade de observação do meio ambiente, tal como a observação do céu. O segundo bloco refere-se a 5 projetos relacionados à flora, ou seja, às mudas, grama e hortas. No terceiro bloco deste tema têm-se 3 projetos referentes à fauna, ou seja, sobre aves, peixes e até mesmo sobre produtos derivados do leite para fabricação de queijo.

Para responder a segunda questão, como aconteceram as atividades relacionadas à Cultura na Escola, Comunicação e Cultura Digital, Leitura e Letramento e Participação Estudantil na escola, foram analisados 358 projetos. Para a análise destes projetos foram mantidas as quatro categorias: Cultura na Escola; Comunicação e Cultura Digital; Leitura e Letramento e Participação Estudantil.

A categoria intitulada Cultura na Escola abrangeu 155 projetos. Um total de 27 escolas propuseram 81 projetos referentes às artes, que englobaram as artes visuais e artesanato, música, artes cênicas, cinema, eventos artísticos. Houve também projetos para melhoria do espaço físico na escola para cultura e artes e um projeto sobre a Lei de nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008) que versa sobre a cultura afro-brasileira. Das 26 escolas que apresentaram 74 projetos referentes à cultura corporal, observou-se que tais projetos tratavam de temas sobre a sexualidade, autoimagem e convivência na escola.

Esses temas, de algum modo, tratam das diferenças e da convivência com o diferente, de modo que para compreender a natureza das discriminações, Dubet (2016, p.21) sugere que “nos aproximemos das experiências dos indivíduos que se sentem discriminados e ameaçados de sê-lo”. Concordamos com o autor quando afirma que “a experiência com discriminações é tão profunda e tão íntima que é ilusório esperar compreendê-la, quando não se é discriminado” (*idem*, p.21). Para o autor, a solução é lançar mão do cinema e da literatura, pois cineastas e escritores compreendem melhor essa temática, suas subjetividades e sutilezas que estão presentes nos olhares, nas questões do corpo, dos gestos, das esquivas e rejeições, ou seja, nas invisibilidades e nas agressões do cotidiano. A partir desta constatação, destacamos a importância da oferta curricular sistemática de disciplinas como Artes e Música, rumo às oportunidades extracurriculares, aos projetos artístico-culturais e às

vivências para além de um currículo que valorize apenas conteúdos e formação profissional.

A categoria Comunicação e Cultura Digital foi tema de 108 projetos. Houve 24 escolas com projetos relacionados à comunicação e uso de mídia e 17 escolas com projetos em cultura digital. Esse grupo de projetos foi dividido em três blocos: a) o primeiro bloco com 51 projetos referentes à informática e comunicação; b) o segundo bloco com 44 com projetos que fazem interface com atividades culturais; c) o terceiro bloco contém 13 projetos relacionando os componentes curriculares de maneira interdisciplinar.

A categoria Leitura e Letramento englobou 55 projetos que foram apresentados por 25 escolas. As atividades diretamente relacionadas à leitura propostas pelas escolas dizem respeito à análise e produção de textos, de livros, resumo de obras, leitura de textos dramáticos. Isto ocorreu em salas de leitura ou em bibliotecas das escolas.

A categoria Participação Estudantil tratou dos 40 projetos apresentados por 15 escolas, com temas relacionados aos grêmios estudantis: implementação, eleição, fortalecimento, organização de seus regimentos, a consolidação dos mesmos, inclusive no turno noturno. Além dos grêmios escolares, um segundo tema nessa categoria foram as eleições em diversos tipos de conselhos, como por exemplo: Conselho de Representação de Turmas, Batalhão de Conservação Escolar, Conselho Sustentável e Conselho Financeiro. Esses projetos relacionados à participação mostram-se relevantes, segundo Souza (2017, p.187), na medida em que “a participação não se dá em um vácuo, mas em espaço social mais ou menos institucionalizado, onde estão presentes relações de poder que não se traduzem apenas pela lógica adultocêntrica imposta aos jovens”.

Muitos projetos, muitas ideias, mas pode-se perceber que a maioria dos projetos apresentados no DF tidos como inovadores naquele ano, eram projetos já existentes na escola. Constatou-se que se aderiu ao ProEMI com a intenção de inovar com a elaboração de novos projetos, contudo, observou-se que a escola reorganizou projetos que já realizava, talvez com pouco espaço para inovação e ineditismo. Isso sugere que as escolas tenham lançado mão do ProEMI como uma forma de

financiamento das atividades almejadas e sem recursos para sua realização. Sem desmerecer o que se tem feito nas escolas, compreende-se que, muitas vezes isso não é suficiente para que o jovem permaneça no Ensino Médio. Pode-se aperfeiçoar o que se tem, com esforço constante de avaliação na implementação e execução dos projetos. Ao estudar a implementação de políticas públicas, Lima e D'Ascenzi (2013, p.107) destacam que durante este processo, muitas vezes, “a estrutura organizacional e as normas internas expressavam a tentativa de acomodar as novas exigências aos conhecimentos e às práticas estabelecidos”.

Desafios, limitações, inquietações e expectativas para o Ensino Médio sob o olhar dos professores

O espaço de discussão aberto por meio de um curso de extensão pode favorecer ao surgimento de reflexões quanto à implementação de políticas educacionais e consequente alocação de recursos, desvelando, inclusive, desconfianças e desconforto por parte dos participantes do mesmo. A cada desafio encontrado ao se implementar um programa, limitações são descritas por parte do corpo docente e de gestão. Constata-se, por meio de falas dos participantes do curso, que muitas expectativas dos jovens estudantes esbarram em inquietações dos próprios docentes. Lima e D'Ascenzi (2013, p.106) destacam que os responsáveis pelas as políticas públicas fazem adaptações de acordo com o “que conseguem (ou querem) fazer”.

No debate e na troca de experiências ocorridos ao longo dos encontros presenciais e nos fóruns virtuais de discussões da plataforma Moodle, questões pontuais acerca da implantação de projetos foram diversas vezes levantadas, bem como desafios a serem superados pelas escolas dos projetos considerados inovadores por suas escolas.

Um primeiro desafio é compreender o jovem na escola. O entendimento das visões de mundo dos jovens pode subsidiar melhores formas, não apenas de gestão escolar, mas de uma relação mais ampla entre a juventude e a escola, pois ao procurar entender as diversas interações contemporâneas utilizadas pela juventude,

compreende-se seu papel como agente transformador e revitalizador da sociedade. Em depoimento virtual um participante mostra a necessidade de se conhecer o jovem na escola, nem que seja para poder conquistar autoridade: “entendemos que uma das maneiras de conquistar essa autoridade é buscar enxergar, nos indivíduos que estão matriculados na escola, o jovem no aluno” (participante 1, Riacho Fundo/DF). Outro participante publicou que também foi “rebelde” e que acredita que a “juventude vem carregada de informações que trazem da família, bem como do seio da sociedade [...] que trabalha com uma clientela sedenta de respostas para as incertezas do futuro” (participante 2, Brasília/DF).

Pensar no jovem estudante e no jovem docente pode contribuir na superação da representação do professor como sendo “super-homem”, a fim de prevalecer a compreensão de que o professor e os estudantes “estão no mesmo barco” (KRAWCZYK, 2014, p.90). Conhecer o jovem significa compreender suas linguagens e sua condição juvenil. Compreender que há limitações por parte dos docentes, que se inquietam ao constatar a divergência entre seu próprio discurso e a prática vivenciada nas escolas. Na opinião de um docente há uma dificuldade em se “permitir que os jovens exponham sua opinião, manifestem seus interesses e reivindiquem seus direitos, pois fazemos de tudo pra que fiquem calados [...]” (participante 3, Gama/DF).

Lara (2018) estudou as representações dos jovens do ensino médio do DF sobre o ProEMI por meio de grupos de discussão. A pesquisadora constatou por meio da fala dos mesmos que o programa tem sua “materialização na forma dos projetos propostos” (LARA, 2018, p.363). Conclui que o ProEMI “demonstra ser um bom início na idealização dessa escola para jovens. No entanto, percebe-se a falta de base legal que protegesse esse programa e seus benefícios às escolas” (idem, p.366). Sugere que seria importante uma ampliação do ProEMI no DF, de modo a atender todas as escolas da rede pública.

Outra limitação identificada pelos docentes se refere às novas tecnologias, sobretudo, com o fato de sempre ter de se lidar com o novo. Segundo Lima, D’Ascenzi (2013, p.107), “o novo é interpretado com base no conhecido. Isso traz segurança em

um contexto de incerteza que caracteriza os processos de mudança”. Isso remete à questão geracional que não se apaga na escola.

Para outro docente “a dificuldade maior das escolas não é lidar com as novas gerações, mas sim com as reações das velhas gerações em relação às novas” (participante 4, Recanto das Emas/DF). A questão geracional está presente implicitamente em discussões da escola. Analisar a juventude significa entender a velhice também, pois é necessário que se compreenda uma geração em relação à outra. Motta (2010) retoma o jogo de poder entre gerações, tendo em vista que as gerações não se substituem, mas se sucedem.

Para além do encontro geracional entre estudantes jovens e docentes mais velhos, há também o encontro geracional entre docentes jovens e iniciantes na profissão que se encontram com docentes mais velhos e experientes na docência. Oliveira (2016) retrata essa questão em uma pesquisa, chamando a atenção que docentes experientes discutem o que isso significa, seus saberes e papel junto ao docente incitante, aquele com até cinco anos de docência.

Um segundo desafio diz respeito à seleção de participantes de projetos na escola: “como resolver o problema de na escola não ser possível incluir todos os estudantes nos seus projetos?”, questiona-se uma participante do curso de extensão. Muitos jovens gostariam de participar em projetos, porém há limitações quanto às vagas¹¹. Surgem expectativas oriundas da comunidade escolar em relação aos tipos de projetos e ao quantitativo de vagas, que esbarra no quadro de docentes e instrutores disponíveis. Ter um profissional para cada projeto é uma realidade desejada, comumente não vivenciada pelas escolas.

Algumas saídas são propostas durante os debates quanto à essa questão, tais como a seleção de participantes por sorteio, ordem de inscrição, por comportamento, desempenho escolar, entre outras. Contudo, os participantes dessa formação não têm uma resposta para essa questão e não concordam quanto aos critérios de seleção de estudantes em projetos. Para além da oferta e seleção de participantes em projetos, outra limitação é a permanência dos mesmos em projetos ao longo do ano letivo, evitando abandonos e esvaziamento.

Um terceiro desafio para as escolas é a necessidade de se compartilhar as experiências de sucesso e as dificuldades encontradas pelas escolas na implantação dos projetos, evitando um isolamento da escola. Surgiram sugestões como feira de docentes entre escolas mostrando que é preciso “ter a humildade de aprender com outros colegas da educação, vivenciando suas experiências” (participante 5, Brasília/DF). Uma limitação encontrada por essas escolas para efetivar tais momentos de compartilhamento é o fato de os docentes estarem imersos em um cotidiano escolar que os inviabiliza de trabalhar nos projetos como desejariam.

Como quarto desafio levantado pelos participantes foi o tempo e a organização escolar para realização dos projetos inovadores. Com projetos implementados em contraturno, uma limitação que surge nas escolas, muitas vezes, é o estudante que gostaria de participar e não consegue fazê-lo porque não têm recursos para retornar à escola no turno contrário, quer seja devido ao trabalho ou estágio. De acordo com Corrochano (2011, p.66), a partir de diversos relatos coletados, os estágios podem ocorrer em condições precárias de trabalho, mostrando que o estágio pode ser uma maneira pela qual algumas empresas recrutam uma “força de trabalho juvenil de relativa qualidade a baixos custos, até mesmo pelo pouco acompanhamento da relação entre a atividade executada no estágio e o conteúdo da formação realizada”.

A questão do trabalho juvenil e escolaridade foi analisada por Carrano, Marinho e Oliveira (2015). Por meio de pesquisa, esses autores demonstram que “aqueles que trabalham e estudam têm mais dificuldades de permanecer na escola” (*ibid.*, p.1447). Concluem que “o abandono escolar cria mais problemas para o fluxo da escolarização do que as reprovações”, havendo uma “superposição entre os tempos de trabalho e escola na vida dos jovens” (p.1439). Concorde-se com esses autores, quando afirmam que para muitos jovens, “trabalho e escola não são projetos que se excluem”, mas que se sobrepõem (*ibid.*, p.1452). Daí a relevância em se compreender os projetos escolares que favoreceriam à adesão do jovem em sua escola de Ensino Médio, propiciando seu êxito escolar, ocupando os tempos possíveis para escolarização, favorecendo projetos de presente e de futuro aos mesmos.

Considerações Finais

Esse texto buscou refletir sobre o curso de extensão Diálogos da Escola com a Juventude e a implantação do ProEMI no Distrito Federal em 2012, atividades realizadas a partir do estabelecimento de parceria entre a SEEDF e o grupo de pesquisa GERAJU. Estima-se que ao se debruçar sobre essa política, pode-se contribuir para uma avaliação mais aprofundada sobre o que houve de inovador durante o ProEMI, os avanços, as limitações e desafios. Contudo, constata-se que o processo de elaboração da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), conhecida como lei que “reforma o ensino médio”, não pareceu contemplar tais reflexões e análises. Partiu-se para o “novo” sem o olhar para o que foi realizado, em um tempo exíguo e por Medida Provisória, apesar de diversas notas públicas de entidades de pesquisa em Educação¹² e artigos científicos sobre o tema.

Em 2012, no Distrito Federal, os jovens viram recursos financeiros sendo usados para passeios extraclasse, palestras, oficinas, feiras e eventos em geral e de grande abrangência. Aqueles que puderam vivenciar projetos em suas escolas tiveram maior oportunidade de fazê-lo em disciplinas tais como Física, Biologia, Química e Matemática. Entende-se que tais atividades contribuem para a “formação integral dos alunos”, educando também para a pesquisa (BRASIL, 2006, p.18), abrindo perspectivas de projetos de vida para diversos estudantes. Entretanto, constatou-se por meio das falas dos participantes dessa formação que não são todos os jovens das escolas que têm vagas e possibilidades de participar em projetos escolares em turno contrário.

Verificou-se que, nesse ano, houve pouco recurso para promover a acessibilidade para estudantes com deficiência, para o ensino noturno e para os componentes curriculares como Sociologia, Artes e Línguas Estrangeiras. Houve pouquíssimos projetos nas próprias escolas para os docentes, em termos de formação continuada, apesar de a rubrica permitir que as escolas elaborassem projetos nessa linha. Poucos projetos foram voltados à temática de sexualidade, gênero e educação em direitos humanos. Assim, de aproximadamente quatrocentos projetos, houve

apenas cinco projetos relacionados à sexualidade e as questões de gênero no DF, além de pouca ênfase à participação estudantil.

O ensino noturno no DF foi contemplado com um projeto em meio aos quase quatrocentos projetos no DF. Concordamos com Sousa, Oliveira e Lopes (2006, p.101) quando afirmam a necessidade de se definir fontes específicas de financiamento e linhas direcionadas ao Ensino Médio noturno, com “a alocação de recursos diretamente às unidades escolares, estabelecendo-se critérios explícitos e detalhados de financiamento, que contemplem as áreas que se quer atingir nas escolas, privilegiando-se ações coletivas, articuladas por objetivos comuns”.

Para que as escolas pudessem obter os recursos do ProEMI não houve nenhuma demanda sobre o projeto político-pedagógico das escolas, apenas a descrição resumida de projetos por escolas em macrocampos obrigatórios na plataforma do programa. Assim, não se pode analisar as escolas apenas por meio de projetos encaminhados para o ProEMI em 2012, pois há possibilidade de que os projetos político-pedagógico das escolas especifiquem projetos relativos as temáticas não abarcadas no escopo desse programa. O ProEMI foi ampliado no DF em 2013, passando para mais de cinquenta escolas. Julga-se importante a análise aprofundada de cada ano em que o ProEMI foi implementado no DF, bem como a continuidade das ações de acompanhamento promovidos por meio da articulação entre a SEEDF e grupo de pesquisa na universidade, atividades que se estenderam até 2014, sobretudo com o curso intitulado Pacto Nacional para o Ensino Médio.

Dotar as escolas de Ensino Médio com recursos é um compromisso público que há muito tempo precisava ser realizado. Esperava-se que esse programa fosse um vetor de inovações nas escolas, que promovesse transformações significativas na organização dos tempos e espaços para e com os jovens. Porém, o que se observou no DF, no ano de 2012, foi que a materialidade do ProEMI, no que se referiu aos dados a serem incorporados na plataforma do MEC, não pareceu de fácil compreensão por parte das escolas que aderiram ao mesmo, sobretudo, o fato de definir os projetos por macrocampos obrigatórios e facultativos, desconectando-os dos projetos político-pedagógico das mesmas.

Conclui-se que o jovem pode se aproximar da escola e se identificar com a mesma ao conhecer e participar mais efetivamente de seu o projeto político-pedagógico com um todo. Participar também de seus projetos específicos, inclusive, avaliando-os em instâncias locais. Isso pode dar um sentido de pertença ao jovem. Essa é a escola em movimento. Talvez esse seja o possível caminho para que os jovens reconheçam em sua escola de Ensino Médio um espaço que é seu, temporário, mas permanente na construção de seu presente e fomentador de pistas para o futuro.

Referências

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: CARRANO, Paulo César; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares. **Juventudes e Ensino Médio**. Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.43-52

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 2ª reimp. da 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSALO, Lucélia Moraes; DAMASCO, Denise Gisele de Britto. Gestão Escolar e Juventude. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira; ALVES, Fábio José da Costa. (Orgs.). **Educação, Diversidade e Inclusão Sociocultural em Diversos Contextos**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p.39-52.

BORGES, Livia Freitas de Fonseca; SILVA, Francisco Thiago. Currículo do ensino médio: um recorte da atual rede pública de ensino do Distrito Federal. In: WELLER, Wivian; GAUCHE, Ricardo. **Ensino médio em debate: currículo, avaliação e formação integral**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p.57-93.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica-SEB. **Projeto Fenaceb** – Feira Nacional de Ciências da Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em:

file:///C:/Users/denis/Documents/UnB/Artigos/Artigo%20Proemi%202012/Melhores%20Práticas%20no%20EM.pdf. Acesso em: 16 nov. 2016.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644437143>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. **O Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf. Acesso em: 16 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Básico. Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil. **Resumo Executivo**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/denis/Documents/UnB/Artigos/Artigo%20Proemi%202012/Melhores%20Práticas%20no%20EM.pdf>. Acesso em 15 nov. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução CEB/CD/FNDE nº 63, de 16/11/2011** Brasília, DF, 2011b. Disponível em: file:///C:/Users/denis/Documents/UnB/Artigos/Artigo%20Proemi%202012/resolucao_fnde_63_16112011.pdf. Acesso em: 16 de nov. 2016.

BRASIL. **Resolução CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 16 de nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório de Gestão Consolidado exercício 2013**. Brasília. 2014. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15992-relatorio-gestao-exercicio-2013-seb-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, DF. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Medida Provisória n. 746, de 23 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>. Acesso em 13 de nov. 2016

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>. Acesso em 29 de jan. de 2020

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andréia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de Ensino Médio. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p.1439-1454, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1439.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CORROCHANO, Maria Carla. Trabalho e educação no tempo da juventude: entre dados e ações públicas no Brasil. In: PAPA, Fernanda de Carvalho; FREITAS, Maria Virgínia de (Orgs.) **Juventude em pauta: Políticas públicas no Brasil.** São Paulo: Editora Peirópolis, 2011. p. 45-72.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega na escola. In: CARRANO, Paulo César; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares. **Juventudes e Ensino Médio.** Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.101-134.

DUBET, François. **Ce qui nous unit.** Discriminations, égalité et reconnaissance. Paris: Seuil-La République des Idées, 2016.

FIGUEIREDO, Kátia de Jesus Amim Athayde. Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: O que revelam as intenções de melhoria do Ensino Médio no Brasil – o caso do Distrito Federal. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília: UnB. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** – 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2012.** Brasília: Inep, 2019.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: CARRANO, Paulo César; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares. **Juventudes e Ensino Médio.** Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.75-100.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** – 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Questões da Nossa Época; vol. 63).

LARA, Graziela Jacynto. “A gente não quer só comida”: estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador. In: WELLER, Wivian; BENTO, André Lúcio. **Ensino médio público no Distrito Federal: trabalho pedagógico e aprendizagens em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 335-369.

LIMA, Luciana Leite; D’ASCENZI, Luciano. Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas. In: **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, nº 48, dez. 2013. p.101-110.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências em novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, vol.17, n.49, Rio de Janeiro, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820120001&.... Acesso em: 03 abr. 2013.

MORAES, Cinere Fachin; STECANELA, Nilda. Jovens e o Cotidiano do Ensino Médio: a pesquisa na escola para além de uma curiosidade ingênua. **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 1 a 5 de outubro de 2017 – UFMA – São Luiz/MA.

MOTTA, Alda Britto da. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 225-250, Ago. 2010.

OLIVEIRA, Sueli. Professores iniciantes e professores experientes: dificuldades no início da prática docente. **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste** – Reunião Científica da ANPed: Projeto Nacional de Educação: desafios éticos, políticos e culturais, 13., 2016. Brasília. Anais...Brasília: Universidade de Brasília, ANPed, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BwFVVOFW-AJ3eWpRd01ZdFdVMEU/view>. Acesso em 20 nov. 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento. Ensino Médio**. Caderno 5. Brasília, DF: SEEDF. 2014. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/5_ensino_medio.pdf. Acesso em: 28 de jan. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Cadernos de matrícula do Distrito Federal 2012**. Brasília: SEEDF, 2014. Acesso em: 28 de jan. 2020.

SOUSA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Luz Portela de; LOPES, Valéria Virgínia (Orgs). **Ensino Médio noturno: democratização e diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/denis/Documents/UnB/Artigos/Artigo%20Proemi%202012/MEC_Ensino_médio_noturno.pdf](file:///C:/Users/denis/Documents/UnB/Artigos/Artigo%20Proemi%202012/MEC_Ensino_m%C3%A9dio_noturno.pdf). Acesso em: 15 de nov. 2016.

SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves. A CARTOGRAFIA NAS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL: reflexões acerca dos letramentos cartográfico e geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 111-134, jan./jun., 2017.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: CARRANO, Paulo César; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla Linhares. **Juventudes e Ensino Médio**. Sujeitos e Currículos em Diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.135-156.

WELLER, Wivian; BENTO, André Lúcio. (orgs). **Ensino Médio Público no Distrito Federal**. Trabalho Pedagógico e Aprendizagens em sala de aula. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

Correspondência

Denise Gisele De Britto Damasco – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
– Rua Monte Alegre, 984 - CEP 05014-901, São Paulo, São Paulo, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Dados disponíveis no Relatório de Gestão Consolidado Exercício SE/MEC, 2017 (BRASIL, 2018).

² Antes de serem levados aos encontros do curso de extensão, os resultados de tal análise foram primeiramente discutidos em reuniões do grupo de pesquisa Gerações e Juventude - GERAJU. Maiores detalhes sobre o grupo e sua constituição podem ser obtidos por meio do link: <http://geraju.net.br/>.

³ Meta 3: "universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%"

⁴ Dados disponíveis no Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2014).

⁵ Participaram das ações no modo presencial e virtual articuladores do ProEMI por escola, coordenadores/as em nível central e intermediário do Ensino Médio da SEEDF.

⁶ A partir das ocupações de escolas de Ensino Médio no DF e em todo país, às vésperas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de 2016 percebeu-se que os jovens têm inúmeras outras demandas no âmbito local e nacional, motivando e incentivando inclusive, ocupações de universidade por estudantes do ensino superior.

⁷ A informação sobre o número de turmas da educação profissional é ausente no documento SEEDF (2014).

⁸ Essas análises foram debatidas mensalmente com os participantes do GERAJU e apresentadas durante o Simpósio "Ensino Médio: Caminhos que queremos", organizado pela SEEDF, para mais de setecentos representantes das escolas de Ensino Médio em 2012.

⁹ Sobre esse aspecto, ver o volume 33 da revista Educação & Sociedade que apresenta um dossiê intitulado “A cultura digital e a formação de professores: uma questão em debate”.

¹⁰ Foram projetos em parceria com a Universidade de Brasília, fazendo processos de automação e robótica.

¹¹ Um dos exemplos citados pelas escolas de falta de vagas em projetos foi o caso das aulas de violão ou de instrumentos musicais, pois o projeto oferecia poucas vagas aos estudantes, quer por falta de instrumentos musicais, quer por falta de instrutor, ampliando o leque de horários aos alunos.

¹² A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência divulgou nota pública em 22 de março, manifestando sua preocupação com as consequências das mudanças no EM pela aprovação da Lei 13.415 que foi sancionada (Jornal da Ciência – SBPC, ANO XXXI, n. 774, p. 15). A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em seu boletim de março de 2017, lança diversas reflexões sobre o tema, no intuito de debater o que está “em jogo e as vozes desconsideradas no processo” (Disponível em: <http://www.anped.org.br/boletim/5031/5753>. Acesso em jun., 2017)