

Limites e Possibilidades do Programa Ensino Médio Inovador: uma análise a partir do ensino de Ciências

Limits and Possibilities Program High School Innovative: an analysis from the Science Education

Orliney Maciel Guimarães, Viviane Maria Rauth

Universidade Federal do Paraná
orli.guimaraes@gmail.com

Resumo

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) tem por objetivo fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio de modo que os atores possam construir um currículo integrado, menos fragmentado. Esta pesquisa teve por objetivo discutir os limites e possibilidades do ProEMI tendo em vista analisá-las a partir da investigação no ensino de Biologia, Física e Química nas escolas estaduais de Curitiba-Paraná. A pesquisa apresenta cunho qualitativo e a constituição de dados se deu por meio da análise documental, a entrevista e o questionário. A partir dos dados analisados se evidenciou ações estabelecidas no contraturno escolar nas escolas atrelada às práticas pedagógicas que não impactaram o currículo desenvolvido no turno escolar, caracterizando uma mudança epidérmica e privilegiando poucos alunos.

Palavras chave: Ensino Médio, Ensino Médio Inovador, ProEMI, Inovação, Ensino de Ciências.

Abstract

The High School Program Innovator (ProEMI) aims to foster innovative curriculum proposals in high schools so that the actors can build an integrated curriculum, less fragmented. This research aims to discuss the limits and possibilities of ProEMI in order to analyze them from the investigation in the teaching of Biology, Physics and Chemistry in state schools in Curitiba, Paraná. The research presented qualitative approach and data constitution was through documentary analysis, interview and questionnaire. From the data analyzed showed up actions established after school linked to pedagogical practices that did not affect the curriculum developed in the school day, featuring an epidermal change and privileging few students.

Key words: High School, High School Innovative, ProEMI, Innovation, Science Teaching.

Introdução

O Ensino Médio (EM), última etapa da educação básica, tem apresentado muitas fragilidades em termos de acesso, permanência e qualidade da educação ofertada aos jovens estudantes,

bem como passa por debates constantes em termos de definição de sua identidade, seu financiamento e sua organização curricular. Tendo em vista as diferentes formas de organização curricular do EM e a relação com as juventudes, compreendemos a necessidade de discutir os aspectos curriculares atuais que orientam esta etapa de ensino.

Dando destaque às políticas curriculares para a educação de Ensino Médio é possível perceber que pela primeira vez estamos observando um movimento em direção à construção de uma política educacional de Estado voltada especificamente a esta etapa da educação básica. Toma parte deste movimento o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O ProEMI tem por objetivo fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas de EM cujas orientações possam proporcionar o debate em torno da conformação de um “currículo dinâmico, flexível e que atenda as demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2013b, p. 10). Aponta, ainda, a necessidade de mudanças na organização curricular do EM a qual passa por uma série de desafios, entre estes se encontra a necessidade de ofertar um currículo menos fragmentado e hierarquizado. Portanto, o ProEMI intenta o redesenho curricular das escolas de Ensino Médio em direção à construção de propostas baseadas em uma perspectiva de integração curricular, sendo que tal perspectiva é dada pelo conceito de macrocampo subsidiada pela articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

É importante neste momento esclarecermos o sentido o qual estamos atribuindo à integração curricular. Conforme Ramos (2010) há dois sentidos que podemos conferir à integração curricular. O primeiro sentido se dá em uma perspectiva:

(...) de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas (RAMOS, 2010, p. 67).

O segundo sentido atribuído à integração curricular se refere especificamente ao fato de que o processo educativo passa por possibilitar, também, a participação dos sujeitos no trabalho socialmente produtivo, caracterizado pelo mundo das profissões (RAMOS, 2010). Entendemos que este segundo sentido se refere especificamente à educação de EM no âmbito profissional e a mesma não é foco dessa pesquisa.

É importante, ainda, destacarmos que a formação na perspectiva colocada pelo primeiro sentido, atribuído à integração curricular, corresponde a “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014). Desse modo compreendemos que:

(...) o termo *integrado* remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso (CIAVATTA, 2014, p. 198).

Assim, o significado que atribuímos à integração curricular é posta em ambos os sentidos sem, entretanto, nos determos na discussão sobre o currículo integrado na concepção da educação profissional. Portanto, ao destacarmos a integração curricular nesta pesquisa significa que é necessário refletirmos sobre novas estratégias e metodologias que buscam romper com a fragmentação e hierarquização dos saberes escolares e com a centralidade em práticas memorísticas e sem significado para o estudante.

Silva e Simões (2013) destacam que propostas de integração curricular com base em metodologias integradas e integradoras do conhecimento são comuns nas séries iniciais do ensino fundamental e que no caso do EM esta perspectiva encontra algumas dificuldades no

sentido de que é necessário o aprofundamento dos conceitos que são intrínsecos às disciplinas e áreas do conhecimento. As disciplinas apresentam características e objetos próprios de estudo o que dificultaria a possibilidade de abarcar os conceitos e especificidades de todas as áreas. Entretanto, estes autores sinalizam que a integração curricular no EM pode ser:

(...) baseada em metodologias mistas, as quais são desenvolvidas em, pelo menos, dois espaços e tempos: um voltado para as denominadas atividades integradoras e outro destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas. É a partir daí que se apresenta uma possibilidade de organização curricular do ensino médio que potencialize uma ampliação de conhecimentos em sua totalidade e não por suas partes isoladas (SILVA, SIMÕES, 2013, p. 40).

O Programa Ensino Médio Inovador vem sendo colocado como uma proposta que possibilite novos arranjos curriculares a partir da perspectiva de integração curricular e no estado do Paraná assumiu o desenho curricular assim como foi colocado por Silva e Simões (2013), ou seja a existência de dois tempos e espaços na escola com possibilidade de articulação entre os conhecimentos escolares. Compreendemos que esta articulação pode se dar a partir da prática da interdisciplinaridade, mas não somente.

Dessa maneira, com intuito de atender os objetivos do Observatório da Educação, no projeto em rede denominado Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil (IEPAM) nos propusemos a investigar o ProEMI nas escolas estaduais de Curitiba-PR. Para isso levantamos o seguinte problema de pesquisa: Quais são os Limites e Possibilidades do ProEMI? Em termos de Integração Curricular, quais são as possíveis mudanças e inovações curriculares proporcionadas por este Programa?

Partindo destas indagações temos por objetivo geral discutir os Limites e Possibilidades do Programa Ensino Médio Inovador, tendo em vista analisá-las no âmbito do ensino de Biologia, Química e Física nas escolas estaduais de Curitiba-Paraná, considerando o macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa proposto por este Programa.

Atentamos que esta pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná na qual buscou-se analisar as implicações do ProEMI. Esperamos com este estudo contribuir para as reflexões e debates sobre a melhoria na qualidade do ensino de Ciências.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa de natureza interpretativa. A pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20). Os autores complementam argumentando que é fundamental nesta pesquisa a “interpretação dos fenômenos e a atribuição de significado”.

Para compreendermos os limites e possibilidades do ProEMI a pesquisa envolveu um trabalho de campo em nove colégios públicos do município de Curitiba no estado do Paraná, com as seguintes estratégias: entrevista semiestruturada com 5 professores de Biologia, 3 professores de Física e 4 professores de Química, cujas ações foram realizadas dentro do macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa (ICP).

A fim de preservar as identidades dos colaboradores da pesquisa destacamos que estes serão chamados de Professores de Biologia 1, 2, 3, 4 e 5 identificados pelas siglas PB1, PB2, PB3,

PB4 e PB5. Já os Professores de Física são identificados por PF1, PF2, PF3 e os professor de Química por PQ1, PQ2, PQ3 e PQ4. Além disso, incluímos na análise os projetos de ICP de cada escola investigada, disponível para consulta no site do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), uma entrevista com a gestora do Programa no estado do Paraná e o Documento Orientador do ProEMI nas versões preliminar e definitiva do ano de 2013. Depois de constituídos, os dados passaram a fazer parte do *corpus* da pesquisa como segue na Tabela 1:

Corpus da Pesquisa	Sujeitos da Pesquisa
12 Entrevistas com professores	5 Professores de Biologia (PB1, PB2, PB3, PB4, PB5) 4 Professores de Química (PQ1, PQ2, PQ3, PQ4) 3 Professores de Física (PF1, PF2, PF3)
9 Projetos de Iniciação Científica e Pesquisa	9 escolas (ICP)
1 Entrevista com a gestora do ProEMI no Paraná	Gestores Esfera Estadual (GE)
Documento Orientador ProEMI – 2013a Documento Orientador ProEMI – 2013b	Gestores Esfera Federal (GF)

Tabela 1: *Corpus* da Pesquisa

De posse dos dados constituídos organizamos um conjunto de dados textuais os quais precisamos atribuir sentidos. Para tratar estes dados usamos as contribuições da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2007). Segundo Moraes e Galiazzi (2007) a ATD corresponde a uma metodologia voltada para análise de dados de natureza qualitativa, tendo como finalidade produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos. Encontra-se nos extremos da análise de conteúdo e a análise do discurso e representa um movimento de interpretação de caráter hermenêutico.

Resultados e Discussões: Os Limites e Possibilidades do ProEMI em termos de Integração Curricular

Sinalizamos que a partir do processo de unitarização conforme a ATD foi construída a categoria Limites e Possibilidades do ProEMI em termos de Integração Curricular. Foi possível compreender, inicialmente, que os interlocutores investigados nas escolas apresentaram noções superficiais do documento orientador do ProEMI, bem como dos princípios que regem a proposta, o que pode ter limitado o entendimento do Programa em direção à integração curricular.

Conforme gestão estadual a maior limitação em termos de proposta está relacionada com o fato da comunidade escolar não compreendê-la, “por estar no contraturno, como uma atividade de integração curricular” (GE). Corroborando tal asserção, os professores entendem que o modo como o ProEMI foi possibilitado, ou seja, em contraturno, não permitiu promover a integração destas ações na grade curricular, de modo que tais proposições pudessem fazer parte do currículo organizado pela escola no turno normal.

As orientações repassadas e as práticas pedagógicas foram propostas a partir das disciplinas de referência ou, ainda, conforme algumas das propostas enviadas ao colégio pela SEED/PR que também tiveram base e foram possibilitadas a partir das disciplinas de referência e não a partir dos macrocampos como sugerido pelo MEC. Por isso, alguns professores destacam que desenvolveram seus próprios projetos tendo como base sua formação pessoal e profissional, sem conhecer muito bem a proposta do MEC. Os excertos a seguir corroboram esta afirmação:

“Eu não sei bem o que seria o Programa Ensino Médio Inovador, para mim seria uma coisa assim, para trazer o aluno, para mostrar coisas diferentes para eles” (PQ3). “Então, a gente foi fazendo como a gente achava que tinha que fazer (...) o embasamento, assim, era uma folha, duas três folhinhas que falavam o básico e gente foi meio que tateando no escuro” (PQ4).

Estas considerações nos fazem perceber que os professores não tiveram um momento de discussão dos textos que orientam a proposta do MEC, mas tiveram acesso, de alguma forma, às orientações providas da SEED/PR. As informações disseminadas pela SEED/PR, naquele momento, foram de atividades complementares que deveriam ser estabelecidas no contraturno escolar.

A participação dos professores no processo de decisão frente a esta política foi oportunizada, teoricamente, pela autonomia das escolas no plano pedagógico e administrativo. Em contrapartida, tal autonomia, quando houve, foi relegada a poucos. Como pudemos observar a partir dos relatos é que em algumas escolas as decisões foram tomadas independentemente, sem a comunidade escolar saber ao certo o que estava acontecendo, denotando que os professores não são informados sobre as demandas que chegam até a escola:

“(...) eu nem sabia que tinham escolhido um coordenador do ensino inovador, que foi feito tudo assim, meio, não sei como. E aí, um dia eu soube que estava tendo uma reunião a noite, eu deixei minha turma e fui lá, verificar o que que estava acontecendo e como eram essas reuniões e conhecer a coordenação” (PB5). (...) “eu nem sabia direito como funcionava, eu só via pipocando um ou outro projeto na escola e tal, mas eu não sabia que tinha esse Ensino Médio Inovador, eu fui saber esse ano” (PB1).

O panorama sobre o desconhecimento da proposta do MEC, enquanto texto, por parte do coletivo docente se agrava quando investigamos sobre os princípios que orientam o ProEMI. A maioria dos professores afirma que teve acesso ao documento orientador do ProEMI. No entanto, demonstram certo desconhecimento dos princípios que orientam a proposta. Justificam que os trâmites legais e algumas orientações de como desenvolver suas propostas foram repassadas pelo setor pedagógico da escola e que em algum momento consultaram, mesmo que superficialmente, estes documentos. Outros destacam que nunca tiveram acesso a nenhum documento conforme podemos observar nos excertos a seguir:

“Não sei, quer dizer, nunca li nada, nunca me chego nada, não sei quais seriam os objetivos dele” (PQ3). “Alguns, alguns. Eu não consegui ver todos, assim, como eu peguei o barco andando eu acabei não lendo tudo, eu li algumas coisas, principalmente a parte de meio ambiente que era a parte que norteava o meu trabalho” (PB4).

Observamos que a construção da maioria dos projetos teve como base as disciplinas da grade curricular, inclusive destacando os conteúdos específicos das disciplinas a serem abordadas, sem apontar maior integração curricular entre diversas disciplinas, áreas ou macrocampos. Pudemos compreender, ainda, que as escolas investigadas apresentam uma organização curricular com base nas disciplinas de referência, a qual tem como prioridade um modelo tradicional de escola que mantém a lógica disciplinar.

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade representaria para as escolas um princípio integrador, no qual é possível manter a lógica disciplinar, mas permitir um entrelaçamento entre as disciplinas (LOPES, 2008). Uma série de fatores limitantes pode ser levantada tendo em vista a prática interdisciplinar como princípio integrador nos projetos de ICP. Entre estes, e em termos metodológicos, podemos apontar o fato das propostas de projetos referente aos

diferentes macrocampos serem desenvolvidos em dias distintos, o que dificultou o diálogo entre os projetos e inclusive a interação entre os professores de áreas distintas, haja vista que, para desenvolver projetos interdisciplinares é preciso a colaboração de outras áreas do conhecimento que a do próprio professor.

Desse modo, o que podemos perceber é que, em algumas escolas, um professor ficou responsável por desenvolver uma prática interdisciplinar, integradora, com atividades interativas e integradas sem poder interagir com outros projetos ou macrocampos, tendo que dar conta de conhecimentos que vão além daqueles adquiridos em sua formação dentro de um campo do conhecimento. A seguir, destacamos fragmentos de uma entrevista que contribuem com esta afirmativa:

“(...) vou dar um exemplo: eu propus para meus alunos fazer uma cesta, utilizando jornal, canudo e tinta. Só! Então para chegar nisso, veja, eu vou ter que dar uma de tecelã. (...). Gente eu tive que me desdobrar para conseguir integrar essas coisas. (...) Então eu vou tentando, eu converso com a professora de arte, tem duas da manhã, inclusive uma delas nem é vinculada ao projeto e eu vou tirar dúvidas com ela, eu fui consultar professores de arte, por exemplo, o que é que eu poderia fazer, porque eu tenho um certo conhecimento de arte, mas não é como um professor de arte” (PQ2).

A questão que emerge aqui é a necessidade de professores polivalentes sob a égide da interdisciplinaridade como alternativa para um ensino menos fragmentado. Sem dúvidas que a prática interdisciplinar enriquece o leque de possibilidades dentro de uma área do conhecimento. No entanto, a frágil base disciplinar em áreas distintas que a da formação inicial do professor pode levar a superficialidade no trato dos conhecimentos derivados das diversas áreas que compõe o currículo, podendo inclusive levar ao empobrecimento dos conteúdos ensinados (KRAWCZYK, 2009).

Do nosso ponto de vista a integração curricular via interdisciplinaridade considerando as disciplinas escolares deve ter como aporte as finalidades do processo educativo e não se referenciar principalmente nas disciplinas de referência, já que estas compartilham uma lógica científica (LENOIR, 1998). Desse modo, é possível pensar em uma dimensão mais crítica da integração curricular do EM, que pondera a difusão do conhecimento e a formação de atores sociais e não cientistas.

Outro fator que podemos destacar como limitação em relação à proposta do MEC encontra-se no fato de que o acompanhamento das ações, o suporte estrutural, técnico-operacional e pedagógico bem como ações que envolvem a formação dos professores para atuar no ProEMI foram pontuais e em muitos casos não houve um amparo efetivo.

Alguns professores alegam que iniciaram suas ações sem saber ao certo se estavam fazendo como deveriam fazer. Salientam que o espaço físico adequado nas escolas foi uma das limitações e que em muitos casos tiveram que adaptar ambientes no intuito de estabelecer uma prática considerada adequada em determinados momentos pedagógicos. A falta de materiais para desenvolver suas ações também foi relatada como problema. Os excertos abaixo corroboram tal asserção:

“(...) em termos de ambiente para trabalhar, eu só posso utiliza laboratório de ciências, é o único espaço que eu tenho para utilizar” (PQ2). “Só que assim, o grande problema é, eu tenho lá meu espaço de aula teórica, na verdade é no laboratório lá embaixo, não é uma sala, é um lugar que sobrou, aí na última aula, finalzinho da última aula a gente vai para a quadra” (PQ1).

Esta configuração nos remete às condições concretas do sistema educacional, da estrutura da escola pública de modo geral e dos professores ao ter que lidar com as mudanças e inovações que chegam até a escola (FARIAS, 2006). Questões relacionadas a contextos de trabalhos precários, salas de aula lotadas, ausência de material de consumo para apoiar as atividades pedagógicas, a inexistência de tempo curricular para estudo e discussões sobre as propostas que chegam até a escola são fatores que devem ser considerados no contexto educacional brasileiro (FARIAS, 2006).

Quanto ao apoio técnico, ou ainda, o acompanhamento dos projetos, por parte da comunidade escolar e gestores, é possível constatar a partir dos discursos que não houve um efetivo suporte, tanto em termos de formação para atuar no ProEMI quanto para o acompanhamento das propostas ao longo de seu desenvolvimento. Os fragmentos a seguir exemplificam esta constatação:

“(...) a gente está fazendo porque abraço a causa e está fazendo. Mas assim, não posso dizer que houve um efetivo apoio, tanto pedagógico, da direção, da Secretaria. Se tem que fazer, vamos fazer, enfim” (PQ4). “Até hoje. Não tem apoio nenhum, não tem fiscalização (PQ1). “Não. Assim, eu não tive apoio técnico” (PB1).

A falta de apoio do coletivo escolar, assim como dos gestores, no que se refere a mudanças e inovações na escola, implica em delegar ao professor a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso da qualidade de ensino e sabemos que não é bem assim que acontece, pois existem limitações de cunho ideológico, formas de organização curricular e de gestão e até mesmo ausência de condições físicas e estruturais da escola que interferem na atuação do professor (FERRETI, 1995).

Portanto, não se questiona o papel do professor frente à inovação educacional, pois entendemos que seu papel é fundamental para a mudança, isto é inquestionável (CARBONELL, 2002; FARIAS, 2006). Compreendemos que um projeto de redesenho curricular precisa ir além da concepção de professor como agente de mudança, é preciso reconhecer que o sucesso da mudança encontra-se para além do esforço individualizado do professor, bem como atribuir ao profissional docente a sua condição de sujeito de práxis, delimitado a partir de suas potencialidades, circunstâncias e limitações (FARIAS, 2006), cabendo ao coletivo escolar, a partir de uma gestão democrática e participativa mediatizar estas experiências em benefício de todos, em especial daquela que é a função social da escola, tendo como pressuposto a formação integral do aluno.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo geral discutir os Limites e Possibilidades do Programa Ensino Médio Inovador, sendo que estas foram analisadas a partir de um recorte dentro do macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa, o qual abrangeu um número maior de ações estabelecidas no ensino de Biologia, Química e Física. O *locus* da pesquisa se deu na rede estadual de Curitiba-PR. Nesse percurso, foi possível compreender aspectos importantes em relação à implementação do ProEMI no estado do Paraná e seus limites e possibilidades em torno da integração curricular.

De modo geral, os professores relataram que tiveram dificuldades na implantação do Programa devido à falta de apoio técnico. Apontamos que as mudanças ocorreram apenas nas práticas instituídas no contraturno escolar. Pouca coisa mudou em relação ao currículo em termos de integração curricular, sendo que estas mudanças foram restritas e privilegiando poucos alunos.

Como pudemos perceber, há uma cultura para a integração curricular no ensino de Ciências lançada especificamente pelo Programa investigado na rede pública de ensino em Curitiba. Por outro lado, o que acontece efetivamente é uma mudança superficial, uma mudança epidérmica, atrelada à ações intencionais que não impactaram o ensino em sala de aula, pois tais ações ocorrem apenas no contraturno privilegiando poucos alunos.

Consideramos importante atentar para essa dinâmica de se entender a integração curricular na escola para além de sua superfície como simples sobreposição de conceitos de diversas disciplinas. A integração curricular requer ir além do preparo técnico, da força de vontade e das motivações particulares. Abrange em primeiro lugar uma cultura coletiva para a integração, requer entender o currículo como uma construção de integração social democrática (BEANE, 2003). Em segundo, é preciso garantir condições para o trabalho docente e apoio ao professor para que seja possível estabelecer coerência entre proposta, princípios teóricos e a realização das ações na prática pedagógica no sentido de conjugar de forma integrada um projeto de EM comum e democrático.

Enfim, destacamos que para que ocorram mudanças no que diz respeito ao ensino de Ciências sustenta-se a necessidade de abandonar um ensino fragmentado e conteudista que segue preceitos pragmáticos. É preciso avançar para uma concepção de ensino mais integrado, contextualizado, que permita a formação integral do estudante e isto não se faz por meio de práticas esporádicas no contraturno escolar, mas sim a partir da construção coletiva de um currículo integrado que deve ser debatido e conhecido por toda a comunidade escolar.

Agradecimentos e apoios

A todos do Projeto IEPAM, ao Capes, ao INEP e ao SECAD pelo apoio financeiro.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Coordenação do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Coordenação do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília, 2013b.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 3, p. 91-110, 2003.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Artmed: Porto Alegre, 2002.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n.1, p. 187-205, 2014.

FARIAS, I.M.S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber, 2006.

FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p. 62-90.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LENOIR, Y. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 1998, p. 45-75.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

RAMOS, M. N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, 65-85, 2010.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, M. R.; SIMÕES, C. A. **Formação de professores do ensino médio: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral**. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Etapa I - caderno III. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 49p.