

## **INOVAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: DAS EXPERIÊNCIAS EXITOSAS ÀS DUVIDOSAS PROPOSTAS DE MUDANÇA**

### ***INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA: DESDE EXPERIENCIAS EXITOSAS HASTA PROPUESTAS DUDOSAS DE CAMBIO***

### ***CURRICULAR INNOVATION ON HIGH SCHOOL: FROM SUCCESSFUL EXPERIENCES TO DUBIOUS PROPOSALS OF CHANGE***

Letícia VIEIRA<sup>1</sup>

Maike RICCI<sup>2</sup>

Shirlei de Souza CORRÊA<sup>3</sup>

Yomara F. C. de Oliveira FAGIONATO<sup>4</sup>

**RESUMO:** É consensual a percepção de que o Ensino Médio (EM) é, no Brasil, o nível de ensino cujos debates são mais controversos, sendo este considerado o grande nó de nosso sistema educativo. Este problema histórico (ZOTTI, 2009) enfrenta desafios em relação ao acesso e permanência dos jovens no EM – problemas esses que vão além da questão da aprendizagem. Questões como o descompasso com a realidade dos alunos, necessidade de ingresso no mercado de trabalho, questões sociais diversas ligadas aos que frequentam essa etapa de ensino, bem como a desvalorização docente, são questões que reforçam o discurso de “crise no Ensino Médio” perpetuado no campo educacional brasileiro ao longo de quase um século. Nesse sentido, compreende-se que a reflexão sobre a qualidade do atual Ensino Médio exige a análise consistente de questões de acesso e permanência e, ainda, de atendimento das demandas e necessidades dos jovens que o frequentam. Avalia-se que as atuais políticas para o EM, em especial a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do EM, não respondem diretamente às demandas históricas desta etapa do ensino, tampouco lançam luz sob as experiências de ensino exitosas que já foram realizadas no país, tais como as Classes Secundárias Experimentais e Ginásios/Colégios Vocacionais, que buscavam responder às mesmas questões – contudo, com outras roupagens e em um lapso temporal de mais de cinquenta anos. Estas experiências, encerradas pelo regime ditatorial nos anos 1960, levaram a cabo a proposta de promover uma educação integral, contribuindo com a formação dos

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Doutoranda em Educação. Membro do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina – OEMESC. Orientadora Educacional vinculada à Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1093-3010>. E-mail: [leticia.vieira1990@gmail.com](mailto:leticia.vieira1990@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis – SC – Brasil. Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do grupo de pesquisa ITINERA da Universidade Federal de Santa Catarina. Gerente de Supervisão da Educação Básica e Profissional da Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional da Secretaria da Educação de Santa Catarina. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8243-8166>. E-mail: [maikeckr@gmail.com](mailto:maikeckr@gmail.com)

<sup>3</sup> Centro Universitário Avantis (UNIAVAN), Balneário Camboriú – SC – Brasil. Docente do curso de Pedagogia. Membro do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina – OEMESC. Doutora em Educação (UNIVALI). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9310-0454>. E-mail: [shirleiscorrea@hotmail.com](mailto:shirleiscorrea@hotmail.com)

<sup>4</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis – SC - Brasil. Doutora em História do Tempo Presente. Membro do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina – OEMESC. Membro do Laboratório da Didática da História da Universidade Regional de Blumenau – LADIH/FURB. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4138-6598>. E-mail: [yocaetano@hotmail.com](mailto:yocaetano@hotmail.com)

estudantes nas mais diversas dimensões, de maneira significativa e promovendo a efetiva integração de conteúdo. Entende-se que ensaios de renovação do EM devem ser formulados a partir da leitura e avaliação das experiências e políticas já desenvolvidas, devendo estas novas iniciativas, mais do que vestir a “roupagem do novo” sem oferecer reais soluções para as demandas existentes, apresentar avanços efetivos – não figurando como contrarreformas, nas quais apresenta-se retrocessos mediante ao já alcançado, a exemplo do que fora a Lei de Reforma do EM. Frisa-se, por fim, a necessidade de estudos e debate de experiências referenciadas como exemplo de qualidade, pois a continuidade de políticas depende do estudo sistemático e da avaliação e reformulação de iniciativas que alcançaram resultados exitosos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reestruturação curricular. Ensino médio. Reforma do ensino médio.

**RESUMEN:** *Es consensuado que la escuela secundaria (MS) sea, en Brasil, el nivel de educación cuyos debates son más controvertidos, que se considera el gran nodo de nuestro sistema educativo. Este problema histórico (ZOTTI, 2009) se enfrenta a desafíos en relación con el acceso y la permanencia de los jóvenes en la SITUACIÓN de los Estados del Desarrollo, problemas que van más allá de la cuestión del aprendizaje. Cuestiones como el desajuste con la realidad de los estudiantes, la necesidad de entrar en el mercado laboral, diversos temas sociales relacionados con quienes asisten a esta etapa de la enseñanza, así como la devaluación del profesorado, son cuestiones que refuerzan el discurso de la "crisis en la escuela secundaria" perpetuada en el campo educativo brasileño a lo largo de casi un siglo. En este sentido, se entiende que la reflexión sobre la calidad de la actual Escuela Secundaria requiere un análisis coherente de las cuestiones de acceso y permanencia, así como de satisfacer las demandas y necesidades de los jóvenes que la asisten. Se estima que las políticas actuales para la en particular, la Ley No 13.415/2017, que instituyó la reforma de la EM, no responde directamente a las demandas históricas de esta etapa de la enseñanza, ni arroja luz sobre las experiencias docentes exitosas que ya se han llevado a cabo en el país, como las Clases Secundarias Experimentales y los Gimnasios/Colegios Vocacionales, que buscaban responder a las mismas preguntas – sin embargo, con otras ropas y en un tiempo de más de cincuenta años. Estas experiencias, cerradas por el régimen dictatorial en la década de 1960, llevaron a la propuesta de promover una educación integral, contribuyendo a la formación de los estudiantes en las más diversas dimensiones, de manera significativa y promoviendo la integración efectiva de los contenidos. Se entiende que el reciclaje de los Estados unidos debe formularse a partir de la lectura y evaluación de las experiencias y políticas ya desarrolladas, y que estas nuevas iniciativas deben utilizarse en lugar de vestir la "ropa de lo nuevo" sin ofrecer soluciones reales a las demandas existentes, presentando avances efectivos, no apareciendo como contrarreformas, en las que los contrarrelojes se presentan a través de lo ya logrado, como lo ha sido la Ley de Reforma de la Sra. Por último, hacemos hincapié en la necesidad de estudios y discusión de experiencias denominadas ejemplo de calidad, porque la continuidad de las políticas depende del estudio sistemático y de la evaluación y reformulación de iniciativas que han logrado resultados satisfactorios.*

**PALABRAS CLAVE:** Reestructuración curricular. escuela secundaria. Reforma de la escuela secundaria.

**ABSTRACT:** *It is consensus that high school, in Brazil, is the level of education whose debates are most controversial, being considered as a large knot of our educational system.*

*This historical problem (ZOTTI, 2009) faces challenges in relation to the access and permanence of young people in high school – problems that go beyond the issue of learning. Issues such as the mismatch with the reality of the students, the need to enter the labor market, various social issues related to those who attend this stage of education, as well as the teacher devaluation, are issues that reinforce the discourse of "crisis in High School" perpetuated in the Brazilian educational field almost over a century. In that way, it is understood that the reflection on the quality of the current High School requires the consistent analysis of issues of access and permanence, and also of reaching the demands and needs of the young people who attend to it. It is estimated that the current policies of High School, in particular the Law N° 13.415/2017, which instituted the makeover of the High School, does not directly respond to the historical demands of this stage of teaching, or shed light on the successful teaching experiences that have already been carried out in the country, such as the Experimental Secondary Classes and Gymnasiums/Vocational Schools, which sought to answer the same questions – however, with other aspects and in a time lapse of more than fifty years. These experiences, closed by the dictatorial regime in the 1960s, carried out the proposal to promote an integral education, contributing to the formation of students in various dimensions, in a significant way and promoting the effective integration of content. It is understood that tests of renewal of the High School should be formulated from the reading and evaluation of the experiences and policies already developed, and these new initiatives should, rather than wear the "clothing of the new" without offering real solutions to the existing demands, present effective advances – not appearing as counter-reforms, in which there are setbacks through the already achieved, as was the Law of Reform of the High School. Lastly, we emphasize, the need for studies and debate of experiences referred to as an example of quality, because the continuity of policies depends on the systematic study, evaluation and reformulation of initiatives that have achieved successful results.*

**KEYWORDS:** Curricular restructuring. High school. High school makeover.

## Introdução

Nas últimas décadas o campo educacional foi alçado a um período de transformações drásticas, o qual tem evidenciado prescrições emanadas pelo Poder Executivo e voltadas à Educação Básica, apoiadas marcadamente em relações empresariais. À luz do já ocorrido em outros países, estes movimentos se fazem presentes, estrategicamente, em momentos de turbulência política<sup>5</sup>, permitindo que as referidas reformas se transformem em grandes oportunidades de negócios. Isto se torna bastante flagrante no contexto do EM brasileiro, principalmente a partir dos encaminhamentos dados às políticas educacionais, determinadas, sobretudo, a partir da conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016, emanada pelo Poder

<sup>5</sup> Ao analisar processos de reformas educacionais levadas a cabo no Reino Unido, Ball (2014, p. 160) afirma que “O poder e o significado dos textos e os discursos de reforma que eles carregam tiram proveito dos medos e dos desejos do público, que são “convocados” a partir das políticas e das pressões de reforma. É um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmo – suas próprias fraquezas”.

Executivo, em Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Lei da Reforma do Ensino Médio), decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidência da República.

Essa Lei, formulada de forma bastante abrupta, desconsiderou o percurso de experiências inovadoras, debates, diretrizes, projetos de lei, audiências públicas e demais movimentos que, nas últimas décadas, de forma democrática e participativa, vinham constituindo a elaboração de uma política nacional para o EM, com o intuito de estabelecer uma proposta de Educação Básica que promovesse uma efetiva educação integral. Em decorrência desse cenário, especificamente no contexto do EM, vivenciou-se uma interrupção das discussões ocorridas e, ao mesmo tempo em que são tomadas experiências em diferentes países, promove-se, no cenário brasileiro, o apagamento de experiências que desenvolveram, em diferentes tempos e espaços, propostas de ensino e de flexibilização curricular interessantes para a etapa final da educação básica.

Nesse sentido, o presente artigo representa um movimento de aproximação de estudos relacionados às experiências que, em diferentes tempos históricos e diferentes espaços, realizaram ensaios promissores para o Ensino Médio/Ensino Secundário no Brasil. A primeira delas refere-se ao ensaio das Classes Secundárias Experimentais, realizada nos anos 1950 em classes de escolas públicas e privadas de diversos Estados no Brasil. Seguido dos Ginásios Vocacionais, considerados um desdobramento das Classes Experimentais e realizado no Estado de São Paulo nos anos 1960. E por fim, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), programa federal criado em 2009 sob a égide da permanência do jovem na escola, com proposta de realização e organização de um currículo flexível, por meio de um redesenho curricular elaborado pela própria escola, com tempos e espaços escolares adequados ao que se propõe em termos de currículo e proposta pedagógica (CORRÊA, 2018), bem como horários para planejamento coletivo e maior aproximação escola e família via atendimento à alunos e pais.

Busca-se, ao lançar luz sob essas experiências, deflagrar a fragilidade de pontos dos discursos que denunciam a existência da atual crise do EM para justificar a proposição de reformas que não respondem às reais demandas sociais. Na contramão das atuais medidas, ensaios como o das Classes Secundárias Experimentais, que foram apropriadas pelos Ginásios Vocacionais – experiência de maior envergadura no Estado de São Paulo nos anos 1950 e 1960, conforme discutidos nos itens I e II –, e do Programa Ensino Médio Inovador, implementado em todo o país a partir de 2009, discutido no item III, são exemplos férteis de projetos de ensino que se ocuparam do conjunto de elementos necessários para a promoção da

formação integral do educando, incluindo aí um debate da concepção do termo “Educação Integral”.

### **Renovação do Ensino Secundário nos anos 1950: as Classes Experimentais Secundárias**

Até os anos 1950, no Brasil, o ensino secundário colocava em prática o previsto na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), também conhecida por Reforma Capanema, lei que imprimia na educação secundária uma cultura escolar conservadora pelas vias da rigidez curricular, uso de métodos tradicionais e forte tônica às humanidades. Contudo, um novo cenário de redemocratização pós-ditadura do Estado Novo e via Constituição de 1946 recoloca a questão do Ensino Secundário, pautando-o nas discussões educacionais e tornando-o alvo de críticas que apontavam a necessidade de sua reformulação. Nessa esteira, o subcampo do ensino secundário, animado por iniciativas de órgãos ligados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e Diretoria de Ensino Secundário (DES), abre espaço aos debates e propostas de ensaios pedagógicos renovadores para a educação secundarista.

Inscritas nesses ensaios, as denominadas “Classes Experimentais Secundárias” foram autorizadas no ano de 1958, a partir da emissão dos pareceres dos pareceres nº 31/1958 Conselho Nacional de Educação e 77/1958 da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação e Cultura. A emissão de tais portarias, que definiam as instruções sobre a natureza e organização dessas classes, foram impulsionadas pelas ações do educador paulista Luis Contier, que já no início dos anos 1950, período anterior à abertura do campo educacional, após realização de estágio no *Centre International de Études Pédagogiques* (Sèvres, França), deu início, de forma pioneira, a um processo de renovação do secundário na instituição em que ocupava o cargo de diretor, a partir de uma apropriação parcial da matriz *Classes Nouvelles*, vinculada àquele centro francês (VIEIRA, 2015).

Concomitantemente às autorizações, são também publicadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos “*Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais*”, documento que regulamenta o funcionamento destas experiências, esclarecendo que deveriam ser voltadas à aplicação de novos métodos e processos de ensino, bem como o ensaio de novos currículos, em consonância com a legislação vigente. Tais diretrizes definiam que as Classes Experimentais deveriam ser assistidas pela Diretoria do Ensino Secundário e autorizadas pelo MEC através da mesma diretoria. Orientava-se a instalação dessas classes em colégios com idoneidade incontestável e condições pedagógicas

que possibilitassem a experiência, devendo ser organizadas inicialmente no primeiro ciclo e depois, a juízo do Ministério, estendidas ao segundo, e ser iniciadas em um número mínimo de classes, podendo ser ampliadas se verificados resultados favoráveis. Definia-se, ainda, nessas instruções, normas gerais para as classes experimentais:

- a) na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas a preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais;
- b) maior articulação do ensino das várias disciplinas e maior coordenação das atividades escolares;
- c) número máximo de trinta alunos em cada classe, para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno;
- d) o número de professores nas classes iniciais do ginásio poderá ser reduzido para evitar os inconvenientes da transição brusca do regime primário para o secundário. Os professores terão, assim, convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examinar-lhes as tendências e exercerem uma orientação mais eficiente;
- e) reuniões periódicas dos professores de cada classe para a apreciação da classe nos seus aspectos psicológicos e sua melhor e mais homogênea orientação pedagógica;
- f) possibilidade de opções que correspondem às aptidões dos alunos;
- g) acentuação da função educativa da escola, oferecendo para isso oportunidade aos alunos de maior permanência diária na escola e de participação nas atividades extracurriculares;
- h) atividade dirigida, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente, para adquirir seu método próprio de trabalho e hábitos de vida conscientes e dinâmicas;
- i) articulação mais estreita entre professores e pais, tão necessária para a harmonia que deve existir entre a obra educadora da escola e da família (Classes Experimentais no Ensino Secundário, 1958, p. 81).

Após a emissão dos documentos norteadores, é instalada, em 1959, uma primeira Classe Experimental, em um Instituto da cidade de Socorro, em São Paulo. É importante frisar que essa experiência de ensino, ocorrida no Instituto Narciso Pieroni e liderada por Lygia Forquim Sim e Maria Nilde Mascellani, com o apoio de Olga Bechara, tornou-se a grande referência no que se refere às Classes Experimentais paulistas, sobretudo porque foram apropriadas pela experiência dos Ginásios Vocacionais. Deve-se considerar, ainda, que a partir do marco inicial desta primeira autorização, uma multiplicidade de instituições iniciou ensaios da mesma natureza, cada uma delas realizando diferentes práticas e apropriações.

Um aspecto *sui generis* da experiência realizada em Socorro, e que permeou toda a sua cultura escolar, era o forte compromisso social que se imprimia em todas as práticas efetivadas. O aluno deveria compreender o conhecimento como construção histórica e a partir disso, manter uma atitude crítica em relação à sua realidade econômica, política e cultural.

Primava-se pela realização de práticas de participação social e os objetivos de formação dispostos na proposta voltavam-se ao desenvolvimento de atitudes de iniciativa e independência, bem como à valorização do trabalho em grupo e o desenvolvimento do compromisso social. Para tanto, a divisão das classes era feita a partir da utilização da técnica de sociogramas, que favorecia as relações e trocas educativas entre os alunos, que tinham respeitadas suas singularidades e afinidades, e favorecia o desenvolvimento da capacidade de autogoverno desses educandos, pois passavam a ter como principal líder não um professor, mas um aluno chefe de equipe.

Operou-se no currículo praticado nessas classes experimentais mudanças significativas através de uma divisão das disciplinas que desdobrou o tronco comum da matriz curricular em três vertentes: a primeira de matérias de conhecimento (história, ciências, geografia, matemática e religião), a segunda de matérias-instrumento (línguas) e, por fim, uma vertente de matérias de formação-expressão (desenho, educação musical, trabalhos manuais e educação física). Essa matriz curricular era norteada a partir de dois centros de coordenação de matérias: o de estudo do homem, que se dedicava ao estudo das ciências sociais e visava o domínio dessas ciências; e o de estudo da natureza, que visava aprofundamento na cultura especializada. As disciplinas, por sua vez, eram coordenadas entre si (CONTIER, 1959). Para melhor compreensão de como era feita tal divisão, tomaremos exemplo mencionado por Luis Contier, no qual se estudou a temática das “Primeiras Civilizações”, atribuindo maior enfoque aos hebreus, e iniciou-se os trabalhos pelo centro de coordenação de estudo do homem, sendo as disciplinas coordenadas da seguinte forma:

- i) Português – estudo da literatura hebraica, e particularmente dos Salmos; ii) Religião – origem do Universo e do homem como manifestação da existência de Deus: a Bíblia, estudo do texto do Antigo Testamento; iii) Geografia – noções gerais sobre o Universo; iv) Ciências – formas de sobrevivência humana através da exploração da Natureza; v) Desenho – arte dos primitivos e sua evolução confeccionando mapas de considerações, gráficos e ilustrações; vi) Matemática – Cálculo de problemas de espaço e tempo fornecidos pela cronologia; vii) Trabalhos manuais – Confecção de mapas de constelações em alto relevo e cenas vivas sobre costumes hebraicos; viii) Educação Musical – a arte musical dos hebreus, salmos e canções religiosas; e ix) Educação física – Valorização da conservação da vida pela prática da higiene e dos exercícios físicos (CONTIER, 1959, p. 2-3).

Para a coordenação de estudo do meio natural, tomou-se como ponto de partida o Plano Diretor da cidade de Socorro. Em torno desse centro, que visava dotar o aluno de cultura especializada, abordou-se, por exemplo, o estudo da água radioativa em ciências; leitura de Plano, redação de relatórios e entrevistas em português; problema sobre distâncias,

produção agrícola, rendimento comercial, população, etc., em matemática; e histórico do município e conjuntura sócio-política em história (CONTIER, 1959, p. 3).

Dentre as atividades realizadas na instituição, destaca-se o Estudo do Meio, compreendido como prática de investigação e contato com determinada realidade, e que, em Socorro, fora apropriado de forma muitíssimo singular pelos profissionais, de maneira que veio a tornar-se a prática basilar do ensino ofertado e a orientar o currículo da instituição. Tratava-se, de uma prática cuja função primordial seria a de permitir ao educando o contato direto com a realidade, ampliando seu conhecimento sobre o mundo e “satisfazendo suas necessidades de compreender e explicar os fenômenos de sua realidade” (MASCELLANI, [entre 1950 e 1970a], p. 01). As atividades de Estudo do Meio, a partir de um minucioso planejamento, davam conta de trabalhar todas as disciplinas previstas nos três troncos que compunham o currículo das Classes, e o fazia de forma coordenada e interdisciplinar. No Instituto de Socorro os objetivos e currículo trabalhados nas atividades de Estudo do Meio eram voltados para questões locais, a partir de um currículo que aproximava os tópicos da cultura geral daqueles que suscitavam o estudo da realidade social, econômica e política do município. Figurando como ferramenta para identificação de problemáticas da comunidade, a atividade de Estudo do Meio tinha por norte a preocupação de possibilitar ao aluno, no retorno à classe, a aquisição de noções de responsabilidade social em relação ao que fora observado, procurando estabelecer um compromisso entre prática e teoria.

Além da renovação via realização de Estudo do meio a partir de uma apropriação ímpar dessa prática e da efetivação de um método de avaliação qualitativo, via uso de Fichas de Observação de Conduta, aboliu-se, nas Classes Experimentais, o livro didático, o qual fora substituído pelo trabalho com textos elaborados pelos professores e/ou obras de referência. (MASCELLANI, [entre 1950 e 1970b]). Praticava-se também, no Instituto, o estudo dirigido, atividade que era desenvolvida em equipes e ocorria tanto em horários do período normal, quanto no contraturno escolar. Durante o período de realização, os alunos, divididos em equipes, faziam o estudo de textos e produziam fichas com informações acerca das leituras realizadas. Essas fichas eram revistas pelos professores das diferentes matérias e levadas em consideração para apreciação final do aproveitamento escolar. À medida em que os programas de ensino se adiantavam, conferia-se às equipes maior capacidade de auto-gestão, devendo essas consultarem aos professores apenas para esclarecimentos pontuais, quando necessário (CONTIER, 1959).

Diante dessas inovações, a atividade docente assumia progressivamente a função de orientação. Furquin e Mascellani (1959) frisavam que na Classe Experimental o professor

figurava apenas como guia, permitindo aos alunos a oportunidade de descoberta daquilo que lhes era proposto aprender e, com essas disposições, permitia-se que se libertassem da inibição que costumeiramente era notada no sistema de classes tradicionais, onde não era permitida a livre participação do aluno nos trabalhos (RELATÓRIO DA INSTALAÇÃO, 1959). Se bem efetivadas, tais práticas culminariam na não necessidade de interferência constante do educador nas últimas séries do secundário, uma vez que os alunos já deveriam ter interiorizado práticas de auto-gestão, mantendo a organização do grupo através da distribuição de funções e da auto-vigilância no cumprimento das regras.

Como resultado, registrou-se maior interesse dos alunos pelo estudo e pelas questões que diziam respeito à escola; o desenvolvimento do espírito científico e de pesquisa; a formação de atitudes objetivas de estudo; o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação; e atingiu-se aproveitamento adequado por parte de 70% dos alunos (SOUZA NETTO, 1971). Contudo, apesar das práticas exitosas, tensões de outras ordens levaram à finalização do ensaio. Por outro lado, apesar da finalização das classes experimentais daquela instituição, seus pressupostos circularam em outras experiências de ensino renovadoras, a exemplo dos Ginásios Vocacionais, experiência de que tratará o capítulo a seguir.

### **Flexibilidade curricular: integração de áreas do 2º Ciclo do Ensino Vocacional**

No 2º ciclo do ensino vocacional no estado de São Paulo, entre os anos de 1968 e 1969 foram realizadas múltiplas apropriações de modelos pedagógicos escolanovistas em circulação<sup>6</sup> pelos agentes educativos, que ao longo da experiência, foram retrabalhadas no processo de ensino-aprendizagem, por meio do conceito de *core curriculum* definido como a escolha de todo e qualquer conteúdo cultural, ressaltando o viés antropológico (FAGIONATO, 2018). No estado de São Paulo, a materialização do projeto vocacional ginásial e colegial teve a criação de um órgão específico, Serviço de Ensino Vocacional (SEV), que em 1961 passou a gerenciar as seis instituições<sup>7</sup>. Esse estivera empenhado, ao longo da experiência, em explicitar as orientações filosóficas e educacionais voltadas para formação integral do homem brasileiro situado no espaço e no tempo. Os vocacionais como

<sup>6</sup> Esse texto foi desdobramento da pesquisa de tese defendida em dezembro de 2018. Esclareço que nesse espaço não almejo trabalhar as apropriações de todos os autores: Jean Piaget (1896-1980), Jerome Bruner (1915- 2016) e Henri C. Morrison (1871-1945), de John Dewey (1859-1952), o educador Paulo Freire (1921-1997).

<sup>7</sup> Em 1962, Ginásio Estadual Oswaldo Aranha (cidade de São Paulo), Ginásio Estadual Vocacional João XXIII (Americana), Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari, (Batatais). Em 1963, o Ginásio Estadual Vocacional Embaixador Macedo Soares (Barretos) e Ginásio Estadual Vocacional Chanceler Raul Fernandes (Rio Claro). Em 1968, iniciaram o curso colegial e os cursos em período de tempo parcial (diurnos e noturnos) do Vocacional Oswaldo Aranha e no Vocacional de Vila Maria (MARQUES, 1985).

escola secundária visavam fornecer acesso à cultura geral, ao mesmo tempo, à iniciação técnica, com fim de descobrir aptidões e encaminhar orientações, e não a profissionalização imediata desse jovem educando. Com vista a isso, o corpo técnico pedagógico elegeu como área-núcleo do currículo os Estudos Sociais, justificando esse conter uma significância capaz de catalisar a integração dos diferentes saberes, bem como se fundamentar na realidade social do educando.

Em 1968, a flexibilidade curricular foi usada como característica para se forjar um novo currículo para o 2º ciclo vocacional, que esteve ligado às prescrições do SEV e as formulações das educadoras: Maria Nilde Mascellani, Maria Cândida Sandoval Camargo Pereira e Francisca de Medeiros. A segunda educadora, como socióloga e advinda da experiência das classes experimentais secundárias desse Instituto de Jundiaí (SP) ao tornar-se presidente da comissão de estudo e de criação do colegial no vocacional, logo em fins 1964, atuou como assessora técnica pedagógica do SEV e discutiu sobre qual formação integral dirigida ao jovem se deveria promover nesse 2º ciclo secundarista. De 1964 até 1968, esses educadores nas apropriações de modelos pedagógicos em circulação continuaram a usar da área de Estudos Sociais, essa última como ligação entre as formações humanísticas e a iniciação técnica no ginásio, e no ciclo do colegial com o aprofundamento da área profissional. O campo de saber dos Estudos Sociais estivera próximo do conhecimento produzido e em circulação nos ambientes acadêmicos dos anos de 1960. Para tanto os atores educativos dos vocacionais empreenderam uma série de entrevistas aos docentes da USP, de Rio Claro e do Colégio de Aplicação da USP, para aprofundar o referido planejamento do 2º ciclo vocacional e justificar a área núcleo dos Estudos Sociais.<sup>8</sup>

A exemplo das experiências vivenciadas com as Classes Experimentais Secundárias, que imprimiram a inovação na organização curricular, em 1968 os educadores dos vocacionais explicitaram a noção de *core curriculum*, como direcionamento e interpretação do processo histórico ao atribuírem ao presente os diversos fatos passados, na busca de situar o jovem no seu tempo histórico. Nas chamadas aulas-plataformas os professores em conjunto com alunos debatiam qual recorte de cultura desejariam problematizar. Essa questão sociocultural escolhida em conjunto seria assimilada na forma de unidade pedagógica, que no 2º ciclo, se tinham cinco unidades, organizadas entre si e a última com capacidade de síntese. Maria Cândida Sandoval Camargo Pereira trabalhou com a representação de que os futuros

---

<sup>8</sup> Entre os entrevistados: Dra. Maria de Lourdes Mônaco Janotti (professora de história do colégio de aplicação da USP e coord. do 2º ciclo clássico); Dra. Gioconda Mussolini (professora de antropologia da USP e foi ex-professora de Maria Nilde Mascellani); Dr. Sérgio Buarque de Holanda (catedrático de História da USP) (SEV, COORDENAÇÃO GERAL, cx. 05, SEV, Supervisão Estudos Sociais, Relatórios, 1964).

alunos dos vocacionais do curso colegial buscariam uma cultura escolar apta a torná-los candidatos ao vestibular, ao mesmo tempo, desejariam obter uma cultura técnica e profissional para atuarem com sucesso no mundo do trabalho. Sem dissociar esses dois objetivos de educativos, o que estava em jogo na aprendizagem desses jovens era a união entre as formações. Buscou-se manter o perfil humanístico e a preparação desses educandos tanto aos estudos superiores quanto à vida profissional no curso colegial. Em suma, visando promover uma formação secundarista de modo integral, sob a supervisão de Maria Candido Sandoval Pereira foi somada à experiência do professor Newton Balzan, na assessoria da área de Estudos Sociais nesse ciclo (docente no Ginásio Vocacional de Americana e supervisor de Estudos Sociais, desde 1966 no curso ginásial).

Em 1968, para materializar esse conceito educativo a flexibilidade curricular foi usada ao iniciar os cursos ginásiais e posteriormente os colegiais, esses em período de tempo parcial (diurnos e noturnos). Em específico no Colégio Oswaldo Aranha, situado na capital paulista, havia a previsão de dois anos básicos preparatórios para o 3º ano, no qual as áreas de estudo eram diversificadas e inclusive com optativas. As matérias obrigatórias eram: português, matemática, Estudos Sociais, Ciências Físicas e Biológicas, e com escolha de uma língua e mais duas optativas. Nesse arranjo curricular do 2º ciclo os subconjuntos: comunicação, eletrotécnica e eletrônica, administração de empresa, serviço social, química industrial e edificações, tinham os conteúdos das suas áreas pensadas a partir da problemática lançada pela área de Estudos Sociais, no qual essa última nucleava todo currículo, representando o coração curricular.

Essa concepção de educação baseada na integralidade, também vivenciada na renovação do ensino secundário dos anos de 1950 com as Classes Experimentais Secundárias, como apresentado no primeiro item por meio do Estudo do Meio, compreendido como prática de investigação e contato com determinada realidade, foi novamente evidenciada por meio da organização curricular – que teve como símbolo a forma de coração, que foi definido na visão antropológica da cultura representada na frase: “O Homem brasileiro no processo de desenvolvimento universal” (SEV, 1968). Assim, a área de Estudos Sociais asseverou que entre as “áreas básicas na estrutura curricular destaca-se também neste 2º ciclo a de Estudos Sociais (Geografia, História, Economia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia Social).” (RIBEIRO, 1988, p. 146). Isso, por meio do olhar crítico que a área de Estudos Sociais buscava representar:

[...] das proposições e projetos dos vários subconjuntos, na medida em que oferece os dados do processo histórico e exige abertura e fidelidade do real. É nesta linha que incita as questões a serem consideradas, analisadas e elaboradas pelas diversas áreas. Por outro lado, cabe-lhe assumir a experiência do trabalho operando sua crítica e aprofundando-lhe a significação no interior do fenômeno social brasileiro. Assim, a área se reveste de uma função crítica globalizadora e significadora de todo o trabalho pedagógico (RIBEIRO, 1989, p. 146).

Seguindo essa linha, no curso colegial do 1º ano e do 2º ano, continham matérias obrigatórias e complementares, além das optativas e das práticas educativas, e todas voltadas para promoverem a formação integral do educando. Exemplifica-se o ano de 1968, das áreas do currículo do 1º ano, além das matérias obrigatórias, os jovens educandos escolheram o Inglês como a língua, e as matérias optativas: Filosofia e a Sociologia. Para o 2º ano a língua escolhida foi o Inglês, e as optativas: Filosofia e a Economia. Esses dois anos tiveram como práticas educativas a educação artística e a educação física, e a educação moral e cívica, que atravessou o conjunto de todas as áreas curriculares.

De outra parte, em respeito aos jovens matriculados buscou-se organizar pelo menos dois currículos para o colégio Oswaldo Aranha (SP), em função da diversidade sociocultural apresentada por esses. Tinha-se o currículo diurno e outro noturno, para aqueles que trabalham durante o dia todo. Conforme Ribeiro (1989, p. 146) a “experiência adquirida no ambiente de trabalho profissional é o centro das atenções do trabalho escolar. Por isto, o trabalho remunerado do aluno era uma exigência curricular.” Para o curso noturno a revisão curricular ocorrida tendo em vista a atividade educacional embasada na prática social do trabalho. Sem perder de vista o conceito de trabalho social ligado à transformação da consciência de si mesmo e da realidade que o circunscrevia, os vocacionais como escolas comunitárias buscaram “formar jovens capazes de desenvolver esta linha de ação – a de promover o bem comum, não agindo pelos outros, mas dando-lhes condições de se elevarem pela própria ação” (RIBEIRO, 1989, p. 140). Nessa perspectiva se teve o empreendimento de que todo o trabalho educacional vocacional foi (e, é) uma “forma de realização pessoal; [...] sobrevivência humana; [...] com fim social: - promoção de outro” (RIBEIRO, 1989, p. 140).

Em síntese, cito três outras estratégias pensadas e colocadas em prática pelo trabalho em grupo dos atores educativos (técnicos pedagógicos, professores e educandos), como forma de garantir a integração das áreas via Estudos Sociais e a flexibilidade curricular, tais como: a primeira estratégia foi em buscar manter o contato com a realidade próxima quando ocorriam de forma periódicas pesquisas da comunidade (MASCELLANI, [entre 1960 - 1970]). Essas sondagens do entorno, ocorreram no contexto de implantação dos ginásios vocacionais, e

foram repetidas para implantar o 2º ciclo, sempre na busca dessa experiência educativa contar com embasamento do real em seu trabalho pedagógico. A segunda estratégia foi a constante preparação do pessoal docente e técnico pedagógico, que pretendia participar da experiência, por meio de frequentes seleções, avaliações, autoavaliações e cursos preparatórios de ingresso no vocacional. O terceiro fator foi à criação e funcionamento do Conselho Pedagógico (CP) de frequência semanal, visto enquanto uma estrutura de estimulação permanente aos professores, orientadores e administradores (supervisores), como forma de flexibilizar o currículo. Ademais, muitos outros fatores colaboraram para se estabelecer um currículo flexível sem abrir mão da formação integral para os jovens secundaristas.

Enfatiza-se que para se construir um currículo para o curso colegial no vocacional a noção do ‘*Core curriculum*’ representava um abrangente conceito que estava em busca de dar vida e sequência de problemas, o qual forneceria a unidade flexível entre a formação humanística e a formação técnica profissional. Dessa forma, a importância central dos Estudos Sociais como área coração do currículo fez a função de problematizar e integrar conhecimentos, e ao mesmo tempo, em possibilitar a flexibilidade, pois todas as áreas (de forma integrada) poderiam buscar resposta ao problema do homem brasileiro nesse processo de desenvolvimento, que é ao mesmo tempo local e universal.

### **Programa Ensino Médio Inovador: outra experiência inovadora**

O advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, marca o início de um movimento político voltado ao EM brasileiro, definido por uma legislação que lhe garante o *status* de última etapa da educação básica, implicando na efetivação de financiamentos e programas que lhe reservam condições para melhoria de seus resultados, atingindo, desta forma, um contingente de mais de 50% dos jovens entre 15 a 17 anos fora da escola, as vésperas de adentrar ao século XXI. É neste cenário que em 2003 um governo popular assume a Presidência da República do Brasil e a garantia do acesso à todos os jovens no Ensino Médio passa a ser reconhecida como condição *sine qua non* para o desenvolvimento do país.

Neste período o Ministério da Educação revoga por meio do Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que impedia a integração do EM com a educação profissional e torna possível a oferta desta modalidade de ensino em todas as escolas do país. Desta forma, o Ministério cria o Programa Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, oferecendo aos Estados aporte financeiro para implantação nas

escolas, como também aporte teórico, pautado na politecnicidade, que se apresentava como a transição necessária para o modelo que se pretendia configurar no futuro, aproximando a ideia do trabalho com princípio educativo, mas não, vale reforçar, obrigatoriamente como qualificação profissional.

Embora reconhecida essa ação de democratização da educação pública como uma contribuição para garantir um ensino médio de qualidade aos jovens, isso não se configurou na prática pois nem todos os problemas enfrentados pelo ensino médio brasileiro foram resolvidos. Ainda era grande o índice de alunos/adolescentes fora da escola, como também era baixo o índice de aproveitamento daqueles que terminavam essa etapa. (BRANDÃO, 2012). O resultado do IDEB de 2005 apontou índice de aproveitamento no EM inferior a 3,5%<sup>9</sup>, o que influenciou o Ministério da Educação a rever a questão do EM brasileiro.

Em meio a discussões, estudos e proposições, o Ministério da Educação e Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República instituíram, por meio da Portaria nº1189 de 05 de dezembro de 2007, o Grupo de Trabalho Interministerial para Reestruturação e Expansão do EM no Brasil. Entre debates e proposições foi criado um novo documento que tinha como proposta a reformulação do ensino médio, balizada por novas experiências, com foco nos tempos e espaços e sobretudo no currículo escolar para as escolas de EM, principalmente por meio de uma flexibilização e reorganização [curricular] de acordo com as necessidades e interesses dos jovens que frequentam as escolas. Nascia assim, o ProEMI.

Além destas características, a integração curricular que se pretendia com o Ensino Médio integrado à educação profissional vinha como um contraponto à pedagogia das competências, que encontrava solo fértil tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como também nos cursos de educação profissional de nível médio (GRIKE, 2016). A proposta defendida pelos documentos do ProEMI (2009) encontrava amparo nas experiências vivenciadas por volta das décadas de 1950, a exemplo das classes experimentais secundárias e o ensino vocacional. Assim como essas propostas defendiam, o aluno no contexto do ProEMI deveria compreender o conhecimento como construção histórica e a partir disso, manter uma atitude crítica em relação à sua realidade econômica, política e cultural, uma vez que a organização do currículo para o EM deveria levar em conta essas particularidades.

Com esta intenção, de induzir mudanças para o EM, baseado na reestruturação curricular e na garantia de inovações pedagógicas, o ProEMI é entendido como um

---

<sup>9</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/documentos/2014/ideb\\_brasil\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2014/ideb_brasil_2013.pdf)

[...] programa específico para inovações curriculares, de forma articulada com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual, com linhas de ação que envolvem o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento da participação juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos, e a elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e a juventude. (SIMOES, 2011, p. 120).

Outro ponto interessante que permeia a identidade do ProEMI é o fato de que há uma preocupação com a superação do dualismo entre propedêutico a profissionalizante, humanismo e tecnologia, entre a formação teórica geral e técnica instrumental, remetendo à necessidade de uma identidade unitária para esta etapa da educação básica, que consiga romper um modelo de escola pragmática e utilitária. Característica essa que tem total proximidade com os pressupostos defendidos no ensino vocacional, onde a formação humanística e a preparação tanto aos estudos superiores quanto à vida profissional, baseava-se na promoção de uma formação secundarista de modo integral.

O documento do ProEMI (2011) defende essa proposta:

O ensino médio tem uma função estratégica para a construção de uma nação, de modo a envolver os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos como condição para uma relação soberana e não subalterna às demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-lo como direito subjetivo de todos e espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. BRASIL (2011, p. 6).

Esta experiência curricular inovadora, proposta pelo Ministério da Educação, foi considerada de alta relevância pelo respectivo Conselho Nacional de Educação, evidenciada pela repercussão que o assunto teve na mídia e pelo amplo tratamento que esta lhe deu. Com brevidade o ProEMI espalhou-se pelas escolas do país e contou com investimento financeiro para compra de recursos capitais, formação de professores e reformulação de ambientes físicos nas escolas que aderiram ao programa. A preocupação de dar sustentabilidade para uma nova identidade do EM brasileira foi exercitada por meio destes incentivos que chegavam às escolas e propiciavam mudanças que colaboravam e encontravam consonância com as alterações curriculares.

Todas estas proposições, previstas desde a implantação do ProEMI no contexto das escolas, seguiam outras recomendações que caracterizavam o programa e eram basilares para a estruturação de currículo inovador, quais sejam:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas;
- c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno;
- e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios;
- f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
- e h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM. (BRASIL, 2009, p. 12)

Em meio a estas questões, outra característica que remete as experiências vivenciadas nas classes experimentais secundárias e, do mesmo modo, com o ensino vocacional, diz respeito a organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, principalmente a partir das interrelações existentes entre as dimensões, trabalho, ciência, cultura e tecnologia, constituintes do EM, definindo-o, com o intuito de superar a fragmentação das disciplinas escolares. Do mesmo modo, na perspectiva do PROEMI, os sujeitos da escola são determinantes para a construção do novo currículo, o qual é delineado a partir da ampliação do processo decisório onde todos que compõe a equipe escolar participam da gestão, e como consequência, das práticas educativas inovadoras que irão compor o novo currículo (SILVA, 2016; CORRÊA, 2018).

Esses movimentos delineados por meio do ProEMI são condizentes com a proposta de “busca da melhoria da qualidade da educação”, o que para Thiesen (2014) requer ações que possam reverter a situação das condicionantes intra e extraescolares, intervenientes e determinantes desse processo e a construção de estratégias de mudança do quadro atual. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos.

Essas características do programa nos levam a crer que há total proximidade com as experiências já vivenciadas no Brasil. Se o PROEMI está ancorado, como já dito, nas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, sendo aqui o conceito de trabalho compreendido como princípio educativo, há similaridade com as concepções explicitadas nos Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais paulistas. Além disso, a

metodologia da problematização, o currículo dinâmico e flexível e o trabalho pedagógico integrado que refletia a própria integração dos fatos, o econômico, o social, o político, o artístico como aspectos de uma mesma realidade cultural profundamente interdependente entre si, o desaparecimento da divisão entre as matérias, e a busca de um currículo integrado centrado na concepção de que a cultura é um todo e que sua compreensão é dinâmica, são questões que compõe os objetivos explicitados nas atividades de estudo do meio, dos ginásios vocacionais, assemelhando-se aos indicativos apresentados na proposta do ProEMI.

Estas experiências exitosas que marcaram a história do Brasil são marcadas na atualidade pelas práticas desenvolvidas pelo ProEMI que está espalhado pelas escolas do Brasil. De acordo com estudos realizados sobre as ações desenvolvidas, esse programa tem contribuído para modificar a realidade de muitas escolas de EM (GRIKE, 2016), tem imprimido uma visão menos restrita para o currículo do EM (ISLEB, 2014) e tem garantido a prática de ações inovadoras (JAKIMIU, 2016).

Entretanto, perto de completar uma década, algumas ameaças a essa proposta foram percebidas. As mudanças encaminhadas a partir da Medida Provisória – MP nº 746, no segundo semestre de 2016, colocaram em pauta algumas questões que propuseram modificações para o ensino médio. A proposta intitulada “Novo Ensino Médio” trouxe consigo a promessa de realizar ações catalisadoras à formação técnica para alunos do EM e o fomento à escola em tempo integral. Do mesmo modo, desencadeou uma preocupação com o futuro desta etapa da educação, sobretudo com a presença dos itinerários formativos (CORRÊA; GARCIA, 2018), que coloca em pauta a questão da democratização do acesso e a garantia da educação integral do sujeito – questão retomada pelo ProEMI.

### **Considerações finais**

Diante do atual cenário, onde o EM tem ocupado o centro dos debates educacionais a partir da aprovação da nova Base Nacional Curricular Comum e a Reforma à qual essa se encontra vinculada, torna-se latente a necessidade do debate de experiências que promoveram, ao longo da história, ensaios de renovação da educação secundarista e média cujos resultados mostraram-se promissores e que levaram a cabo o ideal de promoção de uma educação com igualdade, equidade e justiça social. Nessa direção, o presente artigo representou um esforço inicial de aproximação de estudos acerca de experiências de ensino que, em diferentes tempos e espaços, realizaram ensaios inovadores na educação brasileira, sobretudo no Ensino Secundário e Médio.

Foram, nesse sentido, brevemente tratados, os ensaios das Classes Secundárias Experimentais, dos Ginásios/Colégios Vocacionais e, por fim, o ProEMI. No que se refere aos dois primeiros, atribuiu-se maior enfoque aos ensaios de flexibilização curricular realizados, atribuindo-se destaque à marca socializante destas experiências, cujas arquiteturas de ensino mostravam-se fortemente voltadas às questões da realidade social e política onde se inscreveram esses ensaios, bem como evidenciava um real compromisso com a formação humana integral de seu alunado. Feito isso e, aproximando-se da atual temporalidade, por compreender a complexidade do cenário atual no que se refere ao subcampo do EM, buscou-se, no item voltado à análise do ProEMI, além de registrar semelhanças com os movimentos anteriores, atribuir maior destaque às questões políticas que compuseram o percurso de construção do pano de fundo da atual reforma, evidenciando, entre outras questões, a retomada de teorias como a teoria de competências, que já havia sido superadas pelas discussões que perpassaram a criação deste programa.

Compreende-se, por fim, que os estudos destas experiências auxiliam no evidenciar da descontinuidade de políticas voltadas à essa etapa de ensino, uma vez que, ao mesmo tempo em que são buscados como referência modelos internacionais, já em processo de crítica e reformulação em seus países de origem, opera-se o apagamento de experiências exitosas já realizadas e/ou ainda em andamento no cenário brasileiro. Ademais, o estudo de tais ensaios evidencia que os avanços para esta e qualquer etapa da educação dependem não apenas de reformas no âmbito curricular, mas de investimento maciço em estrutura, formação, carreira e condições profissionais para estudo, planejamento e avaliação contínua das práticas efetivadas.

Na contramão das atuais medidas de reforma, ensaios como os aqui apresentados são exemplos férteis de projetos de ensino que se ocuparam do conjunto de elementos necessários para a promoção da formação integral do educando, incluindo uma efetiva compreensão do termo “Educação Integral”.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. F. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 11 de 30 de junho de 2009**. Apreciação da proposta de experiência curricular inovadora no ensino médio. Relator:

Francisco Aparecido Cordão. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_minuta\\_cne.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf). Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9364, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional: Legislação básica. 2. ed. Brasília: MEC/PROEP, 1997.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: maio. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. **Documento Orientador 2011**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 20 nov. 2018.

CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **INEP**, Rio de Janeiro, v. XXX, n. 72, p. 73-83, out./dez. 1958.

CONTIER, Luis. **Relatório que apresenta o Prof. Luiz Contier**, Educador Acompanhante da Classe Experimental do Instituto de Educação “Narciso Pieroni” de Socorro. 1959. 5p. São Paulo. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CORRÊA, Shirlei de Souza. GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!” Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 02, p. 604-622, 2018. e-ISSN: 1982-5587.

CORRÊA, Shirlei de Souza. **Reorganização curricular no Ensino Médio**: uma proposta de inovação com o Programa Ensino Médio Inovador. Orientadora: Dra. Verônica Gesser. 2018. 199. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2018.

Educação Nacional. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 1996

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. **A área de Estudos Sociais na Cultura Escolar dos Ginásios Vocacionais (SP, 1961-1969)**. 2018. 345 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, 2018.

GRIKE, F. **Concepções de interdisciplinaridade**: o programa ensino médio inovador. Orientadora: Prof. Dra. Marlice Rubin-Oliveira. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação.) Faculdade de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1738>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ISLEB, V. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar**. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monica Ribeiro da Silva. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/Vivian-Isleb-disserta%C3%A7%C3%A3o-final-2014.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

JAKIMIU, V. C. Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 211-229, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/10459-37157-1-PB.pdf](file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/10459-37157-1-PB.pdf). Acesso em: 12 set. 2017.

MASCELLANI, Maria Nilde. **A origem dos Vocacionais**. [Texto impresso]. Arquivo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo, [entre 1950 e 1970a]. 78p.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Levantamento para planejamento curricular**. Relações Humanas. São Paulo: Instituto de Relações Sociais e Industriais de São Paulo, [entre 1960 - 1970], p. 57-83.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Manuscritos de M. Nilde Mascellani**: anotações sobre Dewey. Manuscrito. [S.l.] [entre 1950 e 1970b]. Acervo Maria Nilde Mascellani: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. O Colégio Vocacional “Oswaldo Aranha” de São Paulo. *In.:* GARCIA, Walter E. (Org.) **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez: autores associados, 1989, p.132-149.

SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL. **Planos pedagógicos e administrativos dos ginásios vocacionais do Estado de São Paulo** (mimeografado), 1968. Acervo: Inovação educacional - IE. Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL. **Texto básico para compreensão de “core curriculum”** (datilografado). São Paulo, 1968. Acervo: Olga Bechara. Caixa 02. Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo.

SOUZA NETTO, Francisco Benjamin de. MASCELLANI, Maria Nilde (divulgação). **As Classes Experimentais de Socorro e sua relação com o ensino público vocacional do Estado de São Paulo**. São Paulo: Renov, 1971. 31p.

VIEIRA, Letícia. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira**: as primeiras Classes Experimentais do estado De São Paulo (1951-1961). 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC, 2015.

ZOTTI, S. A. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 1980. **Quaestio. Revista de Estudos da Educação**, Ano 4, n. 02, nov. 2009.

## **Como referenciar este artigo**

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maike; CORRÊA, Shirlei de Souza; FAGIONATO, Yomara F. C. de Oliveira. Inovação curricular no ensino médio: das experiências exitosas às duvidosas propostas de mudança. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1422-1442, jul./set. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12720>

**Submetido em:** 10/07/2019

**Revisões requeridas em:** 11/10/2019

**Aprovado em:** 28/11/2019

**Publicado em:** 20/02/2020