

WANEIDE FERREIRA SANTOS ASSIS

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI) NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2007-2011)



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
CAMPO GRANDE/MS
ABRIL/2016

WANEIDE FERREIRA SANTOS ASSIS

**O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI) NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2007-2011)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente

Orientadora: Celeida Maria Costa de Souza e Silva



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE/MS

ABRIL/2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

A848p Assis, Waneide Ferreira Santos
O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2011). / Waneide Ferreira Santos Assis; orientação Celeida Maria Costa de Souza e Silva.-- 2016.
203 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

1. Políticas públicas de educação. 2. Educação e Estado – Mato Grosso do Sul 3. Plano de ações articuladas (PAR) 4. Programaq Ensino Médio Inovador (ProEMI) I. Silva, Celeida Maria Costa de Souza e
II. Título

CDD – 379.8171

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (ProEMI) NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2007-2011)”

WANEIDE FERREIRA SANTOS ASSIS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Flávia Sueli Fabiani Marcatto - UNIFEI

Prof^a. Dr^a. Regina Teresa Cestari de Oliveira – UCDB

Prof^a. Dr^a. Celeida Maria Costa de Souza e Silva – UCDB

Cam po Grande/M S, 20 de abril de 2016.

Dedico este trabalho a minha orientadora
primeira Prof^a. Mariluce Bittar (*in memoriam*).
Que saudades Professora!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Universidade Católica Dom Bosco e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro, sem o qual, certamente essa caminhada teria sido bem mais difícil.

Aos meus familiares, em especial meu esposo Marcelo Assis; Marlon, Letícia e Marcelinho, meus filhos, e Nicolas Henrique, meu neto, pelo apoio e compreensão de minha ausência (apesar de reclamarem de minhas chatices e stresses). Amo vocês!

Aos meus queridos pais, Manoel e Neci, e irmãos, pelo apoio e estímulo sempre que necessário.

À minha querida orientadora, Prof^a Dra. Celeida Maria da Costa Souza e Silva, por ter me recebido com tanto carinho, após a partida de nossa querida orientadora Prof^a Dra. Mariluce Bittar (*in memoriam*). Não há como deixar de fazer referência, ao seu jeito particular de conduzir a docência na pós-graduação: com simplicidade, cordialidade, companheirismo, compreensão (e até com uma pitada de “diversão”), porém, não menos exigente, responsável, minuciosa e competente. Para ela, apesar de todas as demandas e dificuldades inerentes a uma pós-graduação *strictu sensu*, “Viver cabe no *Lattes*”.

À Prof^a. Dra. Regina Cestari, Coordenadora de nossa Linha de Pesquisa, “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente”, pessoa íntegra, justa e cheia de garra, obrigada por compartilhar tanto conhecimento, de tantos anos de dedicação!

À Prof^a. Dra. Flávia Sueli Fabiani Marcatto, da Universidade Federal de Itajubá, pela disponibilidade em participar de minha banca e contribuir com o nosso trabalho.

Aos demais professores da nossa Linha de Pesquisa, em especial, as Prof^a. Dra. Valdivina Alves Ferreira, que recém-chegada ao Programa, tenho a impressão que a conheço há anos e Prof^a. Dra. Flavinês Rêbolo, pela simplicidade e respeito aos Mestrandos e Doutorandos.

Aos companheiros de caminhada, em especial, meu único colega de turma, Fábio dos Santos, o qual nos ajudamos mutuamente nas horas de dificuldade. E as Doutorandas mais simpáticas que conheci, Alexandra e Verônica, sentirei saudades!

Aos colegas de trabalho da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (Preae) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por serem solidários e compreenderem a minha ausência quando foi necessário.

À colega de trabalho Erotilde Ferreira dos Santos pela gentileza em realizar a revisão gramatical deste trabalho.

E, acima de tudo e de todos, a Deus, que me permitiu iniciar e concluir o Mestrado em Educação ampliando meus conhecimentos, que me deu forças e alento nas horas de dificuldades e privação, que me permitiu conhecer e relacionar-me com pessoas tão especiais.

Muito Obrigada!

“Os professores reclamam que os alunos não estudam, e os estudantes reclamam que os professores não ensinam. Há uma falta de motivação e desânimo comum. Ambos se consideram desvalorizados, ambos estão infelizes. ‘Mesmo que eu me esforce não vou bem’, dizem os estudantes. ‘Mesmo que eu me esforce eles não estudam’, pensam os professores. Parece que a dificuldade de ensinar e de aprender na escola acaba produzindo um faz de conta por ambas as partes. Um faz de conta que ensina e o outro faz de conta que Aprende.” (Krawczyk).

ASSIS, Waneide Ferreira Santos. **O Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2011)**. Campo Grande, 2016. 202 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I) na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, no recorte temporal de 2007 a 2011. O ProEM I foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, e implantado no Estado de Mato Grosso do Sul a partir do Decreto nº 2.335, de 29 de março de 2010. A pesquisa está vinculada à linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Está vinculada também ao Projeto de Pesquisa “Parcerias público privadas em municípios sul-mato-grossenses: uma análise a partir do Plano de Ação Articuladas – PAR coordenado pela Profª. Elisângela Alves da Silva Scaff. De acordo com o MEC, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I) foi concebido com o objetivo de proporcionar mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio no País por meio da consolidação de um currículo inovador. O objetivo geral neste estudo é analisar como ocorreu o processo de implantação e implementação do Programa Ensino Médio inovador (ProEM I) em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande – MS, no período de 2007 a 2011. Como objetivos específicos se propõe a discutir a legislação educacional brasileira para o ensino médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996; Examinar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I) no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e sua relação com o Plano de Ações Articuladas (PAR) 2007-2010 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul; Analisar como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I) foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação (SED) e implementado nas duas primeiras escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande – MS, a receberem o Programa. Esse período justifica-se porque 2007 foi o ano de lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e, 2011, por ser o ano da parceria firmada entre o governo do Estado de Mato Grosso do Sul e o Instituto Unibanco para a implementação do Projeto Jovem de Futuro (PJF) nas escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I), dando origem ao ProEM I/JF, a partir de 2012. Para efetivar a pesquisa, adotamos como procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e a documental, além de entrevistas baseadas em questões semiestruturadas. Foram entrevistados o Gestor do Núcleo do Ensino Médio da SED e os Diretores das duas primeiras escolas a receberem o Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I). Os resultados permitem afirmar que no Estado de Mato Grosso do Sul, as escolas selecionadas encontraram dificuldades na implementação do ProEM I em razão da estrutura física inadequada, da falta de professores e de profissionais de apoio escolar capacitados, do atraso dos recursos financeiros do programa, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas Educacionais; Ensino médio; Plano de Ações Articuladas (PAR); Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I).

ASSIS, Waneide Ferreira Santos. **The High School Innovator Program (ProEMI) in the Educational System of the State of Mato Grosso do Sul (2007-2011)**. Campo Grande, 2016. 202 p. Dissertation (Master) Dom Bosco Catholic University - UCDB.

ABSTRACT

The essay has as object of study the High School Innovator Program (ProEMI) in the State of Mato Grosso do Sul, in the time frame of 2007 to 2011. The ProEMI was instituted by the Ministry of Education (MEC) through Ordinance No. 971 of October 9th, 2009 and deployed in the State of Mato Grosso do Sul from Decree No. 2.335 of March 29th, 2010. The research is linked to the line of Educational Policies Research, the School Management and Teachers Training of Post-Graduate in Education - Master and Doctorate of Dom Bosco Catholic University (UCDB) and to the Group of Studies and Educational Policies Research and Education Management (GEPPE). Also linked to the Research Project called "Public and private partnerships in the cities of Mato Grosso do Sul: an analysis from the Articulated Action Plan coortinated by the Professor Elisangela Alves da Silva Scaff. According to MEC the High School Innovator Program (ProEMI) was designed in order to provide significant changes in Public High Schools in the country through the consolidation of an innovative curriculum. The main objective of this paper is to analyze how was the process of deployment and implementation of the High School Innovator Programme (ProEMI) in two state schools of Mato Grosso do Sul, located in Campo Grande - MS from 2007 to 2011. We elected as specific objectives: to discuss the Brazilian educational legislation for high school from the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), Law No. 9.394/1996; to examine the High School Innovator Program (ProEMI) under the Education Development Plan (PDE) and the Articulated Action Plan (PAR) in the public state schools of Mato Grosso do Sul; To analyze how the ProEMI was deployed by the State Education Department (SED) and implemented in the first two state schools of Mato Grosso do Sul, located in Campo Grande - MS, to receive the program. This period is justified because 2007 was the year in which the Education Development Plan (PDE) and the Target Plan - Commitment Education for Everybody was initiated and, 2011 being the year of the partnership between the State Government of Mato Grosso do Sul and the Unibanco Institute to implement the Young of the Future Project (PJF) in schools that joined the High School Innovator Program (ProEMI), resulting in the joint of ProEMI/PJF from 2012. In order to effectuate the research, we adopted as a methodological procedure the documental and bibliographic research, besides interviews based on semi-structured questions with a predefined script. It was interviewed the Manager of the High School Core from the State Education Department (SED) and the directors of the first two schools to receive the ProEMI. The results may indicate that in the state of Mato Grosso do Sul, the selected schools faced difficulties in the implantation of ProEMI for many reasons, as the innapropriated physical structure, the lack of trained professionals, the scarce public funding, the lack of attention from the State to the schools, among others.

KEYWORDS: Educational Public Policy; High school; Articulated Action Plan (PAR); High School Innovator Program (ProEMI)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNC -	Base Nacional Comum
PD -	Parte Diversificada
CAE -	Coordenadoria de Assuntos Estudantis
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE -	Conselho Nacional de Educação
COUN -	Conselho Universitário
DIAA -	Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica
DIAF -	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas
DCNEM -	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCOCEB -	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
DOU -	Diário Oficial da União
EMI -	Ensino Médio Inovador
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FNE -	Fórum Nacional de Educação
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPPE -	Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Gestão da Educação
GEPPEs -	Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior
GT -	Grupo de Trabalho
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE -	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC -	Ministério da Educação
PAP -	Plano de Ação Pedagógica
PAR -	Plano de Ações Articuladas
PJF -	Projeto Jovem de Futuro
PMDB -	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE -	Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE -	Plano Nacional de Educação
PBP -	Programa Bolsa Permanência
PREAE -	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PROEJA -	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos
ProEMI -	Programa Ensino Médio Inovador
ProEMI/JF -	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro
PT -	Partido dos Trabalhadores
REE -	Rede Estadual de Ensino
RU -	Restaurante Universitário
SAE -	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SEB -	Secretaria de Educação Básica
SECAD -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED -	Secretaria de Estado de Educação
SEMTEC -	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UCB -	Universidade Católica de Brasília
UCDB -	Universidade Católica Dom Bosco
UFF -	Universidade Federal Fluminense
UFMS -	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR -	Universidade Federal do Paraná
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Configuração inicial do Plano de Desenvolvimento da Educação	70
Quadro 2:	Configuração inicial do Plano de Desenvolvimento da Educação	71
Quadro 3:	Unidades escolares integrantes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no Estado de Mato Grosso do Sul.....	99
Quadro 4:	Infraestrutura física e condições de utilização dos espaços da “escola 1” – 2010.....	119
Quadro 5:	Infraestrutura física e condições de utilização dos espaços da “escola 2” – 2010.....	125
Quadro 6:	Oficinas selecionadas.....	136
Quadro 7:	Valores destinados pelas escolas nos PAPS por dimensão – 2010-2011.....	143
Quadro 8:	Relatório de execução do Convênio nº 703638/2010 – Programa Ensino Médio Inovador.....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Ideb Ensino Médio Público Brasileiro (Total).....	35
Tabela 2:	Ideb Ensino Médio por Dependência Administrativa.....	36
Tabela 3:	Distribuição da população jovem, segundo a escolaridade, por faixa etária (em %).....	43
Tabela 4:	Taxa de aprovação, reprovação e abandono no ensino médio público.....	46
Tabela 5:	Número de crianças e jovens nas idades próprias educacionais -Brasil 2010...	68
Tabela 6:	Adesão inicial ao ProEM I – 2009.....	97
Tabela 7:	Ensino Médio Inovador no ano de 2009.....	98
Tabela 8:	<i>Ranking</i> dos Estados com os percentuais de adesões das escolas de Ensino Médio no ProEM I.....	101
Tabela 9:	Valores dos repasses financeiros de acordo com o número de alunos na unidade escolar.....	103
Tabela 10:	Número de unidades escolares em função do nível de atendimento em 2009 – Ensino Regular.....	110
Tabela 11:	Quantitativo de escolas de Ensino Médio da REE do Estado de Mato Grosso do Sul em função do atendimento oferecido em 2009.....	110
Tabela 12:	Matrícula do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul no período de 2006-2009 – Taxa de Escolaridade.....	111
Tabela 13:	Matrícula no Ensino Médio por modalidade e turno.....	112
Tabela 14:	Rendimento escolar dos estudantes da Rede Estadual de Ensino de MS – 2006-2009.....	112
Tabela 15:	Ideb do Ensino Médio da REE de Mato Grosso do Sul.....	113
Tabela 16:	Equipe gestora do Ensino Médio na Secretaria Estadual de Educação (SED) – 2010.....	114
Tabela 17:	Quantitativo de estudantes matriculados por etapa da Educação Básica, Modalidade e Turno na “Escola 1”.....	118
Tabela 18:	Carga horária semanal dos professores da “Escola 1”.....	120
Tabela 19:	Matriz Curricular do Ensino Médio regular no ano de 2010.....	121
Tabela 20:	Índices escolares do Ensino Médio da “Escola 1” no período de 2006-2009.....	123

Tabela 21:	Quantitativo de estudantes matriculados por etapa da Educação Básica, Modalidade e Turno na “Escola 2”.....	124
Tabela 22:	Carga horária semanal dos professores da “Escola 2”.....	126
Tabela 23:	Matriz Curricular do Ensino Médio regular no ano de 2010.....	127
Tabela 24:	Índices escolares do Ensino Médio da “Escola 2” no período de 2006-2009.....	129
Tabela 25:	Tabela comparativa da Matriz Curricular vigente e a do Programa Ensino Médio Inovador no Estado de Mato Grosso do Sul – 2010.....	133
Tabela 26:	Matriz Curricular do Programa Ensino Médio Inovador – 2010.....	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas no Ensino Médio regular no Brasil.....	41
---	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 CAPÍTULO I – O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	29
1.1 O ensino médio no Brasil.....	29
1.2 O ensino médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.....	49
1.3 O Parecer nº 5/2011 do CNE/CEB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	57
2 CAPÍTULO II – A IMPLANTAÇÃO DO ProEMI NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	64
2.1 Políticas Sociais e Educacionais no Brasil.....	64
2.1.1 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) 2007-2010.....	70
2.2 Política para o ensino médio: a proposta do Ensino Médio Inovador.....	81
2.3 A implantação do Programa Ensino Médio Inovador no território brasileiro.....	93
2.3.1 A adesão dos Estados e do Distrito Federal ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)	102
3 CAPÍTULO III – ProEMI: A IMPLEMENTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL	108
3.1 Análise situacional do ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e das escolas selecionadas para o presente estudo à época da implantação do ProEMI.....	108
3.2 A implementação do ProEMI na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.....	130

3.2.1	O Plano de Ação Pedagógica da SED, das unidades escolares selecionadas e o Convênio nº 703638/2010.....	138
3.3	A implementação do ProEMI nas unidades escolares selecionadas.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		171
REFERÊNCIAS.....		180
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Gestor da Secretaria de Educação.....		188
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Diretores das Unidades Escolares.....		190
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....		192
APÊNDICE D – Plano de Ação Pedagógica - Ações das “Escolas 1 e 2” na Dimensão Gestão Educacional – 2010/2011.....		194
APÊNDICE E – Plano de Ação Pedagógica - Ações das “Escolas 1 e 2” na Dimensão Formação de Professores e de Profissionais de Serviço de Apoio Escolar – 2010/2011.....		195
APÊNDICE F – Plano de Ação Pedagógica - Ações das “Escolas 1 e 2” na Dimensão Práticas Pedagógicas e Avaliação - 2010/2011.....		197
APÊNDICE G – Plano de Ação Pedagógica - Ações das “Escolas 1 e 2” na Dimensão Infra-estrutura física e Recursos Pedagógicos - 2010/2011.....		199
APÊNDICE H – Plano de Ação Pedagógica da Rede Estadual de Ensino no PAR 2007-2010 Recursos Pedagógicos - 2010/2011.....		200

INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado ao Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco e ao Projeto de Pesquisa “Parcerias público privadas em municípios sul-mato-grossenses: uma análise a partir do Plano de Ação Articuladas – PAR”. Objetiva, por intermédio da linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, o estudo das Políticas gestadas para o ensino médio, em especial, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I), instituído pela Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009, no recorte temporal de 2007 a 2011.

Tem como objetivo geral analisar como ocorreu o processo de implantação e implementação¹ do Programa Ensino Médio inovador (ProEM I) em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande – MS, no período de 2007 a 2011.

Como objetivos específicos, se propõe a: 1) discutir a legislação educacional brasileira para o ensino médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 /1996; 2) examinar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I) no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e sua relação com o Plano de Ações Articuladas (PAR) 2007-2010 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul; e 3) analisar como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I) foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação (SED) e implementado nas duas primeiras escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande – MS, a receberem o Programa.

O interesse pela problemática surgiu após a inserção profissional no espaço sócio-ocupacional da educação, e posterior lotação, com o servidora estatutária na Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica (DIAA) da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (Preae) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Assim, desde o ano de 2011, quando de nosso ingresso, os desafios frente a um novo campo de atuação foram prementes e um processo de qualificação na área educacional mostrou-se necessário.

No ano de 2013, ingressamos como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e cursamos as disciplinas “Educação, Estado e Sociedade Brasileira” e “Políticas Públicas Educacionais”, vinculadas à Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e

¹ Neste trabalho o termo “implantação” está associado ao momento de construção da política e “implementação” ao momento de sua materialização.

Formação Docente”. Participamos, também, do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPE).

Ingressamos como aluna regular no PPGE em 2014, na Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente”, e passamos a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), o que favoreceu a nossa intenção em pesquisar as Políticas Educacionais para a Educação Básica.

Iniciamos a nossa atuação profissional na Divisão de Apoio e Assistência Acadêmica (DIAA). A DIAA, subordinada à Coordenadoria de Assuntos Estudantis da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (Preae), é o setor responsável pela operacionalização majoritária dos benefícios de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Podemos citar como benefícios “carros chefes” desta divisão as Ações Bolsa Permanência², Auxílio-Alimentação³ e a gerência do Restaurante Universitário (RU), neste caso, na Cidade Universitária em Campo Grande – MS.

Para manter-se nestas ações, de acordo com os regulamentos⁴ aprovados pelo Conselho Universitário (COUN), o acadêmico deve obter desempenho satisfatório, qual seja, mínimo de setenta por cento para a bolsa permanência e cinquenta por cento para o Auxílio-Alimentação. Dessa forma, sendo o bom desempenho um dos critérios para permanecer na ação, é realizado um acompanhamento sistemático⁵ dos acadêmicos beneficiados pela equipe técnica da referida divisão.

Por meio desse acompanhamento foi possível perceber que um número considerável de acadêmicos beneficiados⁶ com as ações de Assistência Estudantil da UFMS tem apresentado baixo desempenho acadêmico, em função, entre outros motivos, de uma “base deficitária do ensino médio” (BORSATO; MARTINS; PEREIRA, 2015, p. 8), além de alto índice de retenção e evasão. Foi possível perceber, dessa forma, que os acadêmicos oriundos

² Tem como objetivo oferecer recursos financeiros com a finalidade de favorecer a permanência e diplomação dos estudantes de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

³ Visa oferecer condições para o atendimento das necessidades de alimentação básica dos estudantes, prioritariamente em condição de vulnerabilidade socioeconômica, viabilizado por meio de Restaurantes Universitários (RU's) ou repasse financeiro, onde não houver.

⁴ Resolução COUN n° 7, de 6 de fevereiro de 2015 e Resolução COUN n° 6, de 6 de fevereiro, respectivamente.

⁵ A equipe técnica é composta pelo assistente social, o psicólogo e um Técnico em Assuntos Educacionais. Pertinente evidenciar que por falta desses profissionais, por muito tempo não se conseguiu realizar o acompanhamento do desempenho e frequência dos acadêmicos beneficiados, situação que só muito recentemente coloca-se em prática.

⁶ É possível que outros alunos não beneficiários das ações assistenciais estejam na mesma situação, porém, não é possível afirmar com precisão, pois não estão sendo acompanhados pela equipe técnica da Assistência Estudantil.

do ensino médio têm apresentado grande deficiência na aprendizagem ao chegar ao ensino superior. (BORSATO; MARTINS; PEREIRA, 2015).

De acordo com Moura (2010, p. 1),

Embora haja escolas públicas de excelente qualidade, essa não é a regra geral. Grande parte delas, nas quais estudam os filhos dos trabalhadores das classes mais populares, tenta reproduzir o academicismo dos estabelecimentos privados, sem conseguir fazê-lo por falta de condições materiais concretas. Assim, muitas vezes, a formação proporcionada nem contribui de forma efetiva para o ingresso digno no mundo do trabalho, nem é muito significativa quanto ao prosseguimento dos estudos em nível superior.

Essa constatação instigou-nos ainda mais quando, à frente da Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE), nos vimos frente aos desafios de pensar e propor ações de apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Durante as reuniões de planejamento da Ação “Nivelamento”⁷, professores pontuaram que os acadêmicos estavam chegando à Universidade com grandes dificuldades nos conteúdos fundamentais para a continuidade do curso por eles escolhido. Percebemos, por meio das demandas apresentadas pelos professores, que esses alunos, na sua maioria, têm se mostrado com dificuldades de interpretação e de resolução de operações de matemática básica. Alguns possuem dificuldades até mesmo em ler e escrever corretamente (UFMS, 2015).

Outra ação proposta pela UFMS a fim de amenizar essa problemática, trata-se da criação do Programa de Apoio ao Estudante (PAE) – Versão Preliminar, que tem como estratégia

[...] apoiar o estudante dos cursos de graduação da UFMS pela supervisão e a orientação destes estudantes por docentes, por estudantes de graduação mais avançados ou por estudantes de pós-graduação da UFMS, pelo desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas ao longo dos cursos, sobretudo para alunos com histórico de reprovação, e pelo desenvolvimento de ações proativas junto aos estudantes de ensino médio. (UFMS, 2015, p. 6).

De acordo com o PAE o *deficit* de aprendizagem dos acadêmicos oriundos do ensino médio, tem “diferentes origens: **ensino médio deficiente**, hábitos de estudo não amadurecidos, falta de material instrucional, problemas de adaptação ao ambiente universitário, desencanto com a carreira escolhida, etc.”. (UFMS, 2015, p. 10, grifo nosso).

⁷ O Nivelamento é uma ação pedagógica que busca amenizar, por meio de projetos, as dificuldades dos acadêmicos matriculados nos cursos de graduação, presenciais, da UFMS. Problemas na escrita, na oralidade, na articulação de ideias e conceitos, bem como deficiências em noções básicas requeridas nas diversas áreas do conhecimento, as quais comprometem o aproveitamento, desestimulam o acadêmico e aumentam o índice de evasão (UFMS, 2012).

Segundo o Programa de Apoio ao Estudante – Versão Preliminar,

É reconhecido pelos docentes universitários que a formação em nível médio não prepara os alunos para os cursos superiores. Tanto na dimensão puramente cognitiva como na dimensão atitudinal, os estudantes ingressantes não entram na universidade preparados para as demandas que lhes serão apresentadas. Cria-se assim um círculo vicioso: o estudante que entra na universidade não consegue seguir os cursos ofertados da forma desejável, se atendo ao mínimo para a aprovação e, ao concluir seu curso, volta para a sociedade e vai formar novos estudantes universitários que também serão deficientes. Isto é particularmente forte nos cursos de formação de professores. É preciso romper este círculo vicioso. (UFMS, 2015, p. 13).

Diante dessas constatações, nos inquietava saber quais políticas educacionais o Estado brasileiro direciona para a educação básica, particularmente para o ensino médio, e igualmente, o que o Estado de Mato Grosso do Sul projeta para esta etapa da educação básica.

Assim, nos propomos a pesquisar as políticas educacionais instituídas pela União, bem como pelo Estado de Mato Grosso do Sul para esta etapa da educação básica.

Nessa busca, deparamos-nos com um Programa que nos chamou a atenção pela ênfase na proposição de ações voltadas a melhoria da qualidade do ensino médio. Trata-se do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), proposto para os Estados e Distrito Federal que aderiram formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, do Ministério da Educação.

A fim de situarmos o contexto político deste período, torna-se necessário evidenciarmos que corresponde ao primeiro mandato do Governo André Pucinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). André Pucinelli concorreu à reeleição sendo reconduzido ao cargo de Governador do Estado de Mato Grosso do Sul para os anos de 2011 a 2014. No cenário nacional, o momento corresponde ao segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Com relação à motivação para o recorte temporal de 2007 a 2011, esse período justifica-se porque 2007 foi o ano de lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no caso deste estudo, para a educação básica, e, 2011, por ser o ano da parceria firmada entre o governo do Estado de Mato Grosso do Sul e o Instituto Unibanco para a implementação do Projeto Jovem de Futuro

(PJF)⁸ nas escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), dando origem ao ProEMI/JF⁹ a partir de 2012.

Com o intuito de verificar o que já foi produzido cientificamente sobre o nosso objeto de pesquisa, iniciamos o “Estado do Conhecimento”, ou seja, uma busca pela literatura que aborda a temática, *a priori*, junto a alguns bancos de teses e dissertações, bem como em sites voltados à publicação de trabalhos científicos.

De acordo com Ferreira (2002), o “Estado do conhecimento” implica no

[...] desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes época e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, tese de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são conhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258).

O objetivo foi realizar um levantamento da produção científica no período de 2007 a 2011 que tivesse como tema o Programa Ensino Médio Inovador, de modo a conhecer este Programa, entender de que forma foi implementado, bem como, de compreender o que significou para a política educacional do ensino médio do Estado de Mato Grosso do Sul.

Para Sanfelice (2004, p. 89),

Só a somatória obtida por um conhecimento coletivo, em que se aglutinam os que foram produzidos parcialmente, aproxima-nos de um conhecimento do todo. Não há, portanto, conhecimento absolutizado, mas somente relativo. Relativo no sentido de que se constituiu como parte de um todo.

Assim, direcionamos nossa pesquisa para os trabalhos realizados que tiveram o ProEMI como objeto de estudo. Os trabalhos apresentados a seguir como fonte empírica de pesquisa contribuíram teoricamente, bem como metodologicamente, para a construção do nosso objeto de pesquisa.

⁸ O Projeto Jovem de Futuro (PJF) é um projeto do Instituto Unibanco que reúne metodologias e tecnologias que proporcionam às escolas de ensino médio um modelo de gestão focado em resultados.

⁹ O Projeto Jovem de futuro (PJF) e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) se unem com a proposta de melhorar o ensino médio público brasileiro por meio de um conjunto de ações com foco na gestão escolar para resultados (M A T O G R O S S O D O S U L, 2013).

Para efetuarmos a pesquisa utilizamos como descritor primeiramente o nome do Programa completo, ou seja, “Programa Ensino Médio Inovador”. Num segundo momento utilizamos como descritor a sigla “ProEMI”.

Dessa forma, encontramos três trabalhos, sendo dois no site da Capes e um terceiro no site do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os trabalhos serão apresentados, a seguir, em ordem cronológica de publicação.

O primeiro trabalho trata-se da dissertação de Flora Maria de Athayde Costa, com o título “Escola Pública e Ensino Médio: Formação da Juventude na Perspectiva dos Documentos Oficiais Nacionais da Educação Básica (1996-2009)”, defendido em dezembro de 2011 na Universidade Estadual de Campinas.

O objetivo da autora foi problematizar a formação escolarizada para a juventude e a adolescência no ensino médio público, no recorte compreendido entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, ao ano de 2009, com o Programa Ensino Médio Inovador. A autora evidencia por meio de dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a situação desta etapa de ensino.

Utilizando-se de pesquisa bibliográfica e documental, publiciza a exclusão dos jovens e adolescentes na faixa de 15 a 17 anos demonstrado por meio da baixa porcentagem na taxa de escolarização líquida, e aponta um cenário de exclusão, demonstrado pelo desinteresse dos adolescentes pela escola, pela violência, desemprego e abandono e com as baixas pontuações de desempenho aferidas por meio do Ideb.

Costa (2011) aponta as mudanças contemporâneas e as novas demandas ocasionadas pela globalização, pelo avanço tecnológico, mercado de trabalho e as demandas da própria juventude.

A autora sinaliza que as experiências ocasionadas pelo Programa Ensino Médio Inovador, bem como de outras políticas, levaram a recente aprovação de novas diretrizes curriculares nacionais, o que possibilitou a implementação de reformas curriculares no segmento final da educação básica. Defende que a relevância de seu trabalho está na oportunidade de debates sobre a temática da formação humana, bem como de reflexões referentes a questões educacionais para a juventude.

Como resultado a autora conclui que há possibilidade de melhorias nos métodos pedagógicos de ensino e aprendizagem dos estudantes do ensino médio, que esses objetivos podem ser alcançados por meio de uma “filosofia educacional” aplicada no cotidiano escolar

e com a flexibilização no currículo. Aponta o trabalho, processo social de produção, como o princípio educativo do Ensino Médio Inovador. Aponta também a formação humana coletiva nas dimensões trabalho, cultura, ciência e tecnologia com a orientação metodológica para o currículo de modo à superação dos desdobramentos curriculares.

Identificamos com o elemento central do trabalho de Costa (2011), o estudo sobre as especificidades dos sujeitos que frequentam o ensino médio público e, por meio da análise das legislações oficiais da área de educação, a identificação dos limites e possibilidades para a implementação de políticas públicas comprometidas com a qualidade da educação para a juventude e a adolescência.

Por meio do trabalho de Costa (2011), é possível conhecer os números das estatísticas relativas ao ensino médio e, assim, identificar a situação atual desta etapa da educação básica. Costa (2011) traz, ainda, em seu trabalho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas em 2012, após a implantação do Programa Ensino Médio Inovador, as quais deram sustentação às mudanças curriculares ocorridas no ensino médio, desde então.

O outro trabalho encontrado no banco de teses e dissertações da Capes, trata-se do trabalho de Adriana da Conceição Coelho, intitulado “Representações Sociais da Escola SESC de Ensino Médio por seus alunos”, defendido no ano de 2012¹⁰ na Universidade Estácio de Sá, em Jacarepaguá, no Estado do Rio de Janeiro.

A autora, por meio de pesquisa qualitativa, buscou evidenciar, ancorada nos estudos sobre representações sociais, nos estudos sobre as escolas de tempo integral e nas políticas de ensino médio no Brasil, as representações sociais que os alunos da Escola SESC de Ensino Médio possuem sobre a referida escola.

Trata-se de um “estudo de caso” devido à particularidade de ser uma escola de ensino médio integral atuando com a proposta do Programa Ensino Médio Inovador. A coleta de dados foi operacionalizada por meio de diversos instrumentos: formulário para caracterização do perfil dos alunos, consulta a documentos da escola e entrevistas semiestruturadas.

Como resultado a autora aponta a possibilidade de novas reflexões que fomentem o surgimento de propostas atrativas para os jovens e adolescentes do ensino médio, evitando a evasão escolar nessa etapa da educação básica. De acordo com Coelho (2012), “compreender

¹⁰ Esclarecemos que optamos por apresentar o trabalho de Coelho (2012), embora fora de nosso recorte temporal, em razão da escassez de trabalhos encontrados sobre o ProEMI.

o universo simbólico dos sujeitos envolvidos com base no referencial teórico-metodológico das representações sociais pode ser uma alternativa para a construção de projetos pedagógicos mais adequados às necessidades e interesses desses estudantes”.

Por meio dos trabalhos de Costa (2011) e de Coelho (2012), foi possível realizarmos os estudos iniciais sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em nível regional e nacional, bem como, efetuarmos o levantamento das legislações e dos documentos existentes.

A proposta metodológica utilizada pelas autoras foi elemento que também nos auxiliou no processo de amadurecimento de nossa pesquisa, pois a melhor compreensão dos procedimentos técnicos facilitou-nos na definição sobre os quais proporíamos para o presente estudo. Consideramos também que conhecer as nuances deste Programa governamental nos ofereceu maior aporte teórico para direcionarmos ao nosso objeto de estudo.

Outro trabalho que favoreceu bastante a construção de nosso objeto de pesquisa, embora da mesma forma que o trabalho de Coelho (2012), fora de nosso recorte temporal, foi a dissertação de Vivian Isleb, defendida no ano de 2014 na Universidade Federal do Paraná.

Encontramos o trabalho de Isleb (2014), intitulado “O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de Fluxo Escolar”, no sítio do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná e o inserimos em nosso “Estado do Conhecimento”, pois contribuiu sobremaneira com o desenvolvimento de nosso trabalho.

O objetivo da pesquisa de Isleb (2014) foi monitorar os resultados do abandono e da reprovação escolar e averiguar em que medida o ProEMI pode ter contribuído para o movimento dessas taxas. Buscou-se também averiguar se esses movimentos sinalizam para alguma tendência nacional.

Por meio de pesquisa documental, a autora se propôs a comparar o movimento de Fluxo Escolar das escolas que não aderiram ao ProEMI das que aderiram, no ano de 2009, e que continuaram no Programa até o ano de 2011, totalizando 339 escolas distribuídas em 17 Estados e no Distrito Federal.

A coleta de dados foi realizada no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e utilizou como referência, os Indicadores da Educação Básica/Taxa de Rendimento e os Microdados/Censo Escolar, do período de 2007 a 2011.

Como resultado Isleb (2014), encontrou quatro tendências diferentes de fluxo escolar no período analisado. Tendência I: apresentou a redução total de matrículas, a queda da taxa de abandono e o aumento da reprovação escolar, em ambas as escolas; Tendência II: apresentou redução do total das matrículas e a queda do abandono, nas escolas com e sem o

ProEMI. Outro achado está relacionado aos índices de reprovação, que apresentaram um movimento diferente nos dois conjuntos de escolas de um mesmo Estado; Tendência III: sinaliza a diminuição do total de matrículas somente no conjunto de escolas com o ProEMI. Com relação às taxas de reprovação e abandono escolar apresentam movimentos diferentes entre os dois conjuntos de escolas do mesmo Estado; Tendência IV: apresenta duas características comuns no mesmo conjunto de escolas com e sem o ProEMI, o aumento do total de matrículas e a queda/estabilização da taxas de abandono. Já o índice de reprovação em alguns casos mostrou diminuição e em outros sinalizou aumento.

A pesquisa de Isleb (2014) comprovou que houve melhora dos índices de abandono e reprovação no conjunto de escolas com o Programa, que pode estar associado às contribuições do ProEMI.

Contribuiu com nosso trabalho ao passo que pudemos perceber as mudanças propostas para o ensino médio ao longo dos anos de 1990 a 2000, bem como o compreender o movimento da política educacional para esta etapa de ensino. Da mesma forma, o contexto histórico do Programa Ensino Médio Inovador apresentado por Isleb (2014), trouxe outros elementos que possibilitaram a ampliação dos nossos conhecimentos sobre o ProEMI.

Com o objetivo de darmos sequência a elaboração do “Estado do Conhecimento”, ao inserirmos no Banco de Teses da Capes apenas a sigla “ProEMI” não encontramos nenhum trabalho. Não encontramos também no Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), bem como, no repositório institucional da UFM S, nas duas formas apresentadas de consulta.

Acreditamos que o fato de não encontrarmos pesquisas e estudos com relação ao ProEMI no recorte temporal deste trabalho no Estado de Mato Grosso do Sul, justificou a relevância deste estudo, que se mostrou significativo na medida em que contribuimos com a produção do conhecimento científico ao analisarmos a materialização desta política educacional no âmbito escolar. Da mesma forma, consideramos que o estudo sobre a implantação e implementação do ProEMI na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no recorte temporal de 2007 a 2011, por ser inédito, o diferenciou das demais pesquisas encontradas.

Como parte da compreensão do objeto, inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema pesquisado em artigos publicados, relatório de pesquisas

realizadas, textos digitalizados na internet, periódicos, livros, sites oficiais que possuam informações de referência, entre outros.

A pesquisa documental envolveu, além da Constituição Federal de 1988, a análise da legislação educacional brasileira, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e o Plano de Ações Articuladas (PAR) 2007-2010.

A análise documental estendeu-se para os seguintes documentos: 1) PAP do Estado de Mato Grosso do Sul constante no PAR do 1º ciclo (2007-2010); 2) PAP da “Escola 1” referente ao ano de 2010; 3) PAP da “Escola 1” referente ao ano de 2011; 4) PAP da “Escola 2” referente ao ano de 2010; 5) PAP da “Escola 2” referente ao ano de 2011; e ao 6) Relatório de Execução do Convênio de nº 703.638/2010, firmado entre o MEC e o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, no valor de R\$ 1.921.450,00 (um milhão, novecentos e vinte e um mil, quatrocentos e cinquenta reais).

As informações e os dados não encontrados nos documentos foram elucidados por meio da realização de entrevistas com base em questões semiestruturadas, com um roteiro previamente elaborado, com os sujeitos da escola e da Secretaria Estadual de Educação (SED) do Estado de Mato Grosso do Sul.

Entrevistas baseadas em questões semiestruturadas foram utilizadas como forma de acrescentar as informações, permitindo a triangulação de dados, e conseqüentemente, deixando a pesquisa mais consistente, além de permitir maior flexibilidade das perguntas e das respostas. (AMORIM, 2011).

O critério utilizado para a escolha dos sujeitos foi os que tiveram maior aproximação com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no seu processo de implantação e implementação, neste caso, os Diretores das duas primeiras escolas na capital do Estado de Mato Grosso do Sul que receberam o Programa Ensino Médio Inovador e o Gestor do Núcleo do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação no ano de 2015.

As entrevistas foram realizadas no mês de outubro de 2015 após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), sendo gravadas e transcritas na íntegra, em horário e local escolhido pelos entrevistados. Foi entrevistado primeiramente o “Gestor da SED”, seguido dos Diretores das escolas selecionadas.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, bem como das escolas selecionadas para o estudo, utilizamos “Escola 1” e “Escola 2” para nos referirmos as

unidades escolares, bem como, utilizamos “D1” e D2” para nos referirmos aos Diretores das unidades escolares pesquisadas. Quanto ao Gestor do Ensino Médio da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, utilizamos a identificação de “Gestor da SED”.

Para facilitar o trabalho de síntese na apresentação dos dados coletados, nomeamos alguns conceitos que consideramos “conceitos-chave” do ProEMI, a saber: período integral, mudança curricular, atividades integradoras, práticas inovadoras/oficinas e inovador/inovação.

O trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo nosso objetivo foi o de apresentar as bases legais para o ensino médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, do Parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 5/2011 e, por fim, da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, evidenciando o que a legislação contempla para esta etapa de ensino. Ainda neste capítulo, procuramos apontar as principais dificuldades na atual conjuntura do ensino médio no Brasil.

No segundo capítulo, examinamos o formato da política educacional brasileira no conjunto das políticas sociais, além de evidenciar algumas das recentes políticas gestadas pelo Estado para a educação básica, mais especificamente, para o ensino médio, tais como: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Finalizamos o capítulo, apresentando a implantação do ProEMI no Estado Brasileiro, mostrando quais foram os critérios utilizados para a adesão dos Estados e do Distrito Federal.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise situacional do ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e das escolas pesquisadas, ambas à época da implantação. Na sequência, examinamos os Planos de Ações Pedagógicas (PAPs) da Secretaria Estadual de Educação e das duas escolas selecionadas para este estudo, além de examinar o Convênio nº 703638/2010, celebrado entre o MEC e o Estado de Mato Grosso do Sul em função da adesão ao ProEMI. Por fim, analisamos a implementação do ProEMI nas escolas selecionadas¹¹ de acordo com a proposta metodológica escolhida para este estudo.

Nas considerações finais, apresentamos a síntese dos principais pontos abordados durante a escrita dessa dissertação, bem como a síntese dos resultados desta pesquisa.

¹¹ Nossa pesquisa empírica foi realizada nas duas primeiras escolas estaduais de Campo Grande - MS a receberem o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

CAPÍTULO I

1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Neste capítulo, nosso objetivo será o de discutir o ensino médio no Brasil, contextualizando o que a legislação educacional brasileira contempla para esta etapa do ensino, com ênfase no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), para em seguida desvelar os desafios postos para o ensino médio na atualidade.

1.1 O Ensino Médio no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, organizou a educação em níveis, etapas e modalidades educativas¹². Quanto à organização em níveis, a LDB dividiu a educação em dois, a saber, educação básica e educação superior. Por sua vez, a educação básica se subdivide em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, 2013, p. 15).

Em respeito ao pacto federativo, a LDB também definiu as responsabilidades e incumbências de cada um dos entes federados, no que se refere à oferta de cada etapa da educação básica. Com relação aos Estados ficou estabelecido que o seu dever é “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei”. (BRASIL, 1996).

Historicamente, algumas dificuldades marcaram a trajetória do ensino médio no Brasil. Nesse sentido, podemos citar a necessidade de superação da dualidade educacional¹³ e a conseqüente inconsistência na sua identidade e objetivos, a busca pela qualidade do ensino, o ingresso e a permanência do alunado, e somente muito recentemente¹⁴, a universalização do acesso e a obrigatoriedade desta etapa da educação básica. Discorreremos sobre essas temas, sem, no entanto, termos a intenção de esgotá-los, haja vista a complexidade que os cercam.

¹² As modalidades de ensino são: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional ou Técnica, Educação Especial, Educação à Distância (EAD), Educação do Campo e Educação Escolar Indígena.

¹³ A promulgação do Decreto nº 2.208 de 1997, no Governo FHC, separando o ensino médio do ensino técnico reforçou a ideia de duas redes, aprofundando ainda mais a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro.

¹⁴ A Lei nº 12.061/2009 e a Emenda Constitucional nº 59/2009, asseguraram a universalização do ensino médio gratuito e a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, respectivamente.

As atuais deficiências do ensino médio em nosso País são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública. Pode-se dizer que o ensino médio é particularmente sensível a estas mudanças. (KRAWCZYK, 2009, p.7).

Quanto à questão da dualidade educacional¹⁵ imputada ao ensino médio e à falta de definição de suas funções e objetivos, o que comumente é denominado de “falta de identidade”, observamos que vários estudos¹⁶ são categóricos em apontá-los até os dias de hoje. “Fala-se da perda da identidade do ensino médio, quando na verdade esse nunca teve uma identidade muito clara, a não ser a de servir como trampolim para a universidade ou para a formação profissional”. (KRAWCZYK, 2009, p. 8).

No entanto, cabe observarmos que a LDB assegurou o seu fim deslocando o ensino médio do lugar que ocupava, ou seja, entre a obrigatoriedade do ensino fundamental e o ensino superior, para um lugar onde representa a última etapa da educação básica, o que lhe dá identidade e funções muito específicas.

De acordo com o art. 35 da LDB, “O ensino médio, **etapa final da educação básica**, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos”. (grifo nosso).

Contextualizando a dualidade histórica do ensino médio no Brasil, de modo a publicizar as suas raízes, de acordo com os estudos de Moehlecke (2012), o ensino médio no Brasil foi tomando caráter marcadamente propedêutico de acordo com as funções a ele atribuído no decorrer dos tempos. Porém, as primeiras mudanças nessa etapa de ensino ocorreram por volta de 1930, com as reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos e, posteriormente, com a implantação do ensino profissionalizante destinado às ‘classes menos favorecidas’.

De acordo com Moehlecke, o ensino secundário, à época, começou a ser organizado a partir de 1931 com o Decreto nº 19.890/31 e consolidou-se somente em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244/42, “que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos –, mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcava esse nível de ensino”. (2012, p.40).

¹⁵ É quase consenso entre os pesquisadores do ensino médio, que esta etapa de ensino, possui dois vieses de formação, o propedêutico, que prepara o aluno para o prosseguimento dos estudos; e a formação profissional, que o prepara para o exercício profissional.

¹⁶ Para exemplificar: Moehlecke (2012), Ramos (2011), Simões (2011), Dourado (2011), Nascimento (2007).

Relata a autora que a questão da dualidade foi estabelecida a partir da manutenção de dois modelos de ensino secundário: o ensino profissionalizante voltado às massas, com terminalidade específica, ou seja, tinha como objetivo preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no País e o ensino secundário propedêutico, destinados àqueles que ingressariam no ensino superior. “Tais opções consagraram o que os educadores da época definiram como uma dualidade do nosso sistema de ensino, com duas trajetórias distintas, de acordo com aqueles a quem se destinavam”. (MOEHLECKE, 2012, p. 40).

Ainda, segundo a autora, a equivalência entre os dois modelos, ou seja, a possibilidade dos que realizavam o ensino profissionalizante também ter direito a acessar o ensino superior só foi possível vinte anos mais tarde com a primeira LDB, Lei nº 4.024/61.

Outro ponto significativo na história do ensino médio, o antigo 2º grau, foi a profissionalização compulsória estabelecida pela Lei nº 5.692/71¹⁷, que unificou o antigo ginásio com o primário, formando, a partir daí, o ensino de 1º grau e o de 2º grau.

A profissionalização compulsória, segundo a autora, foi uma forma de dar terminalidade ao ensino médio naquele período (regime militar e período da ditadura) com o objetivo de lançar os alunos diretamente ao mercado de trabalho e dessa forma diminuir a pressão da sociedade pela ampliação do ensino superior.

No entanto, a Lei nº 7.044/82 altera a proposta de profissionalização obrigatória no ensino médio (2º grau) instituída pela Lei nº 5.692/71, que de acordo com Nascimento (2007, p. 84), “nunca chegou a existir concretamente”. De acordo com o autor, essa nova Lei reedita a concepção vigente antes de 1971, de uma escola dualista, propedêutica e profissionalizante.

O fato da dualidade estrutural não ter sido eliminada, apesar da tentativa da Lei nº 5.692/71, não causa estranheza, na medida em que ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, quando separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação. (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Nascimento (2007, p. 77) observa ainda

[...] que a dualidade estrutural, que mantém duas redes¹⁸ diferenciadas de ensino ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma como a sociedade se organiza, que expressa as relações contraditórias entre capital e trabalho nas políticas educacionais para o Ensino Médio.

¹⁷ Lei que criou o ensino de 1º e 2º graus, com isso o ensino de 2º Grau passou a ser obrigatoriamente profissionalizante.

¹⁸ O autor se refere a dualidade educacional, que historicamente, ofereceu ensino médio propedêutico e profissionalizante no Brasil.

Já para Kuenzer (2010, p. 862),

[...] a divisão entre trabalho intelectual e trabalho prático, que por muito tempo justificou duas redes de ensino médio, uma de educação geral para a burguesia e outra profissional para os trabalhadores, tem sua origem na separação entre propriedade dos meios de produção e propriedade do trabalho.

Nascimento (2007, p. 78), alerta que,

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social.

Ainda com relação à dualidade educacional, um fenômeno relevante de ser apontado, refere-se ao estudo de Kuenzer (2010), no artigo intitulado “O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?”, onde a autora aponta para uma possível inversão da dualidade educacional. “[...] é a inversão da proposta dual que, até os primeiros anos de 1990, apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores”.

De acordo com os estudos da autora¹⁹, pela crescente precarização que se tem observado nas escolas de ensino médio público é possível concluir que, a educação geral que antes atendia a elite, passou a atender os que vivem do trabalho e, dessa forma, quando passou a atender a classe trabalhadora “banalizou-se e desqualificou-se”.

Kuenzer (2010), explica que essa inversão iniciou desde a metade dos anos de 1990, por meio das políticas do Banco Mundial para os países pobres que tinha a implícita proposta de educação geral para os jovens, que não deveriam profissionalizar-se precocemente.

Dessa forma, de acordo com a autora, o Decreto nº 2.208/97 separou a educação profissional e tecnológica do ensino médio,

[...] interrompendo uma trajetória histórica construída desde os anos de 1940 pelas Escolas Técnicas Federais, que se caracterizavam por ofertar educação profissional pública de qualidade, permitindo, com isso, aos jovens o acesso ao emprego e ao ensino superior. (KUENZER, 2010, p. 864).

No Governo Luiz Inácio Lula da Silva, em atendimento às pressões do movimento de oposição à ruptura entre educação geral e profissional, foi instituído o Decreto nº

¹⁹ Kuenzer, 2006 e 2007.

5.154/2004²⁰, restabelecendo a possibilidade de articulação mediante a modalidade “ensino médio integrado”.

No entanto, mesmo tendo ocorrido a ampliação dos Institutos Federais de Educação, a modalidade “ensino médio integrado” ainda é restrita, bem como é baixo os percentuais de matrículas nos cursos técnicos concomitantes, federais e estaduais, regulares ou na modalidade Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), devido seu elevado custo e também de seu caráter seletivo. (K U E N Z E R , 2010).

De modo geral, para os jovens e adultos que vivem do trabalho, a modalidade mais acessível é o ensino de educação geral, em que as matrículas no turno noturno respondem por 50% do total, a distorção idade-série é elevada e os índices de evasão e repetência se ampliam, em escolas cujas condições de trabalho pedagógico são precarizadas [...]. Ou seja, quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores sob o discurso de sua democratização, isso foi feito de forma desqualificada. [...] A inversão da dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada por jovens de classe média, que vêm nela uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social. (K U E N Z E R , 2010, p. 865).

Na Análise de Kuenzer (2010), a superação da dualidade não é uma questão pedagógica, uma vez que é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho. Também não é uma questão a ser resolvida por meio da educação, entre novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplina e transdisciplinaridade, ou mediante novas políticas e programas de formação para professores. “A dualidade só será superada com a superação da contradição entre propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho” (p. 863). “[...] esta ruptura só será efetivamente superada em outro modo de produção” (p.862).

Da mesma forma que a polêmica dualidade educacional que acompanha a história do ensino médio no Brasil, a busca pela qualidade do ensino nessa etapa da educação também é tema recorrente. É comum encontrarmos nas mídias impressas, televisionadas, faladas e digitais notícias vinculadas à questão da qualidade da educação e mais, especificamente, sobre o ensino médio. “Crise, apagão, ausência de sentido... estes são alguns termos utilizados por governantes, pesquisadores, jornalistas e representantes de organizações não governamentais

²⁰ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB, Lei nº 9394/1996, que versam sobre a educação profissional.

ao analisar o ensino médio brasileiro. Docentes e estudantes falam em desinteresse, falta de qualidade, desmotivação”. (KRAWCZYK, 2009, p. 5).

[...] o investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e conferindo a essa qualidade uma dimensão socio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o País, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. (DOURADO, 2007, p. 940).

Dessa forma, observamos preocupação²¹ com a qualidade da educação por parte do Estado quando este apresenta a sociedade brasileira indicadores com a tarefa de medir a qualidade da educação ofertada, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mais especificamente para o ensino médio.

Cabe lembrar que, no Brasil, a utilização de indicadores educacionais na política e gestão se tornou possível com a geração de dados estatísticos possibilitada pela criação, consolidação e aperfeiçoamento do Censo Escolar e de processos de avaliação, o que se deu de forma mais sistemática e continuada após 1995. O lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) no ano de 2007 trouxe maiores possibilidades ao monitoramento e controle da educação básica. (OVANDO; FREITAS, 2013, p. 169).

O Ideb lançado por meio do Decreto nº. 6094/2007, “criado [...] pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”. (BRASIL/MEC, 2015, s/p)²².

Atualmente todas as ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira estão direcionadas para a elevação do IDEB, o que se configura como uma corrida em busca de dados estatísticos cada vez mais altos, ou mesmo, ao alcance da principal meta do índice que é a média 6,0 [...] pontuação dos países desenvolvidos partícipes da OCDE. (AMORIM, 2011, p. 52).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ideb

É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema

²¹ Temos clareza que por traz dessa pretensa preocupação do Estado, escamoteiam-se interesses oriundos dos organismos internacionais movidos pelos interesses do capital.

²² Disponível em :< <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em : 24 mai. 2015.

educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. (BRASIL/INEP, 2015, s/p).

Segundo o Inep²³, o Ideb é mais que um indicador estatístico, ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos Estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino.

Dessa forma,

[...] há a vinculação de metas de crescimento do IDEB, que é aferido a cada dois anos. Cada escola pública de ensino fundamental possui uma meta a alcançar, e se essa meta é atingida, há um aumento de 50% no valor repassado para a escola por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²⁴. (JESUS, 2012, p.3).

Para exemplificar, a tabela a seguir apresenta os resultados de 2005 a 2013, divulgados pelo Ideb, bem como as metas projetadas para o ensino médio público no Brasil para o período de 2007 a 2021.

Tabela 1: IDEB Ensino Médio Público Brasileiro (Total)

IDEB	IDEB Observado					Metas projetadas				
	2005 ²⁶	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total ²⁵	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2

Fonte: MEC/INEP, 2015.

Com o podemos observar, houve uma evolução no período de 2007 a 2009 quando as pontuações do Ideb foram maiores que as metas projetadas, em 2011 a pontuação foi igual a meta planejada e, em 2013, o ensino médio público não apresentou evolução na qualidade

²³ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2015

²⁴ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público (Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>. Acesso em: 02 fev. 2016).

²⁵ O IDEB total do ensino médio, reúne no cálculo as redes pública e privada.

²⁶ A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência (MEC/INEP, 2015).

educacional ao repetir a pontuação de 2011 (3.7), quando a meta projetada para o ano de 2013 seria de 3.9.

Tabela 2: Ideb Ensino Médio por Dependência Administrativa

	Ideb Observado					Metas projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Fonte: MEC/INEP, 2015.

Quando passamos a observar o resultado do Ideb do Ensino Médio por dependência administrativa, observamos que nas dependências Ensino Médio Estadual e Ensino Médio Público, as pontuações subiram e mantiveram-se no período de 2007 a 2013.

Ainda com relação ao ensino médio público, observamos que as metas projetadas para os anos 2007, 2009 e 2011, foram alcançadas. É possível perceber, no entanto, um declínio progressivo, acarretando que, no ano de 2013, além de não alcançar a meta programada (3.6), o índice recuou para 3.4, diminuindo em dois pontos percentuais.

Porém, para além de pontuações e metas projetadas, alcançadas ou não, Krawczyk (2009) chama a atenção para a desigualdade na qualidade do ensino médio público expressa por meio da comparação do Ideb obtido. Assim,

Considerando que a escala é de 0 a 10, constata-se que o nível de aprendizagem é insatisfatório para todos, mas é sensivelmente inferior para as escolas públicas, que respondem por 89,8% das matrículas, sendo 0,82% de responsabilidade do governo federal, 86,5% estadual e 1,96% municipal. Estes dados indicam que os limites no acesso e na garantia da qualidade no ensino médio atingem de maneira mais perversa a população pobre do País. As análises indicam ausência de políticas efetivas que mudem este quadro da realidade educacional. (KRAWCZYK, 2009, p. 5).

Com as pontuações obtidas no Ideb acompanha-se o desenvolvimento das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que por meio do acompanhamento de dois importantes indicadores, desempenho escolar e fluxo²⁷, é possível “definir as metas, orientar e

²⁷ Combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries (sic) do ensino fundamental e 3ª série (sic) do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação) (MEC/INEP, 2015, p.1).

reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano 2022”. (SAVIANI, 2007, p. 1245-1246).

Ovando e Freitas (2013, p. 170), chamam a atenção para a concepção de qualidade presente no Ideb que se limita apenas aos indicadores de rendimento do ensino e desempenho cognitivo dos alunos. No caso do desempenho, explicam as autoras, refere-se a um restrito conjunto de conhecimentos e habilidades de língua portuguesa e matemática “avaliados com base em uma matriz curricular de referência padrão”.

Trata-se de uma concepção mínima de qualidade da educação básica escolar, que não corresponde à qualidade requerida pelo objetivo de formação do cidadão estabelecido na legislação vigente, mas expressa o que, no momento, tem sido focado, pelo governo federal, como prioritário nessa formação. (OVANDO; FREITAS, 2013, p. 170).

Entendemos que a qualidade da educação não pode, e não deve ser medida considerando-se apenas os indicadores de desempenho escolar e fluxo, pois, muitas outras condições, materiais e humanas, permeiam o universo escolar.

Concordamos com Dourado (2007, p. 941), quando afirma que

O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino. [...] uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Sendo assim,

[...] é preciso ter cuidado com a autenticidade, fidedignidade e consistência dos dados gerados pelos indicadores. Mais que isso, é preciso ter clareza de que esse tipo de dado não é suficiente para se conhecer e lidar consequentemente numa realidade complexa, contraditória, em permanente movimento. (OVANDO; FREITAS, 2013, p. 171).

Jesus (2012, p. 4) ao analisar o Ideb e sua implicação no cotidiano das escolas públicas levanta um importante questionamento: “se o que se precisa é, de fato, aumentar o Ideb das escolas, ou se são as próprias escolas que necessitam ser modificadas e melhoradas continuamente”.

De acordo com a autora, “o objetivo da política pública deveria ser melhorar as escolas, pois o Ideb, ou qualquer outro indicador de qualidade, acompanharia essas

mudanças”. Ainda de acordo com a autora, o trabalho pedagógico desenvolvido em uma escola ocorre em um contexto composto por diversas variáveis, sendo que, todas essas variáveis determinam o perfil da escola e a qualidade do ensino que ela oferece.

Analisando por outro viés, apesar de o indicador ter sido criado para medir a qualidade da educação em nosso País, alguns autores²⁸ lançam dúvidas sobre seus resultados, afirmando que eles podem não refletir a realidade local. Esses autores sugerem que o fato de o Ideb estar atrelado ao recebimento de recompensas financeiras, pode favorecer a ocorrência de manipulação dos dados por parte dos Estados, municípios e Distrito Federal, em busca de um Ideb favorável.

Fernandes²⁹, em estudo apresentado à sociedade em razão do lançamento do Ideb, antecedeu a possibilidade de ocorrência desta problemática e afirmou que

[...] não se pode descartar a possibilidade de as escolas e/ou redes de ensino adotarem medidas que melhorem o fluxo e piorem o desempenho nos exames padronizados e vice-versa. Nesse caso, se a cobrança for restringida apenas aos indicadores de fluxo, ela pode incentivar os professores, diretores de escolas e gestores de rede a adotarem medidas que impliquem redução no desempenho médio dos estudantes nos testes padronizados, como, por exemplo, reduzir o padrão de aprovação. Por outro lado, se a cobrança for apenas sobre os *scores* dos alunos, o incentivo é o oposto, como, por exemplo, elevar o padrão de aprovação. (2007, p.8).

De acordo com Paz e Raphael (2012, p. 60),

[...] essa ‘arriscada’ ação pode causar o efeito totalmente oposto ao que a sociedade espera em relação à melhoria da qualidade da educação. Teríamos diversas escolas com altos índices, e alunos com péssimos níveis de aprendizagem.

Paz e Raphael (2012, p. 58), explicam ainda que

[...] há o risco da liberação descontrolada do fluxo escolar, a introdução irreflexiva de quaisquer assessorias privadas nos sistemas de ensino e, inclusive, o treino contínuo de versões anteriores da Prova Brasil ou SAEB na ânsia da busca por resultados, tudo isso para evitar que os índices caíam e ocorra a responsabilização unilateral dos profissionais da escola. Pior ainda, é acreditar fielmente que uma média elevada no IDEB represente uma educação de qualidade, isto porque, um índice alto pode não significar melhoria para todos os alunos, já que se um determinado número de alunos for bem, a média subirá, mesmo que muitos outros continuem com baixíssimo nível de aprendizagem escolar. (PAZ; RAPHAEL, 2012, p. 58).

²⁸ Fernandes (2007), Paz e Raphael (2012), dentre outros.

²⁹ Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) quando do lançamento do IDEB e professor titular da Universidade de São Paulo.

Analisamos que as escolas agindo dessa forma, assumem a responsabilização da qualidade da educação que lhes são imputados pelo Estado. “O IDEB tem sido utilizado como uma forma de responsabilização das escolas públicas de ensino fundamental, atrelando ao resultado da escola uma bonificação”. (JESUS, 2012, p.3).

Quanto à questão da responsabilização das escolas, ocorre da seguinte forma: o Governo Federal transfere aos Estados e estes aos municípios, que por sua vez transfere aos sistemas educacionais, às escolas, aos gestores das escolas, aos alunos e às suas famílias a responsabilidade em viabilizar “formas” para melhorar a qualidade da educação no País por meio da implantação e implementação de programas educacionais em que a qualidade da educação é aferida por meio do aumento do Ideb.

Diante das limitações do Ideb enquanto indicador capaz de medir a qualidade educacional, Freitas (2007) questiona:

Por que não construímos uma medição baseada no custo aluno/ qualidade, na qual se levaria em conta uma série de variáveis que são necessárias ao funcionamento adequado de uma escola de qualidade? Por que não definimos o que entendemos por uma escola que tenha condições de ensinar e não criamos um indicador mais amplo e sensível às desigualdades sociais? (FREITAS, 2007, p. 981).

Outra problemática apontada por vários estudos com relação ao Ideb se refere à questão dos *rankings* entre as redes escolares e as escolas, promovendo um sistema de “segregação escolar”, como já apontamos anteriormente, onde as escolas que possuem o melhor Ideb são consideradas as melhores, conseqüentemente, possuem os melhores alunos, os melhores professores, os melhores funcionários, a melhor qualidade do ensino e as escolas com Ideb abaixo das metas, serão as piores escolas, com os piores alunos, os piores professores, os piores funcionários, o pior ensino e assim por diante.

Freitas (2007) conclui afirmando que o sistema de ranqueamento mantém uma lógica perversa, pois, acirra a competição e para piorar a situação, pressiona via opinião pública para que as redes de ensino alcancem seus resultados. Além de que, promove uma “fuga” dos professores mais experientes e qualificados e dos alunos com uma condição socioeconômica mais confortável para as “melhores” escolas.

Diante desse quadro, duras críticas têm sido tecidas contra esse tipo de política de avaliação visto que desconsideram que parte dos problemas educacionais advém do próprio formato do projeto ideológico neoliberal, no qual se reduz a qualidade à igualdade de acesso às escolas, mas, em contrapartida, se estimula a competição e o ranqueamento entre elas, gerando espaços para ricos e espaços para pobres,

segregando ainda mais as camadas populares no interior dos sistemas de ensino. (PAZ E RAPHAEL, 2012, p. 58).

Kuenzer (2010), também chama a atenção quanto à qualidade, segundo a autora, “[...] há a necessidade de uma avaliação crítica dos indicadores atuais produzidos pelas metodologias usadas no ENEM e na definição do IDEB”. Ainda segundo a autora é preciso “[...] verificar se, de fato, apreendem a complexidade de realidades tão diversas, ou se, desconsiderando as diferenças, subsidiam a formulação de políticas e programas que acentuam ainda mais as desigualdades”. (p. 871).

Com todos os limites do Ideb,

[...] temos um avanço [...] na concepção de avaliação diagnóstica e o poder público como o responsável pela qualidade da educação propondo políticas para solucionar os problemas detectados, mas ainda com limites importantes de serem pontuados, já que esta política está em processo de construção. (PERONI, 2009, p. 296).

Retomando a argumentação sobre as dificuldades relacionadas ao ensino médio, outros temas que merecem atenção são as questões referentes ao acesso representado pelo número de matrículas, a universalização e a obrigatoriedade desta etapa de ensino.

De acordo com Simões (2011, p. 113),

O ensino médio, no Brasil, tem-se constituído, ao longo da história da educação brasileira, como o nível de mais difícil enfrentamento, em sua concepção, estrutura e formas de organização, devido à sua própria natureza de mediação e à particularidade de atender à juventude.

Mesmo com todas as dificuldades, de acordo com Lima (2012), historicamente o ensino médio é a etapa da educação básica que menos recebeu atenção por parte do Estado em detrimento da universalização do ensino fundamental, ou seja, da ampliação dos números de crianças alfabetizadas e frequentes à escola, bem como, pela expansão da educação superior pela via do Programa de Apoio aos Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Prova que a atenção do Estado sempre esteve voltada para o ensino fundamental na perspectiva de sua universalização, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, transformada posteriormente na Lei nº 9.424/96, que destinava recursos orçamentários e financeiros específicos para o ensino fundamental.

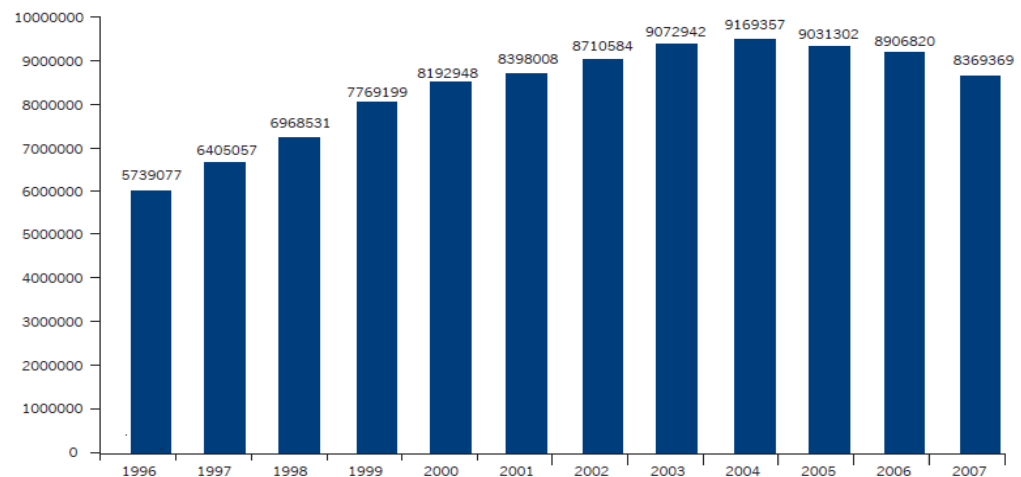
Antes de adentrarmos para os números, porém, cabe lembrar de acordo com o resultado do PNAD 2006, que o acesso para o ensino médio regular, última etapa da educação básica, sempre esteve marcado por uma profunda desigualdade, a depender da região, posição socioeconômica, recorte étnico-racial e localidade, campo ou cidade. Assim,

Considerada as pessoas com idade de 15 a 17 anos, entre os 20% mais pobres apenas 24,9% estava matriculada, enquanto entre os 20% mais ricos 76,3% freqüentava esta etapa do ensino. Apesar do aumento constante de matrículas no Nordeste e da redução do Sudeste, para o mesmo grupo etário os índices eram, respectivamente, 33,1% e 76,3%. O recorte étnico-racial demonstra que apenas 37,4% da juventude negra acessava o ensino médio, contra 58,4% branca. Entre os que vivem no campo, apenas 27% freqüentavam o ensino médio, contra 52% da área urbana. (KRAWCZYK, 2009, p. 5).

Com todas as limitações, conjunturais e estruturais, observamos que o ensino médio no Brasil cresceu progressivamente, mesmo anterior ao movimento de obrigatoriedade e gratuidade imposta pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que garantiu a ampliação da obrigatoriedade escolar para a faixa dos quatro a dezessete anos de idade, atendendo a pressão da sociedade civil, de organizações ligadas aos direitos de crianças e adolescentes, bem como de outros segmentos.

O Censo Demográfico (IBGE, 2010), divulgou que o Brasil possui um universo de 10.357.874 jovens entre 15 a 17 anos de idade. Desse universo, considerando as matrículas pelas etapas da educação básica, observamos que 3.289.510, estavam, em 2012, no ensino fundamental, cerca de 6.000.000 estavam no ensino médio e aproximadamente 1.000.000, encontrava-se totalmente fora da escola. (SILVA, 2014).

Gráfico 1 – Evolução das matrículas no ensino médio regular no Brasil (1996-2007)



Fonte: MEC/Inep.

No que diz respeito ao número de matrículas, observamos também que houve um aumento expressivo entre os primeiros anos de 1990, mais especificamente entre 1991 e 1994, na ordem de 34,5% e entre os anos de 1996 e 2007, na ordem de 41,7%, sendo que, neste caso, as matrículas passaram de 5.739.077 para 8.369.369, conforme demonstrado no gráfico 1.(KRAWCZYK, 2009).

Em 1991, eram 3.772.330 pessoas matriculadas no Ensino Médio, e em 2013 são 8.312.815. A maior expansão ocorreu entre 1991 e 2001 (de 3.772.698 para 8.398.008). De lá para cá tivemos um ápice de matrículas em 2004 (9.169.357) e decréscimo com algumas variações a mais ou a menos nos anos seguintes. (SILVA, 2014, s/p).

“[...] Ainda que a partir de 2008 tenha uma pequena retomada do crescimento, chegando a 2011 com 8.4 milhões de alunos matriculados e voltando a cair em 2012”³⁰. (KRAWCZYK, 2014, p. 82).

Segundo Krawczyk (2011, p. 755), o fenômeno da expansão do ensino médio, ocorre por vários motivos, entre eles, cita: as aspirações das camadas populares por mais escolarização, tornar o País mais competitivo no cenário econômico internacional, políticas de correção de fluxo, políticas de impulsão para a conclusão do ensino fundamental, bem como, pela crescente exigência do mercado de trabalho por mais escolarização.

Ao encontro do que Krawczyk (2011) e Silva (2014) afirmam, Nascimento (2007, p. 85) corrobora apontando a crescente expansão, entre 1994 a 1999, segundo ele na ordem de 57,3%. Assim, afirma que o

O crescimento do número de matrículas no Ensino Médio, no período 1994-99, da ordem de 57,3%, deve-se em grande parte, pela quase universalização do Ensino Fundamental, na faixa de 7 a 14 anos; da maior exigência de escolarização no recrutamento para os postos de trabalho e de um progressivo aumento de jovens entre 15 e 17 anos, a chamada “onda de adolescentes”. O aumento expressivo das matrículas tem ocorrido na rede pública estadual e em cursos noturnos, indicando que muitos jovens que abandonavam os estudos antes do Ensino Médio têm permanecido na escola devido à escassez de empregos, e à requisição de mais escolaridade imposta pelas empresas para a contratação de novos trabalhadores.

Embora a ampliação do acesso venha se efetivando nas duas últimas décadas, as distorções idade-série permanecem como marca do sistema educacional brasileiro e representa um dos maiores desafios para o ensino médio. (KRAWCZYK, 2009).

³⁰ -----
Esse fenômeno ainda não foi suficientemente estudado para se saber os motivos (KRAWCZYK, 2014, p. 82).

Tabela 3 – Distribuição da população jovem, segundo a escolaridade, por faixa etária (em %). Brasil 2006

Escolaridade	Faixa etária (em anos)					
	14-15	16-17	18-21	22-24	25-29	14-29
Freqüentam/freqüentaram	99,5	99,5	99,0	98,6	98,0	98,8
Fundamental incompleto	77,2	39,2	25,5	25,8	31,8	35,9
Fundamental completo	0,5	2,6	6,1	6,9	7,7	5,5
Médio incompleto	22,2	55,3	25,4	12,5	9,2	21,8
Médio completo	0,0	1,6	26,6	34,3	31,7	22,8
Superior incompleto	0,0	0,6	13,7	14,4	8,7	8,9
Superior completo	0,0	0,0	0,3	4,3	8,6	3,4
Demais cursos	0,1	0,6	2,5	1,8	2,4	1,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Nunca freqüentaram escola	0,5	0,5	1,0	1,4	2,0	1,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total geral (em 1.000 pessoas)¹	6.902,9	6.979,5	13.972,4	10.312,8	15.821,3	53.988,8

Fonte: IBGE/PNAD. Elaboração Dieese.

Como podemos visualizar na Tabela 3, no ano de 2006, de cada 1.000 (mil) jovens na faixa etária dos 16 e 17 anos, 55,3% dos jovens possuíam ensino médio incompleto e 1,6% já haviam concluído essa etapa de ensino, porém, aproximadamente 40% destes jovens ainda não haviam concluído o ensino fundamental. Já a quantidade de jovens da mesma faixa etária que tinham completado o ensino fundamental é extremamente pequena, 2,6%. O número de jovens entre 25 e 29 anos que não haviam concluído o ensino fundamental, tampouco o ensino médio, também é significativo.

Krawczyk (2014), em estudos recentes aponta os números relativos a outros períodos. Quanto

[...] aos estudantes com idade entre 15 e 17 anos matriculados no Ensino Médio, o percentual ainda é baixo (taxa líquida). No período entre 1991 e 2010, a taxa líquida de matrícula dessa faixa etária no Ensino Médio passou de 17,3% para 32,7%, atingindo 44,2% em 2004 e chegando a 50,9% em 2009. Apesar da variação positiva, configura-se ainda a incompletude do processo de democratização da escola, pois a outra metade da juventude ou ainda está no Ensino Fundamental (34,3%), fruto de reprovações ou ingresso tardio, ou está sem frequentar a escola. (KRAWCZYK, 2014, p. 84).

Apesar de toda a expansão representada pelos números apresentados, alguns autores defendem que ainda não podemos considerar que seja decorrente do fenômeno da

universalização do ensino médio ou da democratização do ensino, que também entendemos ser diferente da democratização do acesso ao ensino. Segundo Krawczyk,

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Quanto à democratização do ensino difere do fenômeno de “progressiva massificação”. Ainda de acordo com Krawczyk (2019, p. 10),

[...] quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio aprenderem os conteúdos curriculares relacionando-os criticamente com o mundo em que vivem, estaremos frente a um processo real de democratização do ensino, e não simplesmente de progressiva massificação.

Após o crescimento das matrículas no ensino médio entre os anos de 1996 a 2001, o que representou 32,1% das matrículas, o ritmo de crescimento diminuiu significativamente no período entre 2002 a 2006, ou seja, para uma porcentagem de crescimento em torno de 5,6% e a partir de 2007 passa a registrar crescimento negativo na casa de -8,4% de 2000 a 2008. A retração nas matrículas do ensino médio acentua-se ainda mais entre os anos de 2008 e 2009 chegando a -3,2%. (KUENZER, 2010).

“O Censo Escolar 2012 já indicava um decréscimo da matrícula no Ensino Médio, passando de 8.400.689 em 2011 para 8.376.852. O Censo de 2013 sinaliza um reforço desta tendência, ao mostrar que foram 8.312.815 matriculados nas 27.164 escolas que ofertam educação básica”. (SILVA, 2014, s/p).

Nesse sentido, segundo a autora

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando. (KUENZER, 2010, p. 756).

De acordo com Rezende *et al* (2012, p. 167), “o problema da evasão da escola média é mais grave do que no Ensino Fundamental, porque até recentemente a obrigatoriedade e gratuidade dessa etapa da escolarização não era garantida legalmente”.

Nesse sentido, Krawczyk (2009) afirma que para alguns grupos sociais, cursar o ensino médio é algo natural, tão natural quanto comer, dormir e tomar banho. A autora explica que isso ocorre porque esses grupos sociais possuem como motivação uma espécie de

recompensa, sejam por parte dos pais ou pela possibilidade de ingresso na universidade. Já os grupos sociais que costumam abandonar a escola, não possuem motivação para continuar estudando, pois não recebem nenhuma motivação ou cobrança por parte da família, para qual o ensino médio não faz o menor sentido, pois não faz parte de seu capital cultural, além de que não vislumbram o ingresso na universidade.

Além da falta de motivação, uma pesquisa realizada no ano de 2006 apontou que nas cidades com maior oferta de trabalho há um aumento dos índices de abandono e evasão escolar, em função da necessidade dos jovens ingressarem no mercado de trabalho para satisfazer a necessidade de consumo imposta nas relações sociais. (KRAWCZYK, 2013).

Desse modo, o desinteresse dos adolescentes pela escola tem de certa forma forçado os governos, sistemas de ensino, bem como, as escolas a buscarem formas de proporcionar um ensino médio mais atrativo e que tenha significado para os jovens. Dessa forma, o grande desafio é organizar um currículo que consiga tanto formar os jovens para continuar os estudos no ensino superior, como prepará-los para o mercado de trabalho.

De acordo com a matéria “O ensino médio e seus caminhos”³¹ divulgada na revista on line Educação, em agosto de 2011, o governo brasileiro planeja elevar o índice de conclusão do ensino médio regular para o patamar de países desenvolvidos. Para esses países, a permanência do aluno em sala de aula nessa etapa deixou de ser um desafio há alguns anos. A evidência dessa afirmação é o índice de jovens entre 18 a 24 anos que concluíram o segundo ciclo do 2º grau, equivalente ao ensino médio do Brasil.

De acordo com publicação, a média de conclusão nessa faixa etária entre os 27 membros da União Europeia é de 79%. Nos Estados Unidos, chega a 89% e no Brasil somente 37% dos jovens de 18 a 24 anos já completaram a etapa (IBGE, 2010). Ainda de acordo com a matéria, uma pesquisa recente divulgada pelo Instituto Unibanco junto à rede estadual de São Paulo, divulgou que de cada cem alunos que terminam o ensino fundamental com a idade correta, 83 vão para o ensino médio, destes, apenas 47 terminam o ensino médio em três anos. E se considerar a evasão do início do ensino fundamental ao final do ensino médio, de cada cem alunos que entram apenas 23 conseguem terminar no período correto.

No entanto, é possível afirmar que

Ainda que a escola não seja suficientemente atraente, o que não se pode ignorar, contudo, é o aumento do número de anos de escolaridade entre as gerações mais

³¹ Disponível em : <http://revistaeducacao.com.br/textos/169/o-ensino-medio-e-seus-caminhos-234935-1.asp>.
 Acesso em : 17 jan. 2015.

jovens brasileiras, embora estejam os aquém de outros países latino-americanos, uma vez que persistem distorções série-idade e taxas de analfabetismo funcional. Isso significa afirmar que o Brasil está agora diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho. (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Além dos dados de retração, Kuenzer (2010, p. 860) apresenta dados relevantes quando analisa o grau de eficiência do ensino médio neste período. De acordo com a autora, o resultado do fluxo escolar mostra que a taxa de repetência cresceu de 18,65% em 2000 para 22,6% em 2005; a evasão cresceu de 8,0% em 2000, para 10,0% em 2005; no mesmo período, o tempo médio de conclusão cresceu de 3,7% para 3,8%.

Já Krawczyk (2014), apresenta os dados de aprovação, reprovação e abandono de período mais recente, ou seja, de 2007 a 2012, onde é possível observar altos índices de reprovação e abandono, conforme demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4 – Taxa de aprovação, reprovação e abandono no ensino médio público³²

Taxa de aprovação, reprovação e abandono			
Período	Aprovacao	Reprovacao	Abandono
2007	74,1	12,7	13,2
2008	74,9	12,3	12,8
2009	75,9	12,6	11,5
2010	72,2	12,5	10,3
2011	77,4	13,1	9,5
2012	78,7	12,2	9,1

Fonte: KRAWCZYK, 2014, p. 83.

Observamos que os índices de reprovação e abandono equiparam-se, havendo uma pequena redução. Já os índices de aprovação apresentou um aumento de 4,6% considerando o período de 2007 a 2012.

Do ponto de vista da autora, “os dados elencados [...] permitem inferir que, quanto à expansão do acesso, permanência e sucesso, não houve mudanças significativas, mostrando

³² A tabela original apresenta erro na informação dos percentuais referente ao ano de 2010, sendo que, com o apresentando a soma totaliza 95% e não 100%.

que, para o ensino médio [...] 2000-2010 não aconteceu³³”, “[...] os problemas continuam os mesmos, a década foi perdida para o ensino médio”. (K UENZER, 2010, p. 860-861).

Uma vez explicitada a massificação do acesso, representado pelo crescente número de matrículas e, posteriormente sua retração e o fenômeno da evasão, cabe-nos, de acordo com a proposta inicial, finalizarmos, tratando da questão da universalização e obrigatoriedade nesta etapa do ensino.

Dessa forma,

Menos que pela permanente tensão sobre seu sentido – preparação para o ingresso no ensino superior, para o mercado de trabalho ou para o exercício da cidadania –, o debate³⁴ atual foi impulsionado pela queda nas matrículas no ensino médio regular: ausência de professores especialistas, sobretudo química, física e biologia; desempenho insatisfatório dos estudantes nos exames, notadamente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); além da recente discussão sobre sua obrigatoriedade. (K R A W C Z Y K, 2009, p. 5).

Podemos afirmar que somente muito recentemente, quando já se fala em efetiva universalização do ensino fundamental, o Estado brasileiro volta sua atenção para o ensino médio, pois, até há pouco tempo, sua atenção voltava-se quase que exclusivamente para o ensino fundamental em prol de sua universalização e do investimento para a democratização da educação superior pública, como já explicitamos anteriormente. Portanto, na atual conjuntura, já se fala nos desafios para a universalização do ensino médio.

Assim, com relação ao ensino médio, a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, instituiu dois novos parágrafos ao art. 208 da CF, de 1988, a saber:

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Outro fato que chama a atenção na Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, refere-se à alteração da redação do texto constitucional (§ 2º), que substituiu o termo progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio para progressiva universalização do ensino médio gratuito. (M O E L E C K E, 2012).

³³ O que Kuenzer (2010) costumeiramente denomina de a “década perdida”.

³⁴ A autora se refere às reflexões feitas por pesquisadores (as), gestores (as), estudantes e docentes sobre o ensino médio e que foram discutidas durante o Seminário: “Balanço e perspectivas do ensino médio no Brasil”, realizado pelo Observatório da Educação, da Ação Educativa, em 23 e 24 de junho de 2008.

Com relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, no art. 4º, inciso II, foi instituído a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

É possível afirmar que

Esses anunciados apresentam diferenças importantes referentes ao papel do Estado e da família na provisão do ensino médio. A LDB não somente garante o avanço da universalização do ensino médio, como também obriga o Estado a garantir sua oferta, e atribui às famílias a responsabilidade pela permanência de suas crianças na escola. (KRAWCZYK, 2009, p. 8).

Um pouco mais tarde, a Emenda Constitucional nº 59/2009, aprovou a ampliação da obrigatoriedade, propondo a universalização da educação de 4 a 17 anos, até 2016, assegurando, inclusive, a oferta gratuita para os que não tiveram acesso na idade própria. Assim, amplia o tempo de escolaridade obrigatória no Brasil. “Trata-se da ampliação do direito à educação e do reconhecimento da importância do Ensino Médio, agora alçado à condição de educação básica”. (SILVA, 2014, s/p).

Krawczyk (2009, p. 8), explica que

Essa mudança esteve ancorada não somente na vontade das camadas populares por mais escolarização, mas também na necessidade de tornar o País mais competitivo no cenário econômico internacional. Teve como decorrência a implementação de políticas de conclusão do ensino fundamental e correção de fluxo e o aumento das demandas por mais escolarização, produzidas pelas maiores exigências de credenciais do mercado de trabalho e por sua instabilidade.

Na visão de Brandão (2011, p. 196),

[...] a aprovação dessa Emenda reflete uma conquista decorrente de uma luta histórica, quer seja, a luta para que o ensino médio também fosse considerado como uma etapa de escolaridade constitucionalmente obrigatória e gratuita para todos os brasileiros, dentro de uma concepção de educação como direito de todos.

Cabe-nos, pontuar, portanto, que embora essa expansão tenha sido interpretada no meio educacional como democratização do acesso ao ensino médio, de acordo com Melo & Duarte (2011) a limitação da obrigatoriedade vinculada à faixa etária é vista como um limite da referida Emenda Constitucional, que, segundo as autoras, pouco contribuiu a enfrentar o problema da sua universalização.

Assim, uns veem a medida como fator de indução para a superação do caráter restrito que essa etapa de ensino tem apresentado ao longo da história e outros

reivindicam que a obrigatoriedade e a gratuidade sejam garantidas à educação básica para todos, independente da idade. (MELO & DUARTE, 2011, p. 236).

De todo modo, com todos os limites apontados, concordamos com a opinião de Krawczyk (2011, p. 754), que acredita que “a inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui”.

Concluimos este item com a seguinte reflexão, se considerarmos, como apontamos anteriormente, que de 10.357.874 jovens de 15 a 17, aproximadamente um milhão estão fora da escola, que dos 10.357.874 um total de 3.289.510, em 2012, ainda estavam no ensino fundamental e que somente 6 milhões estavam no ensino médio (IBGE 2010), se considerarmos a retração nas matrículas, as altas taxas de reprovação e evasão escolar, as distorções idade-série, as desigualdades locais e regionais, a estagnação desta etapa de ensino, podemos afirmar que, apesar das normas apresentadas (EC nº 14/1996 e EC nº 59/2009), estamos diante de um grande desafio a ser enfrentado por todos, a universalização desta etapa de ensino.

No próximo item pretendemos mostrar algumas mudanças ocasionadas no ensino médio após a LDB, Lei nº 9.394, de 1996, bem como, de que maneira alguns autores percebem essas mudanças nessa etapa da educação básica.

1.2 O ensino médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi instituída logo após a um período de grande efervescência política e econômica, qual seja, o fim do período de ditadura militar e, por conseguinte, o período de redemocratização do País.

De acordo com Bittar, Oliveira e Morosini (2008, p. 12), “após os anos de ditadura militar (1964-1984), o Brasil elegeu seu primeiro Congresso Constituinte e aprovou a nova Constituição, em 1988. Esta Constituição [...] estabeleceu [...] parâmetros para a elaboração de uma nova LDB”.

A LDB de 1996 surge também em um contexto de continuidade da empreitada neoliberal com o Governo Fernando Henrique Cardoso³⁵ (FHC), cujos mandatos compreendem os períodos de 1995-1998 e de 1999-2002.

Antes, porém, “[...] o Brasil experimentou uma década de intensos debates na travessia da ditadura civil-militar para a redemocratização. O centro desses debates foi canalizado pelo processo constituinte e, em seguida, pela elaboração da nova Constituição (1988)”. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 104).

É nesse período também que assistimos a mais uma ascensão da classe burguesa à Presidência da República, Fernando Collor de Mello³⁶, derrotando nas urnas o então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como “Lula da Silva” ou simplesmente “Lula”, fato que impactaria mais tarde nas definições políticas relacionadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No entanto, o governo de Collor de Mello ficou à frente da Presidência da República por um brevíssimo período de tempo³⁷, sendo deposto por meio de um tumultuado processo de *impeachment*, em função de denúncias de envolvimento em diversos esquemas de corrupção.

Quanto ao governo de Fernando Henrique Cardoso, diversos autores analisaram esse período, tanto no âmbito econômico, como o político, social e educacional e todas as análises possuem em comum o entendimento de que esse governou “de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia de livre mercado e da irreversibilidade de suas leis”. Sendo assim, [...] “do ponto de vista econômico e social a síntese a que se chega é de que foi um período de mediocridade e de retrocesso”. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 103).

Com relação à educação, Frigotto e Ciavatta (2003) relatam que nesse período os sistemas educacionais precisaram equalizar a disputa das demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus

³⁵ [...] Fernando Henrique Cardoso elege-se no primeiro turno das eleições presidenciais, realizadas no segundo semestre de 1994. Seu governo dá continuidade à política econômica inaugurada na década de noventa, mantendo a abertura às exportações, o programa de privatizações de grandes empresas estatais e outras iniciativas, visando a inserção do país no contexto de uma economia globalizada (VIEIRA, 2000, p. 171).

³⁶ Quanto à transição política que marcou o fim da ditadura militar no Brasil, ela manteve traços mais conservadores do que de mudança. A eleição de um presidente de direita, Fernando Collor de Mello (PRN, 1990-1992), depois de vinte e um anos de ditadura e de lutas democráticas que forjaram lideranças progressistas e de esquerda no cenário nacional brasileiro, evidencia que a transição para a democracia transcorreu de forma conservadora, mantendo traços estruturais da formação histórica brasileira (BITTAR E BITTAR, 2012, p. 164).

³⁷ O mandato de Collor compreendeu os períodos de 1990 a 1992.

níveis. Segundo os autores, é nos anos de 1990 que os organismos internacionais marcam presença no Brasil, tanto em termos organizacionais quanto pedagógicos.

Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), bem como, [...] a Organização Mundial do Comércio (OMC) [...] vão [...] tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 96).

“É neste contexto que os educadores, mediante suas instituições científicas, culturais, sindicais e políticas, [...] iniciaram [...] a construção do projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 105).

Antes, porém, de falarmos sobre a aprovação da LDB de 1996, Lei nº 9.394/96, vale registrar que para a aprovação da primeira LDB, Lei nº 4.024/61, foi um verdadeiro dilema. Os registros apontam que somente

[...] após 13 anos de conflitos ideológicos e de lutas pela educação pública brasileira, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.4.024, de 1961), que incorporou os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória [...]. (BITTAR E BITTAR, 2012, p. 161).

Não muito diferente da LDB de 1961, a LDB de 1996 também levou oito anos para sua aprovação, após intensos debates no Congresso Nacional, revogando assim a Lei nº 4.024/61, bem como a Lei nº 5.540³⁸, de 1968. Sabemos que

A tramitação da Lei de Diretrizes e Bases no Congresso, iniciada ainda em 1988, não foi em absoluto, um processo isento de conflitos [...]. Ao contrário, foi objeto de grandes embates políticos, que se expressaram tanto nos bastidores do debate sobre a LDB, nas audiências públicas, nas diversas versões do projeto no âmbito da Câmara e do Senado. (VIEIRA, 2000, p. 199).

Após oito anos de intenso debate e, num período de transição política, a LDB, Lei nº 9.394/1996, foi aprovada. “A aprovação da LDB, em 1996, constituiu-se em um marco histórico importante na educação brasileira, uma vez que esta Lei reestruturou a educação

³⁸ Lei que instituiu a reforma universitária, trazendo substanciais mudanças para as universidades brasileiras, destacando-se as relacionadas à gestão gerencial.

escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades da educação”. (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 11-12).

De acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Já com relação a educação escolar, o § 1º do mesmo artigo a diferencia, pois esta, segundo a LDB, “se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”.

A LDB [...] fez [...] a importante distinção entre educação e educação escolar. A primeira expressando-se por uma grande abertura para processos formativos, sobretudo extra-escolares e gozando de alto grau de liberdade. Já a segunda é propriamente a educação escolar e que é disciplinada pelo próprio emergir da LDB. [...] O acolhimento dessa distinção permite que haja, na educação escolar, a valorização seletiva de dimensões educativas trazidas por processos educativos mais amplos do que a escola. (CURY, 2008, p. 29).

É assim que a partir da LDB a educação escolar passa a ter a seguinte estruturação:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior. (BRASIL, 1996, p. 19).

“Outro momento significativo da LDB é o do acolhimento do conceito de educação básica com o seqüenciação articulada das etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio com o direito da cidadania”. (CURY, 2008, p. 29).

Quando disciplina sobre as finalidades da educação básica, a LDB, no art. 22 consta que esta, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996, p. 20).

Dessa forma, é possível perceber que

No âmbito das concepções e políticas educacionais, há que se considerar que a concepção de educação básica trazida pela nova LDB representa uma significativa mudança em relação às legislações anteriores, no sentido da democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual. (KUNZNER, 2010, p. 854).

Considerada a maior lei sobre a educação no País, denominada de a “lei magna da educação”, a LDB, Lei nº. 9.394/96, “[...] ganhou um porte de uma lei muito especial, razão pela qual tem alcance muito abrangente. E ‘educação nacional’ é, na verdade, um processo social amplo e profundo, que atinge as próprias entranhas da vida da sociedade”. (SEVERINO, 2014, p.29).

Há quase vinte anos, desde a sua aprovação, a LDB, Lei nº 9.394/1996, foi ao longo do tempo sendo alvo de inúmeras e significativas alterações. De acordo com Severino (2014, p. 29), “até o momento o texto original da Lei sofreu 32 emendas, sendo 28 mediante leis ordinárias e 4 mediante decretos-lei”.

Na Visão de Severino (2014, p. 30),

Essa significativa intervenção no texto básico da Lei expressa a continuidade do debate sobre a problemática educacional enfrentada pela sociedade brasileira ao mesmo tempo em que revela as contradições, conflitos e lutas em que se envolvem as pessoas e grupos preocupados com a educação nacional. Por outro lado, escancara a tendência do sistema a atuar de forma fragmentada, de tal modo que as decisões acabam sendo tomadas de forma apressada e atreladas às determinações casuísticas de programas, gestores de governança e de implementação de políticas públicas voltadas para interesses e objetivos imediatistas, que se busca legitimar pela inclusão no texto legal.

Já na visão de Cury (2014, p. 50), o número significativo de mudanças propostas no texto original da LDB é prova de que os “fatos contenciosos” à época da aprovação do texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não ficaram silenciados.

Segundo o autor, uma das primeiras mudanças se deu em 1997 e versava sobre o ensino religioso, e a mais recente, do seu ponto de vista, a mais impactante, trata-se das mudanças na LDB em função da Lei nº 12.796/2013, em resposta à Emenda Constitucional nº 59/2009.

Sendo assim, o art. 4 da LDB, após as alterações propostas em função da referida Emenda Constitucional, disciplina que

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) **ensino médio**; [...]

IV) Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria. (BRASIL, 2009, p. 6, grifo nosso).

De acordo com Cury (2002, p. 170), “[...] a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é o seu acabamento, e é de uma visão do todo como a base que se pode ter uma visão conseqüente das partes”.

Com relação ao ensino médio, no art. 35, disciplina o seguinte: “O ensino médio, **etapa final da educação básica**, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos”. (grifo nosso).

Observamos que a partir da LDB de 1996, o ensino médio passa a fazer parte da educação básica, a partir desse momento cria-se um vínculo entre o ensino médio e o nível básico da educação. (LIMA, 2011).

De acordo com a LDB, esta etapa de ensino deve possuir condições de preparar o aluno para o mundo do trabalho, bem como possibilitar o prosseguimento dos estudos posteriores. Assim, é possível perceber que a intenção é introjetar para o ensino médio uma perspectiva de formação geral ao mesmo tempo em que se coloca a formação para o trabalho.

Percebe-se que “[...] o ensino médio corporifica a noção de trabalho e cidadania como base para a formação de estudantes, configurando-se enquanto educação básica”. (LIMA, 2011, p. 59).

Para Silva,

A concepção de ensino médio estabelecida na LDB traz, de forma genérica, a incorporação da idéia de uma educação tecnológica, que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim, algo que se assemelha a uma formação politécnica, proposição que vinha sendo alvo das discussões entre os educadores nos anos que antecederam a elaboração da LDB, bem, como nos momentos em que, a pretexto dela, realizaram-se inúmeros debates nos quais a questão da definição da identidade dessa etapa da educação básica era preocupação recorrente. Distanciando-se, no entanto, dessa compreensão ampliada, o texto final da LDB toma o trabalho em um sentido mais restrito e pragmático, dimensionado como ocupação ou emprego. (2013, s/p.)

Com relação às finalidades do ensino médio, na visão de Lima (2011, p. 59), “[...] não é possível [...] compreender as finalidades da educação básica de forma estanque; elas se entrecruzam, viabilizando o horizonte da ação pedagógica, quando são vislumbradas, também, as finalidades do EM”.

Nesse sentido, observa-se que o deslocamento do ensino médio para um lugar onde representa a terminalidade da educação básica, lhe proporcionou finalidades muito específicas.

Assim,

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2009, s/p).

Ao refletirmos sobre as finalidades do ensino médio instituídas pela LDB, fica nítida a pretensão de uma formação voltada para a cidadania, mas também para o mercado de trabalho.

As disposições legais sobre o ensino médio deixam clara a importância da educação geral como meio de preparar para o trabalho e formar pessoas capacitadas à sua inserção social cidadã, de se perceberem como sujeitos de intervenção de seu próprio processo histórico, atentos à transformação da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano, possibilitando, ainda, a continuação de seus estudos. (OLIVEIRA, 2010, p. 270).

De acordo com o art. 36 da LDB o ensino médio deverá adotar as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996).

Quanto à responsabilidade para com o ensino médio, a LDB também definiu as responsabilidades e incumbências de cada um dos entes federados, no que se refere à oferta de cada etapa da educação básica. Com relação aos Estados ficou estabelecido no art. 10, inciso VI, que o seu dever é “assegurar o ensino fundamental e **oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem**, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei”. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Com relação ao financiamento da educação, os mecanismos de arrecadação e aplicação dos recursos estão amplamente contemplados nos arts. 68 a 77 deste dispositivo legal. Especialmente, em concordância com o que preceitua a CF de 1988 no art. 212, o artigo 69 da LDB, estabelece que

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os estados, o Distrito Federal e os municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas constituições ou leis orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (BRASIL, 1996, s/p).

Com relação à última etapa da educação básica, o ensino médio, mais especificamente, foi contemplado a partir da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que substituiu, no ano de 2009, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), até então criado exclusivamente para atender o ensino fundamental.

Com o Fundeb houve a incorporação das demais etapas da educação básica, qual seja, a educação infantil e o ensino médio, porém, não houve a incorporação de novos recursos, abstando-se nas alterações dos critérios de distribuição dos recursos entre Estados, Distrito Federal e municípios, além da alteração do percentual de impostos de 15% para 20% e a inclusão de novos impostos não existentes no Fundef. (OLIVEIRA, 2008).

Como pode ser visto pela sua denominação, o FUNDEB pretende ampliar o raio de ação do FUNDEF, na medida em que inclui, além do Ensino Fundamental, a Educação Especial, a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena e Quilombola e o Ensino Médio. Aparentemente, a aprovação desse fundo representaria a ampliação do compromisso do Estado brasileiro com a educação, não fazendo distinção entre todas as etapas da Educação Básica, particularmente entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Entretanto, não é assim que o avaliamos. (OLIVEIRA, 2008, p. 79).

De acordo com o autor acima referenciado, as afirmações sobre a melhora no financiamento do ensino médio não procede, pois mesmo sendo significativo o percentual do fator de ponderação para o cálculo do valor por aluno, não existe garantia de que os recursos projetados para o ensino médio não possam ser aplicado em outras etapas de ensino, até porque, afirma o autor, “a maioria das escolas das redes estaduais ofertam Ensino Médio e Ensino Fundamental”. (OLIVEIRA, 2008, p. 88).

Apesar dos limites do Fundeb e outros limites ainda observados para esta etapa da educação, a LDB de 1996 inaugura um novo momento para o ensino médio. Pode-se afirmar que esta Lei configurou a identidade do ensino médio enquanto uma etapa da educação, de forma a aprimorar o educando enquanto pessoa humana, de aprofundar os conhecimentos adquiridos em outras etapas da educação e de propiciar preparação para o trabalho, como também, para a cidadania. (SIMÕES, 2011).

Depois de mostrarmos como se configura o ensino médio na LDB, no item seguinte, apresentaremos por meio do Parecer CNE/CEB nº 5/2012 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012, por qual motivo foram regulamentadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, além de contextualizá-las.

1.3 O Parecer nº 5/2011 do CNE/CEB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Com o propósito de legitimar as mudanças em curso no Brasil para o ensino médio, por meio da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), respaldado pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2011, publicado e homologado no Diário Oficial da União (DOU), em 24 de janeiro de 2011, aprova e define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), revogando assim, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

Na esteira da formulação de novos cenários para o ensino médio estão [...] as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (SILVA, 2013, s/p). [...] é possível depreender, do conjunto de instrumentos normativos [...], que há uma preocupação crescente com a ampliação desse nível de ensino, bem como com uma melhor definição dos seus propósitos [...]. (MOEHLECKE, 2012, p. 42).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram aprovadas três anos depois da implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o que demonstra que foram instituídas de maneira a validar as mudanças almejadas para o ensino médio e que já estavam em curso, no Brasil.

Quando da aprovação da proposta para a implantação do ProEMI, por meio do Parecer nº 11/2009, de 30 de junho de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE), já chamava a atenção para a possibilidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O Programa Ensino Médio Inovador [...]. Pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, até mesmo devido à intenção declarada de estabelecer mudanças significativas no Ensino Médio, com organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola dessa etapa da Educação Básica, mais contemporânea e interessante para os seus alunos. (BRASIL, MEC/CNE, 2009, p. 7).

Segundo Moehlecke (2012), na realidade, cogitavam-se novas diretrizes para o ensino médio praticamente desde a aprovação das diretrizes de 1998, pois sobre esta pairava críticas que foram construídas no mesmo bojo da reforma do Estado e da educação, ocorrida nos anos de 1990.

A autora acima referenciada relata que na década de 1990 existia uma polarização na área educacional entre os que defendiam e os que criticavam as reformas políticas e econômicas oriundas do governo Fernando Henrique Cardoso e, nesse processo, as DCNEMs foram reconhecidas como parte da reforma do ensino médio, sendo duramente criticadas por seguirem a mesma direção e os pressupostos da reforma da educação e do Estado brasileiro. (MOEHLECKE, 2012).

De acordo com Moehlecke (2012) as críticas que mais se sobressaíram, fruto de várias pesquisas educacionais à época, foram: “a) subordinação da educação ao mercado [...]; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes”. (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

No entanto,

Um dos principais estudos realizados sobre as DCNEM aprovadas ao final da década de 1990 foi explicitar a real intenção do governo com as reformas adotadas para a educação. Dentro de um contexto de reforma do Estado, cujas políticas pretendiam deixá-lo mais enxuto em termos de suas responsabilidades sociais e mais permeável às parcerias com a iniciativa privada, o que se observou foram mudanças propostas para a área da educação que acabaram por subordinar esta à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho. Particularmente no caso do ensino médio e das diretrizes propostas para esse nível de ensino, isso pode ser percebido no discurso que enfatiza a necessidade de um currículo flexível, para se adequar ao mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável, que agora demanda uma qualificação para a ‘vida’. (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

Relata a autora acima referenciada, que as diretrizes curriculares de 1998 possuíam um discurso sedutor e inovador, tais como: educação para a vida e não só para o trabalho, defesa em prol de um ensino médio unificado, supressão da histórica dualidade dessa etapa de ensino, o saber fazer e o saber pensar, currículo flexível, contextualizado e interdisciplinar, baseado em competências e habilidades e de acordo com a realidade de seus mandatários. (MOEHLECKE, 2012).

Porém,

[...] ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o ensino médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade bem distinta daquela proposta pelas diretrizes. Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase opostos aos originais. (MOEHLECKE, 2012, p. 47).

Moehlecke aponta as críticas devido à ressignificação de vários conceitos no texto das DCNEMs que “construídos no campo educacional como formas de emancipação e construção de uma consciência crítica, são ressignificados nesse novo contexto” (2012, p. 48), assim, no texto das DCNEMs de 1998, conceitos como os de flexibilidade, autonomia e descentralização são associados às características do mundo produtivo.

Outros temas também motivaram as críticas imputadas às DCNEMs, como o próprio conceito de ensino médio, no que se refere à possibilidade de um currículo integrado, onde a histórica dualidade³⁹ fosse superada. De fato, segundo Moehlecke, o discurso oficial anuncia o fim dessa separação, porém, na prática, “observa-se a contradição entre o discurso presente na Lei e as práticas políticas do governo federal para o ensino médio”. (2012, p. 49).

Já em 2003, uma nova polarização relacionada a identidade do ensino médio imputou novas críticas às DCNEMs de 1998, qual seja, “a defesa ou crítica a um currículo nacional com um para o ensino médio”. (MOEHLECKE, 2012, p. 49). Outro tema recorrente refere-se ao efetivo alcance e poder de indução das diretrizes curriculares para o ensino médio.

Simões (2013) em Roda de Diálogo sobre “As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, realizada em 14 de março de 2013, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), aponta outras razões para que as DCNEM de 1998 fossem substituídas, afirmou que a alteração foi necessária de modo que a nova legislação incorporasse as mudanças ocorridas após a aprovação da LDB, Lei nº 9.394/1996, bem como, devido aos limites conceituais e organização curricular das diretrizes de 1998, além da necessidade de valorizar o currículo na elaboração das políticas públicas.

Nesse sentido, observamos que o debate para a construção de novas Diretrizes para o ensino médio iniciou no primeiro mandato do governo Lula, no ano de 2003, e consolida-se com a aprovação das novas diretrizes curriculares, em maio de 2011, especificamente para o ensino médio. (PARECER CNE/CEB nº 5/2011).

De acordo com os estudos de Moehlecke (2012), em 2003, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) iniciou uma série de discussões e consultas que culminaram na realização de um seminário nacional intitulado “Ensino Médio: Construção Política”.

Na sequência, relata Moehlecke (2012), a Secretaria de Educação Básica (SEB) procedeu a uma revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

³⁹ Formação para a continuidade dos estudos e formação para o trabalho.

(PNNEM), consultando diversos especialistas no assunto, resultando nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que foram publicadas no ano de 2006.

No ano de 2009, o MEC convidou um conjunto de especialistas para auxiliá-lo no processo de revisão e atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, incluindo o ensino médio. (MOEHLECKE, 2012).

Em 2010, o produto desse trabalho foi apresentado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para início da definição de novas diretrizes para a área e em julho de 2010 pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CBE nº 4/2010, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Posteriormente, em maio de 2011, foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. (Parecer CNE/CEB nº 5/2011).

De acordo com Moehlecke,

As principais mudanças ressaltadas abrangem a aprovação da Lei n. 11.741/08, que reforça a integração entre o ensino médio e a educação profissional, da Lei n. 11.494/07, que garante um financiamento específico a esse nível de ensino por meio do FUNDEB e da emenda constitucional n. 59/2009, que assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos. (2012, p. 52-53).

Com relação ao contexto político, social e educacional há um consenso de que o cenário é diferente da década de 1990, com possibilidades de crescimento econômico e de mais investimento na área educacional, ainda que constatada uma estagnação do ensino médio nos anos 2000. Tal estagnação é justificada no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 com o oriunda da pouca atratividade do ensino médio brasileiro, que não atende a demanda de formação para o trabalho, tampouca a formação para a cidadania. (MOEHLECKE, 2012).

Assim,

Apesar de vivenciarmos um contexto político e social aparentemente distinto, os grandes temas e preocupações presentes no documento das DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas diretrizes: a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo. (MOEHLECKE, 2012, p. 49).

Dessa forma, observa-se que o objetivo central das diretrizes curriculares aprovadas em 2011 e regulamentadas em 2012, é a definição de uma grade curricular, flexível e atrativa, com capacidade para atrair o aluno para o ensino médio, que combata a repetência, bem como a evasão. (MOEHLECKE, 2012).

De acordo com as DCNEMs, o referencial legal e conceitual do Ensino médio fundamenta-se na formação integral do estudante; trabalho e pesquisa como princípio educativo e pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (MEC, CNE/CEB, 2012).

Como é possível apreender, de acordo com as DCNEMs aprovadas em 2012, as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura devem permear toda e qualquer proposta de alteração/organização do currículo no âmbito do ensino médio.

Sendo assim, para o ensino médio,

§ 1º O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, com a realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;

§ 2º A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade;

§ 3º A **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida;

§ 4º A **cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RESOLUÇÃO CEB/CNE N° 2, 2012, p.1, grifo nosso).

Para além de definir as quatro dimensões constitutivas do ensino médio, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), orientam que a organização curricular do ensino médio deve apresentar uma base nacional comum e uma parte diversificada (art. 7) e que as mesmas não se constituem em blocos distintos, mas em um todo integrado. Já o currículo deve se organizar em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

As DCNEMs orientam ainda para o atendimento à multiplicidade de interesses dos jovens, oferecendo assim o ensino médio noturno, a modalidade de Educação de Jovens e

Adultos (EJA), o ensino às populações indígenas, do campo, quilombolas, da educação especial e em regime de liberdade assistida, de acordo com a legislação específica de cada área. Quanto ao ensino diurno, as diretrizes curriculares apontam para a possibilidade de educação em período integral, com o mínimo de sete horas diárias e com relação a educação profissional, a orientação é que o currículo integre a formação de nível médio à formação profissional. (MOEHLECKE, 2012).

Moehlecke (2012) chama a atenção para o fato de que as possibilidades apresentadas pelas DCNEMs de 2012, quanto à organização curricular não são novas, pois já foram apresentadas na LDB e em outras legislações posteriores. Segundo a autora, o novo nas DCNEMs é mais a apresentação de programas do governo federal como exemplos para a adoção do modelo curricular proposto que propriamente o campo normativo.

É nesse sentido que as diretrizes curriculares de 2012 apontam, na Rede Estadual de Ensino Médio, o desenvolvimento de programas do governo federal com este formato, com o caso do Programa Ensino Médio Inovador e o Programa Mais Educação⁴⁰. Sendo assim, aponta a autora, esses programas “parecem assumir o papel de definidores de uma proposta curricular nacional para as escolas de ensino médio”. (MOEHLECKE, 2012, p. 54).

Com relação à terminologia utilizada no texto das novas diretrizes curriculares para o ensino médio, segundo Moehlecke (2012), é nítida a mudança na linguagem e no uso dos referenciais teóricos presentes no documento. De fato, observa-se coerência entre o atual texto e as críticas realizadas às antigas diretrizes curriculares. Para exemplificar, a autora cita que a crítica a subordinação da educação ao mercado de trabalho, por meio do apelo à flexibilização do currículo e da avaliação baseada em competências e habilidades, foi amenizada pela preocupação com o excesso de conteúdos curriculares, o que seria prejudicial à organização do ensino médio.

Ainda segundo a autora, o termo “flexibilidade” foi substituído pelo termo “diversidade”, sendo usado no Parecer nº 5/2011 com vários significados, ora referindo-se às políticas de diferença e identidade cultural e em outros momentos, à variedade de interesses dos jovens. Foi usado em alguns momentos também como sinônimo de flexibilidade, bem como, para acomodar duas concepções distintas de currículo e de identidade do ensino médio.

No entanto, para Moehlecke (2012, p. 55),

⁴⁰ Normatizado inicialmente pela Portaria Interministerial n. 17/2007, o Programa Mais Educação (PME), foi institucionalizado pelo Decreto n.7.083 de 27 de janeiro de 2010, compreendendo como uma estratégia do governo federal para estimular o aumento da permanência do aluno na escola, na perspectiva da educação integral, e conseqüentemente estimular a revisão e a organização curricular (portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao). Acesso em : 8 fev. 2016).

[...] o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho *versus* a formação para ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio. A acomodação de tensões e divergências gerou um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2012, nesse novo modelo,

Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada, a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como o sua fase de desenvolvimento. (PARECER CNE/CEB n. 5/2011).

Assim, observa-se que nesse novo modelo de organização curricular, a proposta é que o estudante de ensino médio seja colocado no centro das atenções, sendo-lhe respeitado sua condição no que se refere a idade, origem social e cultural, além de sua fase de desenvolvimento.

Moehlecke (2012) afirma que a principal mudança ocorrida nas DCNEMs em 2012 está relacionada ao currículo e a identidade definida para o ensino médio, que-lhe atribuem um caráter tanto unificado, quanto diversificado. Porém, ao mesmo tempo essas mudanças tornam-se seus maiores desafios, principalmente quando se refere a sua consolidação nos sistemas de ensino e nas unidades escolares.

Outros desafios despontam no horizonte das políticas educacionais no Brasil direcionadas para a educação básica, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Plano de Ações Articuladas (PAR) e, no caso deste trabalho, especificamente para o ensino médio, a implantação e a implementação do Programa Ensino Médio Inovador em território brasileiro. São temas que veremos no próximo Capítulo.

CAPÍTULO II

2 A IMPLANTAÇÃO DO ProEMINA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a política educacional brasileira no conjunto das políticas sociais, além de algumas das recentes políticas instituídas pelo Estado brasileiro para a educação básica, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR). Mais especificamente, para o ensino médio, pretendemos, apresentar a proposta inicial de uma das Ações que compõem o PDE, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), bem como, apontar como se deu a implantação deste Programa em nível nacional, iniciando com os primeiros movimentos desta política a partir da adesão dos Estados.

2.1 Políticas Sociais e Educacionais no Brasil

A Constituição Federal (CF)⁴¹ de 1988 declarou os direitos sociais⁴² trazendo inúmeros avanços às políticas sociais e educacionais. Utilizaremos como o ponto de partida para a nossa reflexão a CF de 1988, instituída após o regime civil militar (1964 a 1985).

O regime civil militar foi caracterizado pela instituição de um “Estado de Exceção”, ou seja, um período em que os direitos civis, políticos, sociais, e culturais, entre outros, foram duramente vilipendiados pelo governo militar.

Com todas as mazelas oriundas desse período⁴³, não devemos nos furtar de reconhecer que esse complexo momento na história política do Brasil contribuiu para a instituição do “Estado Democrático”⁴⁴ ou o “Estado de Direito” que temos hoje garantido em nosso conjunto normativo e, ressaltamos, afiançado pela ampla participação da sociedade na Assembleia Nacional Constituinte, instalada no período de 1987 a 1988.

⁴¹ Poderemos usar a sigla CF para nos referir a Constituição Federal de 1988.

⁴² Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (CF/1988).

⁴³ Não é nosso objetivo pormenorizar o período da ditadura no Brasil ou como também é denominado “período de exceção” neste trabalho.

⁴⁴ “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito [...]” (Art. 1º da CF de 1988).

Dessa forma, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, fruto do processo de redemocratização do País. Sendo assim, a Constituição tem por objetivo, sem prejuízo dos demais, garantir os direitos sociais, civis, políticos e culturais do povo brasileiro.

Ao analisarmos o art. 5º da CF (Dos direitos e deveres individuais e coletivos), é possível perceber que possui o intuito de resguardar a sociedade brasileira de complexas situações ocorridas durante o regime militar. Com relação à retomada dos direitos sociais, o art. 6º do Capítulo II (Dos direitos Sociais), os asseguram plenamente na referida Constituição.

De fato,

Em nenhum momento a política social encontra tamanho acolhimento em Constituição brasileira, como acontece na de 1988 (artº 6º a 11): nos campos da Educação (pré-escolar, fundamental, nacional, ambiental etc.), da Saúde, da Assistência, da Previdência Social, do Trabalho, do Lazer, da Maternidade, da Infância, da Segurança, definindo especificamente direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, da associação profissional ou sindical, de greve, da participação de trabalhadores e empregados em colegiados dos órgãos públicos, da atuação dos representantes dos trabalhadores no entendimento direto com empregadores. (VIEIRA, 2001, p. 9).

Observamos que o novo formato das políticas sociais presente na CF de 1988 garantiu a universalização dos serviços de proteção social, que até então existiam apenas para alguns e inovou com o conceito de seguridade social, garantindo os direitos relativos à saúde, à previdência e à Assistência Social, o então denominado tripé da seguridade social.

Com relação

[...] a trajetória das políticas sociais no País, a Carta Magna avançou na afirmação de direitos sociais e da responsabilidade pública na garantia desses direitos. Seus dispositivos referentes à política social redesenharam o sistema brasileiro de proteção social. (FARENZENA, 2011, p. 98).

Quanto à política educacional, Vieira (2001, p.14), relata que “[...] a Constituição Federal de 1988 concede amplos direitos, confirmando e ampliando o interesse social pela educação”. O autor esclarece, no entanto, que as garantias educacionais surgem anteriores a Constituição de 1988, relata que “desde a Constituição monárquica de 1824, a primeira Constituição brasileira, a educação irrompe como o fundamento da política social [...]”. Segundo Vieira (2001, p. 18), “a educação se apresenta em todas as Constituições do Brasil, na imperial de 1824 e nas demais republicanas: de 1891, 1934, 1946, 1967 e de 1988⁴⁵”.

⁴⁵ O autor não cita a Constituição Federal de 1937.

Vieira (2001, p. 16), também menciona a “Declaração Universal de Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas então reunida em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, da qual o Brasil é signatário”.

De acordo com o autor, é pertinente observar ainda que

O Brasil submete-se a pactos internacionais, firmados por ele, como por exemplo só na década de 1990: a Conferência Internacional de educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990; a Declaração de Nova Delhi, Índia, 1993; a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo, Egito, 1994; a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social, Copenhague, Dinamarca, 1995; a 4ª Conferência sobre a Mulher, Beijing, China, 1995; a Afirmção de Aman, Jordânia, 1996; a 45ª Conferência Internacional da Unesco, Genebra, Suíça, 1996 e a Declaração de Hamburgo, Alemanha, 1997. (VIEIRA, 2001, p. 17).

O direito à educação e os demais direitos sociais⁴⁶ garantidos na Constituição Federal, a exemplo do direito ao trabalho, ao lazer, a alimentação, a saúde, a moradia, a segurança, entre outros, são direitos que visam garantir, fundamentalmente, entre outros, a dignidade da pessoa humana, em atendimento ao que preceitua os Princípios Fundamentais da Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, consideramos que “[...] a educação enquanto uma política pública de corte social” (AZEVEDO, 1997, p. 3), é o Estado em ação, em atendimento ao que está previsto na Constituição Federal.

De todos os artigos dedicados à educação na Constituição Federal de 1988, Abrucio (2010) considera que o art. 211⁴⁷, e seus respectivos parágrafos, representaram alterações significativas nas estruturas administrativas dos entes federados, bem como na proposição e implementação das políticas públicas do País. Trata-se do processo de descentralização, em “especial na sua tradução como municipalização”⁴⁸, das políticas sociais, ou seja, na repartição das competências entre cada ente federado e, em especial a dos municípios que agora passa à condição de ente federado.

O autor cita ainda a “proposição de um regime de colaboração entre os níveis de governo como o instrumento que garantiria a boa implementação da política em todos os seus ciclos, em especial da educação básica”. (ABRUCIO, 2010, p. 39).

⁴⁶ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

⁴⁷ A bordaremos esse assunto mais adiante.

⁴⁸ De acordo Abrucio (2010, p. 39), municipalização é a “forma tomada com o capaz de gerar tanto a melhora da gestão como a democratização do sistema de ensino”.

Outra mudança que também merece atenção encontra-se no art. 208, viabilizado por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, trata-se do aumento do tempo de duração do ensino obrigatório para quatorze anos, ou seja, dos quatro aos dezessete anos de idade. Até 2010, esse período era de nove anos, considerando o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

Pontua-se também que o ensino obrigatório e gratuito é considerado direito público subjetivo, ou seja, “os indivíduos têm o direito de requerer ao Estado a prestação educacional, porque o descumprimento deste dever traz como consequência a responsabilização da autoridade competente”. (VIEIRA, 2001, p. 23).

No que diz respeito ao direito à educação, a CF/88 reconhece a educação como um direito social e, além de definir o ensino fundamental como direito público subjetivo, expressa vários outros direitos que remetem a um processo de democratização do acesso para todos os níveis e modalidades da educação básica. (CRUZ, 2011, p. 82).

No tocante a conceituação, de acordo com a LDB, Lei 9.394, de 1996,

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Com relação aos seus objetivos, o art. 2º menciona que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁹, Lei nº 13.005, aprovado, sem vetos, pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidente Dilma Roussef no dia 25 de junho de 2014, estabelece vinte metas para a educação e 254 estratégias para alcançá-las ao longo do decênio 2014 – 2024. O PNE prevê que o Brasil amplie o acesso à educação e que melhore a qualidade do ensino em todos os níveis, etapas e modalidades da educação até o ano de 2024. Para isso, estipula, entre outras metas, erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino básico

⁴⁹ O PNE é um plano norteador de diretrizes e metas para a educação em nível nacional, sendo estipulado um período de 10 anos para a sua concretização.

e oferecer escolas em período integral em metade das unidades do País. O Plano também atende a um anseio dos profissionais da educação que há muito tempo reivindica a destinação de dez por cento do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação.

Como no PNE anterior e, em obediência ao que preceitua a Constituição Federal de 1988, as metas prioritárias desse novo Plano continuam sendo a universalização do ensino, a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação.

É inegável que houve avanço na legislação com relação à educação, porém, contraditoriamente, há cidadãos que ainda não acessaram o direito à educação pública e de qualidade, referenciada pela Constituição Federal. Nossa afirmação, parte também dos expressivos desafios postos a todas as etapas da educação brasileira na atualidade. Corroborando nossa afirmação, a Tabela 5 mostra a expressiva demanda da população brasileira por educação.

Tabela 5 - Número de crianças e jovens nas idades próprias educacionais - Brasil 2010

Faixa etária	Nível/Etapa educacional correspondente	Número populacional de crianças e/ou Jovens	Número de pessoas matriculadas	Números de crianças e/ou jovens matriculados por faixa etária e nível/etapa educacional correspondente
0-3 anos	Educação Infantil: creche	8.112.648	2.298.707	6.980.052
4 e 5 anos	Educação Infantil: Pré-escola	5.802.254	4.681.345	
6 a 9 anos	Ensino Fundamental: anos iniciais	12.037.387	16.360.770 ⁵⁰	23.406.511
10 a 14 anos	Ensino Fundamental: anos finais	17.166.761	13.997.870	
15 a 17 anos	Ensino Médio	10.357.874	8.400.689	5.645.263
18 a 24 anos	Educação Superior	23.878.190	6.379.229	3.331.000
TOTAL		77.455.114⁵¹	52.118.610	39.362.826

Fonte: BRASIL/MEC, 2013, p. 20.

⁵⁰ Conforme consta no documento original do MEC.

⁵¹ Esta soma encontra-se incorreta no documento original do MEC, sendo o total da soma 77.355.114.

Como podemos observar, de uma população de 77.455.114, incluindo crianças e jovens de até 24 anos de idade, o número geral de matrículas, considerando a soma da educação básica e a educação superior, é de apenas 52.118.610. Contudo, ao verificar o número de matrículas segundo a faixa etária e o nível/etapa educacional correspondente, o número cai para 39.362.826. As diferenças entre o número de jovens e adolescentes e os respectivos números de matrículas por nível/etapa e, particularmente, o número de matrículas correspondente a cada faixa etária e nível/etapa educacional evidenciam a grande demanda da população brasileira por educação. (BRASIL/MEC, 2010).

Podemos afirmar que esses números chamam a atenção para dois grandes desafios da educação: “a) garantir o acesso de todos (as) à educação; b) melhorar a qualidade da educação, de modo garantir a aprendizagem e a redução da distorção/defasagem idade-nível/etapa educacional, bem como a correção do fluxo escolar”. (BRASIL, 2010, p. 20).

Os números do ensino médio também confirmam nossa afirmação, pois,

[...] com a cobertura educacional insuficiente, evidenciada por baixas taxas de matrícula bruta e líquida e pela histórica dicotomia com a educação profissional, remete a graves problemas e desafios para a democratização do acesso e a permanência com qualidade nesta etapa/modalidade da educação básica para todos. (DOURADO, 2011, p. 7).

No entanto, com todos os limites da política educacional brasileira, o Estado fez “[...] previsão de políticas nacionais orientadoras e planejadoras”. (ABRUCIO, 2010, p. 40).

Nesse sentido, é necessário reconhecer que o Estado materializou seu dever com a formalização de várias legislações complementares, bem como o lançamento de Planos e Programas relativos à educação.

Podemos citar, como exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que define as diretrizes e bases para a educação nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado no ano de 2014 e regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como prioridade a qualidade na educação básica, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que regulamentou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e a Lei nº 12.695/2012 que regulamentou o apoio técnico e financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas.

No desenvolvimento deste trabalho contextualizaremos algumas das políticas educacionais propostas pelo Estado brasileiro, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR), os quais serão abordados no próximo item.

2.1.1 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) 2007-2010

De acordo com Saviani (2007), O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi apresentado à sociedade brasileira em 15 de março de 2007 e lançado oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC), em 24 de abril do mesmo ano e, devido à sua proposta de melhoria na qualidade da educação, teve grande aceitação pública e foi amplamente midiaticizado.

De acordo com os documentos oficiais, o PDE trata-se de uma estratégia governamental para estimular o desenvolvimento da educação tendo como objetivo final a melhoria da educação em todos os seus níveis, ou seja, na educação básica e na educação superior. “Seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização”. (BRASIL, s/d).

Quadro 1: Configuração inicial do Plano de Desenvolvimento da Educação

NÍVEIS ESCOLARES ⁵²				
AÇÕES	Educação Básica			Educação Superior
	Ações Globais	Ações específicas aos níveis de ensino		
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
	Fundeb, Plano de Metas do PDE – Ideb, Piso do Magistério, Formação, Transporte Escolar, Luz para Todos, Saúde nas Escolas, Guias das Tecnologias Educacionais, Educacenso, Mais Educação, Coleção Educadores, Inclusão Digital.	Proinfância.	Provinha Brasil, Programa Dinheiro Direto nas Escolas, Gosto de Ler.	Biblioteca na Escola.
				Fies-Prouni, Pós-doutorado, Professor Equivalente, Educação Superior, Programa Incluir: Acessibilidade no Ensino Superior.

Fonte: Saviani, 2009 (elaborado pela autora).

⁵² Neste quadro utilizamos a terminologia utilizada à época do lançamento do PDE.

Com o intuito de visualizarmos a primeira proposta do PDE, os Quadros 1 e 2 mostram como este Plano apresentou-se quando de sua implantação, no ano de 2007.

No ano de 2009, outras três ações que incidiam globalmente sobre a educação básica foram somadas as doze já existentes, totalizando quinze ações globais, são elas: Conteúdos Educacionais, Livre do Analfabetismo e PDE Escola.

Com relação à educação superior, posteriormente, outras cinco ações foram acrescentadas: Programas de Apoio à Extensão Universitária (Proext), Prodocência, Nova Capes, Iniciação à Docência, Incentivo à Ciência e a ação Formação da Saúde.

A LDB, Lei nº 9.394/2006, apresenta formatos organizativos definidos pela legislação como modalidades educativas. Sendo assim, define como modalidades: 1) Educação de Jovens e Adultos (EJA), (aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria - art.38); 2) Educação Profissional e Tecnológica (que se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia - art. 39); e, 3) Educação Especial (aos educandos com deficiência ou supertodatação), sendo que, esta terceira modalidade, de acordo com o artigo 58, deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL/FNE, 2013).

As modalidades de ensino Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Educação Tecnológica e Formação Profissional também foram contempladas no Plano de Desenvolvimento da Educação quando de sua implantação.

Quadro 2: Configuração inicial do Plano de Desenvolvimento da Educação

AÇÕES	Modalidades de ensino		
	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Educação Especial	Tecnológica e Profissional
	Brasil Alfabetizado, Literatura para Todos.	Salas de Recursos Multifuncionais, Olhar Brasil, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC).	Educação Profissional, Novos Concursos Públicos, Cidades-Polo.

Fonte: Saviani, 2009 (elaborado pela autora).

O PDE traz também a proposta da ação estágio que atenderia os alunos da educação superior, ensino profissional e médio, preparando-os metodicamente para o trabalho, porém, ainda era um Projeto de Lei e seria apreciada pelo Congresso Nacional.

Posteriormente, este Projeto de Lei foi aprovado e transformou-se na Lei nº 11.788⁵³, de 25 de setembro de 2008, caracterizando o estágio como o atividade educativa supervisionada e estabelecendo as regras de funcionamento que garantiam a preparação metódica para o trabalho. (SAVIANI, 2009).

Saviani (2009) explica que, o PDE, considerado um plano executivo, surge com uma proposta ambiciosa, qual seja, a de promover ações em todas as etapas e modalidades de ensino, objetivando melhorar a qualidade da educação brasileira. “Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura”. (SAVIANI, 2009, p. 5).

Segundo o referido autor, o PDE aparece como um grande “guarda-chuva” no qual abriga praticamente todos os programas do Ministério da Educação. Lembra que quando foi lançado comportava em média trinta ações e em 2009, o MEC o divulga com 41 ações. No entanto, Saviani (2009), observa que os Programas e ações sofrem certa oscilação, pois, no ano de 2008 o MEC o divulgara com 53 ações direcionadas aos mais diferentes aspectos e segmentos.

Sendo assim, apreende-se que o PDE, quando de seu lançamento, foi motivo de inúmeras indagações e inquietações, pois, as ações que o compunham não dialogavam entre si, tampouco, dialogavam com as ações já existentes no Ministério da Educação, ou seja, os critérios para a escolha das ações não eram suficientemente claros e definidos. “[...] Aquilo que está sendo denominado de ‘Plano de Desenvolvimento da Educação’ consiste num aglomerado de 30 ações de natureza, características e alcance distintos entre si. (SAVIANI, 2007, p. 1237)”.

Outro ponto discrepante, segundo Saviani (2007), refere-se à intencionalidade de se lançar um novo Plano⁵⁴ de desenvolvimento da educação, o PDE, haja vista que, historicamente no Brasil, a necessidade de um Plano para a educação sempre esteve presente nos documentos e legislações oficiais, a exemplo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, da Constituição de 1934, da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e na de 1996, culminando com a aprovação do

⁵³ Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

⁵⁴ A forma como foi nomeado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), recorrentemente, induz ao erro de confundi-lo com o Plano Nacional da Educação.

Plano Nacional de Educação (PNE), em 9 de janeiro de 2001. Outro ponto que merece atenção refere-se ao formato do PDE, pois, ainda que “constata-se que [...] não se constitui um plano, em sentido próprio” (SAVIANI, 2007, p. 1239), observa-se que ele possui algumas semelhanças com os Planos que, historicamente, foram construídos no Brasil, o que levantou recorrentemente a seguinte indagação: teria o PDE a intenção de substituir o PNE à época?

Saviani (2007, p. 1240) fazendo um paralelo das ações propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação e das ações e metas do Plano Nacional de Educação, nas condições em que se assemelha e nas que difere, chega

a conclusão de [...] que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE. E como adotou o nome de Plano, projeta a percepção de que se trata de um novo Plano Nacional de Educação, que estaria sendo colocado no lugar do PNE aprovado pelo Congresso Nacional.

O autor explica que o PDE foi lançado no ano de 2007, momento em que o PNE 2001–2011 estava formalmente em vigência, porém, aparentemente isolado. Para que possamos recordar, o PNE foi aprovado no final do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), com vetos de importantes dispositivos, principalmente os que incidiam sobre o financiamento, tornando-o um “documento de gaveta”.

De acordo com Valente (2001), em entrevista sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, ao jornal Correio da Cidadania,

[...] o governo derrubou, entre outros, os seguintes dispositivos: o que estabelecia em 7% a meta do gasto público com educação em dez anos; o que subvinculava 75% das verbas do MEC para o chamado sistema federal de ensino superior; o que previa o aumento do gasto com crédito educativo; o que estabelecia implementação de plano de carreira para o magistério; o que dispunha sobre o aumento do gasto com renda mínima para educação infantil etc. Ou seja, sob alegação das exigências da famigerada Lei de Responsabilidade Fiscal, FHC vetou tudo que o forçava a se mexer. (CORREIO DA CIDADANIA. Plano ou Lista de Intenção. Disponível em: <http://www.correiodacidade.com.br/antigo/ed232/politica6.htm> - Acesso em: 16 de mai. 2015).

Naquela conjuntura, em que Fernando Henrique Cardoso (FHC) estava na fase final de seu governo, acrescido do fato de que o PNE foi aprovado contando com uma forte pressão do Partido dos Trabalhadores (PT), que naquele momento exercia forte pressão na condição de oposição, não houve por parte do governo de FHC interesse em apoiar o PNE, o que possivelmente deixaria a cargo do seu sucessor.

Segundo Saviani (2007), quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a Presidência da República no ano de 2003, não houve por parte deste iniciativa de derrubar os vetos de FHC,

o que, de certa forma era esperado por toda a sociedade, haja vista, ter sido o Partido dos Trabalhadores (PT) que

[...] patrocinara a elaboração da denominada 'proposta de Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira', produzida no âmbito dos Congressos Nacionais de Educação, tendo sido, também o PT que encabeçou a apresentação do projeto de PNE da oposição na Câmara dos deputados, em 10 de fevereiro de 1998, esperava-se que, ao chegar ao poder com a vitória de Lula nas eleições de 2002, a primeira medida a ser tomada seria a derrubada dos vetos do PNE. Mas isso não foi feito. (SAVIANI, 2007, p. 1241).

Saviani (2007) relata que, ainda assim, a sociedade ficou esperançosa, que no ano seguinte, ou seja, em 2004, quando da avaliação periódica do Plano, de que o governo Lula fizesse as correções ao Plano Nacional de Educação, porém, mais uma vez o governo demonstrou total desinteresse e, novamente, nenhuma alteração foi feita ao PNE, o que o deixou estagnado.

Porém, estranhamente, o Partido dos Trabalhadores, oriundo de base popular, uma vez ascendido à Presidência da República por intermédio de Luiz Inácio Lula da Silva, aproxima-se do segmento do empresariado, que na conjuntura de 2006 anunciava o movimento "Compromisso Todos pela Educação" (SAVIANI, 2007).

O "Compromisso Todos Pela Educação" foi um movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, no Estado de São Paulo, por vários setores da sociedade, majoritariamente, por empresários dos vários segmentos brasileiros, que diante do crítico quadro dos indicadores educacionais do Brasil, resolveram se mobilizar em favor da qualidade da educação. (SAVIANI, 2007).

De acordo com Saviani,

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (2007, p. 1244).

O movimento "Compromisso Todos pela Educação" em sua agenda, possuía cinco metas a ser alcançadas até 7 de setembro de 2022⁵⁵:

⁵⁵ A escolha desta data se deve a comemoração do bicentenário da independência do Brasil.

1) Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2) Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3) Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4) Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5) O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido. (SAVIANI, 2007, p. 1244).

Não resta dúvida de que as metas propostas pelo movimento “Compromisso Todos pela Educação” são extremamente relevantes e importantes para o desenvolvimento da educação e do País, porém, nos inquieta saber os motivos que leva um grupo de empresários se unirem em um movimento em prol da melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Lembra Saviani (2007) que, contraditoriamente, “esses mesmos empresários dão sinais de que continuam resistentes ao financiamento público da educação superior, área que eles gostariam de ver como domínio da iniciativa privada, afastada, portanto, da esfera financeira do poder público”.

Amorim (2011), quando discorre sobre o movimento “Compromisso Todos pela Educação”, levanta a mesma indagação e chega a conclusão que “a preocupação para com a educação começou quando os empresários passaram a ver seus interesses ameaçados por uma educação sem qualidade que não consegue formar pessoas preparadas para atuarem no mercado de trabalho”, ou seja, havia outros interesses envolvidos que não só a melhoria da educação, pois, “as falhas técnica e política dos governos estavam criando sérios problemas para os interesses do capital”. (AMORIM, 2011, p. 44).

Saviani (2007, p. 1252-1253), já alertava que,

[...] a lógica que embasa a proposta do ‘Compromisso Todos pela Educação’ pode ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia dos resultados: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, um a lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogias das competências’ e ‘qualidade total’. [...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem aos seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do ‘método da qualidade total’ que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, procedimentos e seus produtos. É isso sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do ‘Compromisso Todos pela Educação’ espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC.

É assim que, no ano de 2007 e já nos últimos anos de vigência do PNE, o Governo Lula lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e que, não mera coincidência,

assumia em grande parte a agenda do movimento “Compromisso Todos pela Educação”, inclusive na própria terminologia do nome.

Porém, diferente do que se esperava, o PDE foi lançado “de cima para baixo”, sem que houvesse consulta, tampouco, ampla participação da sociedade civil na proposta de alteração da política educacional, ou seja, não se ouviu os movimentos sociais, sindicais e principalmente os profissionais da educação, gerando insatisfações e muitas críticas ao PDE e ao governo Lula.

Segundo Amorim (2011, p. 42), situações como essa “retomam o debate sobre as ações estatais que frequentemente caem dentro da escola sem que os sujeitos escolares tenham a mínima noção de onde vieram e porque vieram”. Esse comportamento foi de encontro ao que até então apregoava o Partido dos Trabalhadores, em que a atitude democrática e a garantia da participação da classe trabalhadora na elaboração das políticas sociais e educacionais era uma de suas principais bandeiras.

De acordo com Saviani (2009), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, seria o “carro chefe” do Plano de Desenvolvimento da Educação. O “Compromisso”, como também é denominado, é um plano de metas, contendo 28 diretrizes, consistindo em uma estratégia do Ministério da Educação para a efetivação das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação. São estas as diretrizes do “Compromisso”:

- I**-estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II**-alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III**-acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV**-combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V**-combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI**-matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII**-ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII**-valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX**-garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X**-promover a educação infantil;
- XI**-manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII**-instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

- X III**-implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- X IV** -valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- X V**-dar seqüência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- X VI**-envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- X VII**-incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- X VIII**-fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
- X IX** -divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3^o;
- X X** -acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
- X X I**-zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
- X X II**-promover a gestão participativa na rede de ensino;
- X X III**-elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;
- X X IV** -integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
- X X V** -fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
- X X VI**-transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- X X VII**-firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
- X X VIII**-organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (portal.mec.gov/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em: 18 set. 2014).

Dessa forma, o Plano de Metas propõe-se a reunir os esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração para a melhoria da qualidade da educação. Fica claro no documento a intenção governamental de envolver toda a sociedade no processo de melhoria e desenvolvimento da educação, proposta majoritária nos documentos oficiais.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, **das famílias e da comunidade**, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007, s/p., grifo nosso).

Além das metas oriundas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Decreto 6.094/2007 também contempla o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o processo de Adesão ao Compromisso, a Assistência Técnica e Financeira da União e o Plano de Ações Articuladas (PAR).

De acordo com o MEC, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. (BRASIL/MEC, 2015)⁵⁶.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Ideb foi estrategicamente pensado numa escala de zero a dez de modo que todos pudessem entendê-lo e assim acompanhar os índices de qualidade da educação. A partir da criação do Ideb, o MEC estabeleceu metas de desempenho bianuais para todas as redes de ensino até o ano de 2022, período em que o Brasil deverá chegar a pontuação 6.0 (seis) igualando-se aos países considerados desenvolvidos. (BRASIL/MEC, 2015)⁵⁷.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), relata em seu sítio eletrônico que o Ideb

[...] representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o País, e a prova Brasil para os municípios. (BRASIL/INEP, 2015)⁵⁸.

Saviani (2007), considera o Ideb como uma das bases de sustentação do PDE. Segundo o autor este índice “[...] se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano 2022”. (SAVIANI, 2007, p. 1245).

No que se refere ao aspecto técnico, o referido autor considera um avanço o fato do Ideb combinar os dados referentes ao rendimento dos alunos com os dados de evasão e repetência, bem como, pelo fato do índice conseguir aferir, da mesma forma em qualquer

⁵⁶ Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br> >. Acesso em: 24 mai. 2015.

⁵⁷ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 24 mai. 2015.

⁵⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 24 mai. 2015.

lugar do País, os resultados de aprendizagem individualmente, ou seja, de cada aluno e de cada unidade escolar.

Com relação ao Plano de Ações Articuladas (PAR), “é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes”. (BRASIL, 2007).

O PAR está diretamente relacionado à adesão, pelos entes federados, ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pois, de acordo com o MEC, quem aderir ao Compromisso deve elaborar, com a colaboração de equipe técnica do MEC, o PAR de sua localidade.

De acordo com Oliveira; Scaff e Senna (2012, p. 133),

O PAR é um dos programas constitutivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como finalidade cumprir as metas e diretrizes estabelecidas no Compromisso Todos pela Educação, em que a qualidade da educação básica é elemento fundante.

O PAR é elaborado pelo município ou Estado a partir de minucioso estudo de sua realidade local, de posse do diagnóstico elabora um plano de ações, no caso, o PAR, recebendo, desse modo, assistência técnica ou financeira do Ministério da Educação. (MEC/SIMEC, 2015)⁵⁹.

De acordo com Cunha, Costa e Araújo (2012, p. 4), “[...] o Ministério da Educação/MEC, ao usar esse mecanismo de planejamento, efetiva, de forma articulada, as 28 diretrizes do Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação [...]”, bem como, também se constitui em estratégia para a efetivação das Metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Conforme o documento “Compromisso Todos pela Educação – Passo a Passo” do Ministério da Educação, os municípios, Distrito Federal e Estados que assinarem o termo de adesão ao compromisso, prioritariamente àqueles com baixa classificação no Ideb, O MEC oferecerá, equipe técnica, para, em conjunto com seus dirigentes, elaborar um diagnóstico da situação educacional local e propor o PAR para a educação básica.

Para Cunha, Costa e Araújo (2012, p. 100), “o PAR é um conjunto articulado de ações, apoiado técnica e financeiramente pelo MEC, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes”.

⁵⁹ Disponível em : < <http://sim.ec.mec.gov.br>>. Acesso em : 25 mai. 2015.

Com base no PAR, instrumento de planejamento de caráter plurianual, serão firmados termos de convênio ou de cooperação, entre o MEC e o ente federado apoiado, para implementação de ações de assistência técnica ou financeira de acordo com as normas previstas na Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No Estado de Mato Grosso do Sul, o Plano de Desenvolvimento da Educação, foi lançado no dia 29 de novembro de 2007, pelo Governador André Pucinelli e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad. Na ocasião, o Estado aderiu ao PDE simultaneamente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em seguida elaborou o seu Plano de Ações Articuladas correspondente ao período de 2007 a 2010.

Analisando o PAR do Estado de Mato Grosso do Sul desse período, observamos que está estruturado em quatro dimensões, a saber: 1) Gestão Educacional; 2) Formação de Professores e de Profissionais de Serviço de Apoio Escolar; 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4) Infraestrutura e Recursos Pedagógicos.

Com relação às ações destinadas ao ensino médio no PAR, encontramos ações voltadas ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁶⁰, nosso objeto de estudo, nas quatro dimensões referenciadas.

Por meio do Plano de Ações Articuladas do Estado de Mato Grosso do Sul, do período de 2007 a 2010⁶¹, observamos que houve um planejamento de ações para o âmbito da Secretaria de Estado de Educação, bem como das escolas que receberiam o ProEMI, como exemplifica a qualificação de professores e técnicos, a aquisição de materiais de consumo e equipamentos permanentes, a melhoria da infraestrutura física da escola, de forma a propiciar as condições para a implantação e implementação do Programa Ensino Médio Inovador nas nove escolas selecionadas do Estado de Mato Grosso do Sul.

Mas o que seria o “Programa Ensino Médio Inovador”? De onde e quando surgiu essa proposta? O que essa política representa para o ensino médio, última etapa da educação básica? Quais características e critérios possui este Programa? Essas e outras questões abordaremos no item seguinte.

⁶⁰ O PAR do período de 2007 a 2010 foi atualizado em abril de 2011, de forma que as ações previstas para o ProEMI, implantado no Estado de Mato Grosso do Sul em 29 de março de 2010, fossem ali contempladas.

⁶¹ Como já falamos anteriormente, o PAR do primeiro ciclo (2007-2010), foi atualizado em maio de 2011, sendo lançadas as ações de 2011 neste.

2.2 Política para o Ensino Médio: a proposta do “Ensino Médio Inovador”

Em decorrência do ensino médio não ter apresentado historicamente uma identidade definida, situando-se entre o ensino fundamental e o ensino superior, algumas iniciativas governamentais com o intuito de lhe dar características próprias foram observadas ao longo dos anos.

Assim, observa-se que

No contexto dos diversos programas e ações, muitas vezes fragmentado, e das iniciativas governamentais, se insere o Programa Ensino Médio Inovador, com a finalidade de enfrentar as dificuldades conceituais e curriculares do ensino médio não profissionalizante (97,9% das matrículas do ensino médio – Censo Escolar 2009). (SIMÕES, 2011, p. 120).

De acordo com os estudos de Isleb (2014), que teve como objeto de estudo o Programa Ensino Médio Inovador, dois movimentos antecederam a criação do ProEMI, tendo estes inclusive, influenciado na definição, na construção dos discursos, bem como, na elaboração dos documentos do Programa.

Segundo a autora, o primeiro movimento ocorreu no ano de 2008, quando da avaliação do Programa Ensino Médio Integrado⁶² proposto pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB) da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC).

Como resultado dessa avaliação, a DCOBED verificou a necessidade de criação de uma política específica para o ensino médio regular, haja vista o ensino médio integrado estar voltado exclusivamente para a educação profissional limitando o diálogo com os alunos da educação básica.

Isleb (2014) relata que posteriormente foi elaborado o documento “Ensino Médio Integrado: Uma perspectiva abrangente na política pública educacional – Versão Preliminar”⁶³, que tinha como proposta a criação da Política Nacional para o Ensino Médio

⁶² Política curricular de referência do período de 2002-2010, implantada por meio do Decreto nº 5.154/04 (ISLEB, 2014).

⁶³ De acordo com Isleb (2014), este é um documento datado de junho de 2008. De circulação restrita, foi organizado por Luiz Augusto Caldas e Carlos Artexes Simões, Diretor de Políticas da SETEC/MEC e Diretor de Concepções e Orientações Curriculares da SEB/MEC, respectivamente. A elaboração do documento foi autorizada por Eliezer Pacheco, Secretário da SETEC (2006-2012) e de Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária da SEB (2007-2011), ou seja, foi realizado de forma articulada e integrada pela SETEC e SEB. De acordo com Isleb, o documento não foi publicado, sendo possível encontra-lo nos ‘bastidores’ do Ministério da Educação.

que deveria articular-se com a LDB, com o Plano Nacional de Educação, com a implantação do Fundeb e com a formulação e implementação do PDE.

O modelo pedagógico pensado para o Ensino Médio, apresentado no referido Documento, tinha a intenção de construir uma identidade com base nos princípios e fundamentos da escola unitária, que assumisse diversas e contextualizadas formas (em diálogo com as diferentes ofertas desta etapa da Educação Básica), de acordo com as realidades brasileiras, que articulasse e integrasse no e ao currículo, os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como dimensões da vida humana, na busca pela emancipação. (ISLEB, 2014, p. 63).

A política proposta no documento “Ensino Médio Integrado: Uma perspectiva abrangente na política pública educacional – Versão Preliminar” apresentava algumas características, tais como: projeto único para todo o ensino médio, formação unitária com integração de todas as modalidades desta etapa da educação, integração das dimensões trabalho, ciência e cultura, trabalho como princípio educativo e como organizador da base unitária, compromisso no atendimento da diversidade cultural, de considerar os anseios e os interesses da juventude, inclusive fomentando para que as escolas e os jovens construíssem seus projetos educacionais, etc. (ISLEB, 2014).

Na opinião da referida autora, essa proposta poderia ter sido uma alternativa para suprir a necessidade de uma política voltada para atender o ensino médio não profissionalizante, porém, o documento não foi publicado, tampouco as razões foram apresentadas publicamente.

É possível perceber, nessa primeira proposta, algumas características semelhantes às presentes no ProEMI, a saber: formação unitária, trabalho, ciência, tecnologia e a cultura como eixos constituintes do ensino médio, trabalho como um dos princípios educativos e organizador da base unitária, conteúdos com significados para os jovens, bem como o fomento para que os sistemas e as escolas juntamente com seus alunos formulem seus projetos educacionais em consonância com as suas necessidades e finalidades para esta etapa da educação.

Ainda no mesmo ano, 2008, surge outro movimento que Isleb (2014) afirma também estar ligado à criação do ProEMI. Trata-se da parceria entre o MEC e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) para a criação de um Grupo de Trabalho Intermistrial com o objetivo de discutir a reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil.

Esse Grupo de Trabalho, além de outras atribuições, deveria elaborar uma nova proposta para a escola de ensino médio de forma a contribuir com a superação do dualismo histórico característico desta etapa de ensino, além de expandir em média dez por cento a oferta de matrículas da rede de escolas médias federais.

Curioso que esse GT utilizou-se do documento anteriormente elaborado conjuntamente pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e pela Secretaria de Educação Básica do MEC, qual seja, “Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional”, como base para a elaboração de um novo documento intitulado “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”, de julho de 2008. De acordo com Isleb (2014, p. 65)

[...] tanto este documento como o produzido pelo GT apresentavam similaridades e o mesmo aporte conceitual, tais como, a defesa pela formação unitária, a centralidade dos sujeitos na definição da proposta pedagógica, a articulação e integração dos eixos estruturantes do Ensino Médio, dentre outros.

Isleb explica que os objetivos apresentados no referido documento foram apresentados além do solicitado ao GT, a saber, combater o dualismo histórico do ensino médio e fomentar o aumento dos números de matrículas nas escolas médias federais. Estava presente no documento a preocupação com o currículo, com a formação dos sujeitos, com a valorização do trabalho docente, com a melhoria das escolas estaduais, etc. Notou-se também a “continuidade da defesa do conceito de integração [...] como elemento norteador da proposta para o Ensino Médio bem como, a formação a partir de uma base curricular unitária, articulada e integrada aos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (2014, p. 66).

Consta ainda no documento a proposta de dois modelos de ensino médio: 1) Ensino médio integrado: Integração da ciência, cultura e trabalho, sem a formação profissional; 2) Ensino Médio Integrado Profissional: Integração do ensino médio com a educação profissional, ou seja, Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio ou Normal médio. (ISLEB, 2014).

Dessa forma,

A partir dos pressupostos, princípios, objetivos e modelo de organização curricular para o Ensino Médio Integrado apresentado neste Documento, anunciava-se a proposta de criação do Programa Ensino Médio Nacional, como uma nova ação do Plano de Desenvolvimento de Educação, com a finalidade de ofertar um Ensino Médio de qualidade aos jovens brasileiros. (ISLEB, 2014, p. 67).

Ainda de acordo com a autora, o GT Interministerial foi concluído e a proposta foi apresentada ao Ministro da Educação Fernando Haddad. Posteriormente, deveria ser submetida à discussão e análise do MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), da Semtec e da SEB, bem como, servir de parâmetro para a construção da política por estas secretarias.

O documento elaborado não constituía uma política pública educacional, era apenas um levantamento de diagnóstico e uma proposta, que necessitaria ainda ser pensada e discutida pelo MEC. No entanto, tal proposta apresentada pelo GT não teve continuidade. (ISLEB, 2014, p. 67).

Simões (2013) *apud* Isleb (2014), em entrevista⁶⁴ concedida ao Grupo de Pesquisa Juventude, Escola e Trabalho da Universidade Federal do Paraná (UFPR), relatou que houve um ato falho e o texto com a proposta da política foi apresentada à imprensa e submetido à consulta pública, porém, esse documento ainda não era o texto de apresentação de uma política pública e sim um relatório, uma proposta inicial que ainda seria estudada.

Em fevereiro de 2009, o Ministro Fernando Haddad solicitou a criação de um novo Programa para o ensino médio e concedeu o prazo de apenas quinze dias para sua elaboração, e que deveria ser submetido ao Conselho Nacional de Educação (CNE), de forma a obter maior legitimidade. (ISLEB, 2014).

Simões (2013) *apud* Isleb (2014), relata que em função do ínfimo tempo, não foi possível a criação de algo novo, sendo que, os estudos, os diagnósticos e os relatórios elaborados anteriormente foram adaptados para a formulação do texto da política do ProEMI. Devido ao fato, explica o autor, a semelhança dos princípios e pressupostos entre os documentos.

Depois deste breve histórico que antecedeu a criação do ProEMI e de uma análise dos documentos referentes ao ensino médio, observa-se, que as mudanças ocasionadas nesta etapa de ensino motivadas pelas propostas do “Ensino Médio Inovador”, iniciaram-se em fevereiro de 2009, quando o Ministério da Educação, por meio do Ofício MEC nº 18, de 11 de fevereiro de 2009, encaminhou para o Conselho Nacional de Educação (CNE), *a priori*, em versão preliminar, uma proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, a ser implantada em regime de cooperação com os sistemas estaduais de ensino, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC.

⁶⁴ Não localizamos esta entrevista disponível na internet, bem como, na página do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná.

Tratava-se da proposição, de um Programa experimental para o ensino médio, em baseado nos termos do art. 81, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96. Anteriormente, essa proposta já havia sido apresentada verbalmente pela Professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC à época, na reunião ordinária da Câmara da Educação Básica, ocorrida em fevereiro de 2009, ocasião em que foi imediatamente debatida pelos Conselheiros da Câmara de Educação Básica com os técnicos da Secretaria de Educação Básica do MEC, da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e da Coordenação Geral do Ensino Médio. (BRASIL, CNE/MEC, 2009).

Para a análise da proposta, o Conselho Nacional de Educação (CNE) do MEC instituiu Comissão Especial, com a seguinte composição: Conselheiros Adeum Hilário Sauer (Presidente), Francisco Aparecido Cordão (Relator), José Fernandes de Lima e Mozart Neves Ramos (Membros).

Em 4 de maio de 2009, na ocasião da primeira reunião da Comissão, a Secretaria de Educação Básica do MEC, entrega ao CNE a versão atualizada da referida proposta. Trata-se do documento “Ensino Médio Inovador” da Secretaria de Educação Básica/MEC, datado de abril de 2009, o qual foi objeto do Parecer 11/2009, do Conselho Nacional de Educação/MEC.

O documento Ensino Médio Inovador, versão preliminar entregue pelo MEC ao CNE em abril de 2009, relata que, com o intuito de

[...] colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, o Ministério da Educação propõe um programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 5).

Dessa forma, após quatro meses da apresentação da versão preliminar, a proposta, considerada de alta relevância⁶⁵ pelo CNE, foi aprovada por unanimidade pelo Conselho Pleno por meio do Parecer CNE/CP nº 11/2009, de 30 de junho de 2009.

Com parecer favorável do CNE, em setembro de 2009, o MEC lança o Programa Ensino Médio Inovador por meio do documento “Programa: Ensino Médio Inovador – Documento Orientador”, conhecido como o documento “base” do ProEMI. Em seguida, por

⁶⁵ A proposta foi considerada de alta relevância “por corroborar a necessidade de uma forte indução à construção e prática de currículo diversificado, flexível e criativo, e a implantação de escolas concebidas e aparelhadas para tornar eficaz, pedagógica e socialmente, o Ensino Médio, que é o ensino da diversidade e da pluralidade de atendimento dos jovens” (BRASIL, MEC/CNE, 2009, p. 20).

meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o ProEMI foi regulamentado em nível nacional.

Conforme o art. 2º da Portaria nº 971/2009,

O Programa visa apoiar as Secretarias de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, s/p.).

Ainda de acordo com a Portaria nº 971/2009, “poderão apresentar propostas os Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007” (art. 4º).

É importante observar que há duas versões do documento referente à implantação do ProEMI, a saber, a versão preliminar de abril de 2009 e a versão final datada de setembro de 2009, denominada de documento orientador, publicada depois da aprovação do Programa por meio do Parecer CNE/CP nº 11/2009.

Quanto à estrutura, o documento datado de abril de 2009, está constituído por uma justificativa, uma análise situacional do ensino médio no Brasil e os pressupostos do Programa Ensino Médio Inovador, e o documento datado de setembro de 2009, está constituído por uma apresentação, introdução, uma análise sobre os desafios da universalização do ensino médio, os pressupostos do Programa Ensino Médio Inovador e as orientações às instituições proponentes na sistematização e na elaboração dos Planos de Ação Pedagógicas, orientações quanto ao Plano de Metas e dos processos de acompanhamento e avaliação do Programa.

Ao analisar a proposta desta política para o ensino médio, o CNE/MEC, por meio do Parecer nº. 11/2009, assim o percebe:

É um 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 do protagonismo infantil 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 à juventude. Em outras palavras, tem como objetivo a melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas. (BRASIL, MEC/CNE, 2009, p. 3).

Com relação ao termo “inovação” presente nas diretrizes do ProEMI, etimologicamente, a palavra provém do verbo latino “*innovatio*”, que quer dizer ato ou efeito de inovar; coisa introduzida de novo; renovação⁶⁶.

A palavra inovação costumeiramente é utilizada no contexto empresarial, ambiental e até econômico, ou seja, com um enfoque gerencial, porém, na atualidade, tem sido recorrentemente utilizada no meio educacional, ainda que se observe “um constante movimento de construção de práticas educativas a partir de diferentes vertentes teóricas e fundamentos epistemológicos, e, portanto, do que seja caracterizado como ‘inovação’”. (JAKIMIU, 2014, p. 10).

Nesse sentido, Saviani (s/d) afirma que há diferentes concepções de inovação, segundo as diferentes concepções de filosofia da educação, que por sua vez estão relacionadas as várias correntes do pensamento. Assim,

Na Concepção ‘humanista’ tradicional a inovação será entendida de modo acidental, como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Inovar é, pois, sinônimo de retocar superficialmente. Para [...] a concepção ‘humanista’ moderna, inovar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar. Já do ponto de vista analítico inovar não será propriamente alterar nem acidental nem essencialmente. Inovar será utilizar outras formas. Portanto, novo é o outro. Quer dizer, inovação educacional traduz-se pelo uso de outros meios (os ‘media’) que se acrescentam aos meios convencionais, compõem-se com eles ou os substituem. [...] para a concepção dialética, inovar, em sentido próprio, será colocar a educação a serviços de outras finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade. (SAVIANI, s/d, p. 25-26).

Sendo assim, segundo o autor, para cada tipo de concepção de inovação referenciada acima, há um nível de inovação em educação, respectivamente, a saber:

a) São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais; b) São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados; c) são mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas parainstitucionais e/ou não-institucionalizadas; d) A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para atingir as novas finalidades. (SAVIANI, s/d, p. 26).

⁶⁶ Segundo o Dicionário de Português OnLine – Michaelis. Disponível em: <michaelis.uol.com.br/moderno/português/index.php?lingua=português-portugues&palavra=inova%E7%E3o>. Acesso em: 14 fev. 2016.

Associando as explicações de Saviani ao termo inovação presente no ProEMI, podemos encaixá-lo no item “b” ou “c”, uma vez que no item “a” não há como falar em inovação, pois inovação é contrário a tradição e mesmo que possamos consentí-la, não podemos denominá-la inovação propriamente dita, pois trata-se de inovação acidental, retoque. Não podemos encaixá-lo também no item “d”, pois de acordo com o autor, o quarto nível refere-se a um nível qualitativo tão alto que ultrapassa o significado da palavra inovação, bem mais que inovar a educação, chegando inclusive a significar a utilização da educação como o auxiliar no processo de revolução social. (SAVIANI, s/d).

O termo inovação em educação é, muitas vezes, usado para descrever melhorias na qualidade de ensino [...]. No entanto, a inovação se afasta do pensamento simplista, não tem sentido unidimensional e se caracteriza mais como processo de um produto acabado. Confundida, muitas vezes, com reforma, modernização ou mudança, a inovação tem sua definição mais relacionada a uma mudança deliberada e intencional com finalidades de melhorar o sistema educativo. (GARCIA, 2009, p. 162).

Com relação ao ProEMI, apesar de a palavra “inovação” ser um termo bastante utilizado, tornando-se um dos conceitos-chave do Programa Ensino Médio Inovador, sua conceituação não é posta de forma clara e objetiva nos documentos o que, a nosso ver, faz com que haja várias interpretações do que seja “inovação” no âmbito do Programa.

No entanto, o Parecer nº 11/2009, faz referência ao discurso da professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva⁶⁷, que na ocasião da abertura da Audiência Pública Nacional ao se referir ao termo “inovação” presente no ProEMI, manifestou-se a partir de uma vertente da área de gestão administrativa, o que denota um direcionamento para a concepção gerencial.

Na fala da referida professora,

‘[...] INVENTAR é criar, engendrar, descobrir. INOVAR é tornar novo, renovar, introduzir novidade em. A INVENÇÃO tende a ser ruptura, mas a INOVAÇÃO reside no fato de ter compromisso de buscar o foco nas boas idéias existentes, e especialmente, no fato de que não há mal algum em tomar emprestada uma idéia que já exista. A virtude da INOVAÇÃO está em enquadrar essas idéias às necessidades por meio de: adaptação, substituição, combinação, ampliação ou redução, outras utilizações, eliminação, reversão ou trazer de volta’. (BRASIL/MEC, CNE, 2009, p. 7, grifos do autor).

⁶⁷ Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva era Secretária de Educação Básica do MEC à época e Membro da Câmara de Educação Básica do CNE.

Nesse sentido, embora não fique claro o conceito de inovação nos documentos do ProEMI, é possível perceber a concepção gerencial⁶⁸ ali presente, uma vez que a Professora Maria do Pilar ao se referir ao termo “inovação” se utiliza da fala de Martha Gabriél, consultora, palestrante e escritora na área de Marketing. (JAKIMIU, 2014).

Jakimiu (2014, p. 11) alerta que o termo “inovação”,

É mais usual na área de gestão administrativa, com enfoque gerencial, onde a inovação caracteriza-se como um fator determinante para a obtenção de vantagens competitivas diante dos concorrentes, o que não se aplica ao âmbito da educação, uma vez que uma escola não compete (ou não deveria competir) com as demais, pelo contrário, busca atingir metas de caráter longitudinal.

Krawczyk (2014) alerta que para entendermos o que ocorre no ensino médio no Brasil, devemos “acompanhar o que têm feito as Secretarias Estaduais de Educação, órgãos que, efetivamente operam esse nível de ensino. Nelas, o que se observa é que um setor do empresariado assumiu lugar privilegiado na definição de políticas educativas”. (KRAWCZYK, 2014, 24).

Ainda de acordo com Krawczyk (2014, p. 24),

[...] a atitude proativa desse setor está presente em diferentes espaços de ação pública – executivos federais e estaduais, legislativos, municípios – e, sobretudo, conta com o apoio do aparato do Estado que compartilha suas propostas e procura implantá-las.

De acordo com o Documento Orientador (2009), além da proposta de melhoria da qualidade do ensino nível médio nas escolas estaduais por meio da inovação curricular, entre elas, a introdução de novos eixos constitutivos, com o ProEMI, se objetiva, a

Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; Oportunidades de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p.5).

Ainda de acordo com o Documento Orientador (2009),

⁶⁸ De acordo com Oliveira (2006), trata-se de um novo modelo de gestão para a educação instituído a partir da década de 1990 no bojo da reforma do Estado visando sua modernização, ou seja, os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência das teorias administrativas foram transferidas para as teorias pedagógicas.

O Programa Ensino Médio Inovador, quando de sua implantação pelos Estados e Distrito Federal, pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizantes no País, revertendo os dados negativos referente a esta etapa da educação básica. Pretende-se a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p.7).

Conforme os documentos oficiais do Programa Ensino Médio Inovador, o governo por meio do ProEMI objetiva incentivar as redes estaduais de educação a fomentar práticas pedagógicas inovadoras com o intuito de melhorar a qualidade do ensino médio público. A intenção é estimular a pensar novas soluções para a diversificação dos currículos com atividades integradoras de modo a melhorar a qualidade da educação oferecida nessa etapa de ensino, tornando-a mais atraente. (BRASIL/MEC, 2009).⁶⁹

Para o Ministério da Educação,

O Currículo é o elemento orientador da organização do trabalho escolar, pressupondo desde o planejamento da gestão até o momento destinado à coordenação dos docentes, coerente com uma proposta educativa que deve ter as condições adequadas à sua concretização, tendo-se clareza sobre a função social da escola, percebendo-se as dinâmicas da sociedade. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 8).

Na Visão de Jakimiu (2014, p. 101), “o termo currículo não possui uma definição única, é um termo polissêmico assumindo diferentes significados a partir do contexto em que está inserido, abarcando desde aquilo que é escolhido para ensinar (conhecimentos e saberes) até o campo social da própria escola”.

Segundo o documento “Ensino Médio Inovador” datado de abril de 2009, “ninguém mais que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está habilitada para apresentar indicativos e tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser implantado”. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 16).

Nesse sentido, o documento orienta que a escola deve construir o seu próprio currículo seguindo basicamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as normas específicas de seus sistemas de ensino, bem como, as diretrizes do Programa Ensino Médio Inovador. Outro requisito que deve ser observado é a garantia de participação coletiva dos sujeitos envolvidos. Quanto à carga horária deste novo currículo poderá ser ampliada para além da mínima anual de

⁶⁹ Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13330:proposta-de-diversificar-curriculos-com-ea-a-ser-discutida-pelo-cne> Acesso em: 13 fev. 2016.

oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos, como previsto na Lei 9.394/96. A orientação é que seja ampliada para no mínimo 3.000, sendo que deve iniciar com 2.400 horas obrigatórias e 600 horas a ser implantadas gradativamente. (BRASIL, MEC/SEB, 2009).

Diante da premissa de que novas propostas curriculares podem promover inovações nas práticas educacionais, o MEC, por meio do Programa Ensino Médio Inovador, prevê “a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos-saberes, competências, valores e práticas”. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 7).

Além da proposta de articulação interdisciplinar no processo de busca e disseminação do conhecimento, o Programa também propõe atividades integradoras, tendo como base para o seu planejamento os eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Apesar do documento não deixar claro o que seriam essas “atividades integradoras”, é possível perceber que se trata de atividades optativas e eletivas pelos alunos que seriam incorporadas na matriz curricular da série correspondente, o que a nosso ver, está estritamente relacionado com a proposta de inovação presente no ProEMI.

Entendemos o uso do termo “integradoras” porque possui a premissa de ser atividades que deveriam estar integradas aos vários tipos de conhecimentos.

1) Do ponto de vista organizacional, não se acrescentaria mecanicamente ao currículo componentes técnicos, ou de iniciação à ciência, ou, ainda, atividades culturais. Obviamente, tais componentes deverão existir, mas seriam necessariamente desenvolvidos de forma **integrada aos diversos conhecimentos** (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 16, grifo nosso).

2) 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. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 11, grifo nosso).

Quanto aos eixos do trabalho, ciência e cultura, o entendimento do MEC é que o ensino médio deve ter “uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, com o formação profissional; na ciência, com o iniciação científica; na cultura, com o ampliação da formação cultural”. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 15).

Dessa forma, proporcionar a compreensão do mundo do trabalho e o aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes; explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e formá-los culturalmente, tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação, são finalidades que devem estar presentes e organicamente integradas no ensino médio. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 15).

Com relação às proposições curriculares, o Programa Ensino Médio Inovador estabelece um referencial de tratamento curricular e indica as condições básicas que devem orientar os projetos escolares, 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 gradativamente;
- b) Foco nas leituras 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;
Fomento às atividades de produção artísticas que promovam a ampliação do universo cultural dos alunos;
- d) 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;
- e) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- f) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar e,
- g) Organização curricular, com fundamento de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 10-11).

“Busca-se uma nova escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário”. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 4). De acordo com a nova proposta “[...] o ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo”. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 4).

De acordo com o Parecer 11/2009 do CNE/MEC, “[...] para que o Ensino Médio tenha um significado real para a atual geração – até mesmo para os que não puderam estudar na idade própria -, é preciso lançar outro olhar sobre a organização curricular”. Ou seja, “[...] para interessar aos alunos, a escola deve deixar de ser ‘auditório de informações’ para se transformar em ‘laboratório de aprendizagens significativas’”. (BRASIL, MEC/CNE, 2009, p. 14).

Nesse sentido, as escolas, com seus currículos, devem atender à diversidade de interesses, anseios e expectativas, condições e projetos de vida dos jovens alunos, não lhes impondo unicamente uma anacrônica “grade” de componentes com conteúdos fixos obrigatórios e padronizados, sem flexibilidade para contextualização em suas realidades, superando um enciclopedismo superficial por uma formação significativa, centrada nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, tendo o trabalho como o princípio educativo. (BRASIL, MEC/CNE, 2009, p. 14).

No entendimento do MEC, expresso por meio do documento refenciado, novas propostas curriculares podem promover inovações nas práticas educacionais. Sendo assim, o fomento às novas experiências curriculares estimula as

[...] práticas educacionais significativas e permite que a escola estabeleça outras estratégias na formação do cidadão emancipado e, portanto, intelectualmente autônomo, participativo, solidário, crítico e em condições de exigir espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho. (BRASIL, MEC, 2009, p. 13).

Porém, para que isso seja viabilizado é necessário um esforço conjunto: Estados, dirigentes governamentais, sistemas de educação, unidades escolares e profissionais da educação, de forma a contribuir com o processo de implantação e implementação desta política, em busca de uma maior qualidade para o ensino médio. Contudo, esse processo deve iniciar pelos Estados que devem sinalizar interesse em aderir ao Programa Ensino Médio Inovador.

Sendo assim, no próximo item mostraremos como ocorreram os primeiros movimentos desta política em nível nacional, ou seja, como ocorreu a adesão inicial ao ProEMI no ano de 2009, bem como, a sua expansão nos anos seguintes, a exemplo de: quantos Estados aderiram, quem foram os primeiros e os últimos Estados a aderirem, quantidades e proporções de escolas estaduais a implementarem o ProEMI e em que recorte de tempo. Em síntese, pretendemos mostrar como foi o processo de implantação do Programa Ensino Médio Inovador em nível nacional.

2.3 A implantação do Programa Ensino Médio Inovador no território brasileiro

Conforme apontamos no primeiro capítulo “o cenário do ensino médio brasileiro tem apresentado complexidade crescente” (KRAWCZYK, 2013, p. 1), assim, é assunto recorrente na mídia, nos debates e nas políticas educacionais. Aparentemente, há um consenso – e não é somente no Brasil - de que essa etapa da educação básica precisa mudar, pois não acompanhou as transformações culturais, sociais, políticas e econômicas no decorrer dos tempos e, portanto, não têm conseguido dar respostas aos que demandam a essa etapa de ensino. (KRAWCZYK, 2013).

Nos últimos dez anos, o ensino médio no Brasil passou a receber influências dos mais variados atores em um complexo e controvertido processo (KRAWCZYK, 2013). Assim, há o governo federal induzindo novas formas de abordagem pedagógica e

organizacional, as Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis por grande parte das matrículas, com a responsabilidade de atender as demandas, concretizar ideias, além de uma articulação constante para novas estratégias e ações, e ainda há as influências das instituições privadas⁷⁰ que, para além de ajuda material à escola pública, auxilia também a gestão, chegando inclusive a influenciar nas propostas curriculares. (KRAWCZYK, 2013).

Além das influências que essa etapa da educação básica recebeu/recebe no decorrer dos anos, Krawczyk (2013, p. 8), chama a atenção para o fato de que

[...] um conjunto de resoluções, decretos, leis e propostas [...] também [...] afetaram o ensino médio nas últimas décadas. Se olharmos a partir de 1990, vamos encontrar vários decretos, emendas constitucionais e leis que, no seu conjunto, se dirigem às diferentes instâncias desse nível de ensino: currículo, expansão, financiamento, reorganização dos órgãos de gestão responsáveis pelo ensino médio no MEC, entre outros.

A exemplo das mudanças ocasionadas nesta etapa da educação básica, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), importantes mudanças ocorreram no ensino médio, a exemplo da Emenda Constitucional nº 14, aprovada em setembro de 1996, que prevê a progressiva universalização, assim com o diversas legislações, entre leis, decretos e resoluções que tinham como objetivo alterar o currículo⁷¹ desta etapa de ensino (KRAWCZYK, 2013).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), do Partido dos Trabalhadores (PT), outras várias legislações trouxeram mudanças significativas para o ensino médio, a exemplo da Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a faixa da educação obrigatória de 9 para 14 anos, ou seja, de 4 a 17 anos de idade, incluindo nesse caso o ensino médio. Com relação às mudanças no currículo do ensino médio, Krawczyk (2013, p. 9), aponta o surgimento de

[...] novas disciplinas obrigatórias, tais como ensino de História e Cultura Afro Brasileira, História e Cultura Indígena, Filosofia, Sociologia e Língua Espanhola - facultativa para os estudantes. Mudou-se a regulamentação da educação profissional técnica, articulando-a ao ensino médio regular, nas formas integrada, concomitante e/ou subsequente. Também se reformulou a gestão desse nível de ensino, criando a Secretaria de Educação Básica, da qual fazem parte o Departamento de Políticas de Ensino Médio e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; e, posteriormente, criou-se a Coordenação Geral de Ensino Médio dentro da Diretoria de Currículo e Educação Integral, da Secretaria de Ensino Básico. Por último, regulamentou-se o Fundeb, que [...] definiu um orçamento próprio para o ensino médio e a obrigatoriedade do ensino básico - de 4 a 17 anos.

⁷⁰ [...] fundações, institutos, ONGs de uma maneira geral (KRAWCZYK, 2013, p. 12).

⁷¹ A exemplo da regulamentação da educação profissional na forma concomitante e/ou sequencial, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais e a inclusão de língua estrangeira nos currículos.

Já na gestão da Presidente Dilma Roussef (2011-2014), também do Partido dos Trabalhadores (PT), em continuidade às políticas do governo anterior, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, aprovou-se as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e, quando se dá sequência ao segundo mandato político de Rousseff (2015-2018), observamos a tentativa de consolidação do “ensino médio inovador”.

Diante desse cenário é possível afirmar que frente às problemáticas apresentadas pelo ensino médio, os governos, sistemas de ensino, bem como, as escolas, têm sido compelidos a buscarem formas de proporcionar um ensino médio mais atrativo e que tenha significado para os jovens.

Dessa forma, segundo Krawczyk (2013, p. 12)

Há uma tendência, não só no Brasil [...], mas internacional, de procurar estratégias inovadoras como alternativas às práticas escolares tradicionais. Trata-se de repensar a escola pública, para promover a inclusão escolar e melhorar as condições de ensino para os novos contingentes de alunos. Na maioria dos casos, são projetos centrados no absentismo dos alunos, na diferença idade-série, na reformulação dos tempos escolares, na convivência institucional, na compensação das aprendizagens, na reformulação do material didático e na formação para o trabalho.

O ensino médio tem passado por várias mudanças ao longo dos anos e, atualmente, busca-se para esta etapa do ensino uma nova identidade (ao se tornar a última etapa da educação básica), apresentando várias modalidades, com novas formas de organização e de ensino, se comparada com as que tradicionalmente ofereciam.

De acordo com Krawczyk (2014, p. 25), “[...] em nome da flexibilização da oferta educacional e da eficiência do sistema educacional, coexistem a ‘velha’ escola média e novas modalidades de ensino, com diferentes formatos”. Exemplificando, a autora cita as modalidades e formatos existentes atualmente no Brasil, quais sejam: ensino médio ‘regular’, de tempo parcial (diurno e noturno); Ensino médio integrado à educação técnico-profissional; ensino médio concomitante com a educação técnico-profissional; ensino médio integral (ou jornada completa); ensino médio semi-integral (dois dias com jornada completa); e ensino médio integral com gestão compartilhada.

Neste sentido, fica evidente que

Existem esforços [...] para oferecer, às práticas escolares tradicionais, alternativas que busquem melhorar as condições de ensino dos novos setores sociais: flexibilização da organização escolar e das trajetórias dos estudantes; articulação curricular entre formação geral e profissional; estratégias de aproximação entre professores e alunos; aumento do tempo escolar, com novas propostas pedagógicas, entre outros. (KRAWCZYK, 2013, p. 12-13).

É dentro desta perspectiva que no período de 2003 a 2010, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, lança duas políticas que tinham como objetivo incentivar a reformulação das propostas curriculares para o ensino médio, bem como a ampliação da jornada escolar. A primeira trata-se do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, criada com o objetivo de romper com a histórica dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante, além de resgatar uma interpretação dos princípios da LDB⁷², e a segunda política, trata-se do Programa Ensino Médio Inovador. (KRAWCZYK, 2013).

É assim que, com o objetivo de criar mecanismos para minimizar os altos índices de reprovação e abandono desta etapa da educação, bem como o déficit de matrículas nesta etapa de ensino, com parecer favorável do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o MEC lança o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que junto a outros programas do governo federal integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em busca de uma maior qualidade para a educação básica.

De acordo com Krawczyk (2013), com o ProEMI o governo pretende reestruturar o currículo do ensino médio, bem como pretende ampliar a jornada nas escolas estaduais que oferecem o ensino médio regular. Como contrapartida, o governo oferece apoio técnico e financeiro aos Estados que aderirem ao Programa.

Em busca dos primeiros movimentos desta política, foi possível perceber que não há consenso quanto à quantidade de Estados e de escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador à época de sua implantação, ou seja, no ano de 2009.

⁷² Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 2013).

Tabela 6: Adesão inicial ao ProEMI – 2009

ESTADOS QUE ADERIRAM AO ProEMI	ESCOLAS PARTICIPANTES	ESCOLAS DESISTENTES
DF	15	4
AP	8	0
AC	15	1
SE	17	0
RN	11	0
MS	9	0
AM	7	0
PB	14	5
MT	7	0
PI	6	1
PA	31	0
GO	25	1
SC	17	1
PE	17	0
MA	18	0
BA	23	1
RJ	16	0
PR	83	1
TOTAL	339	15

Fonte: ISLEB, 2014.

Isleb (2014), a partir de listagem fornecida pela Coordenação Geral do Ensino Médio – SEB/MEC, aponta que no ano da implantação do ProEMI, dos 26 Estados da federação, 17 deles e o Distrito Federal fizeram adesão ao Programa. Com relação ao número de escolas, a autora aponta que das 354 unidades escolares que inicialmente aderiram ao Programa, 15 desistiram, restando 339 escolas. Já Krawczyk (2013), afirma que quando da implantação do ProEMI 19 Estados e 355 escolas havia aderido ao Programa.

Ao investigar sobre o processo de implementação do ProEMI, Jakimiu (2014), relata⁷³ que o Programa iniciou oficialmente em 2009 e que contou com a adesão de 355 escolas de um total de 18 Estados participantes.

⁷³ De acordo com Garcia (2013), Krawczyk (2013) e em matéria da Secretaria Estadual do Estado do Piauí.

No intuito de sanar as divergências encontradas buscamos no sítio do MEC o número oficial de Estados e escolas que aderiram ao ProEMI, porém, encontramos números que também divergem dos apontados pelas autoras referenciadas.

Tabela 7: Ensino Médio Inovador no ano de 2009

Estados que aderiram, municípios e escolas	n° de municípios	n° de escolas
Estado		
Acre	7	16
Amazonas	7	7
Amapá	8	8
Bahia	22	24
Distrito Federal	-	19
Goiás	19	26
Maranhão	9	18
Mato Grosso do Sul	8	9
Mato Grosso	4	7
Pará	5	34
Paraíba	17	19
Pernambuco	17	17
Piauí	6	7
Paraná	43	84
Rio de Janeiro	9	16
Rio Grande do Norte	5	11
Santa Catarina	16	18
Sergipe	10	17
Total: 18	213⁷⁴	357

Fonte: Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/15402-ensino-medio-inovador-exige-recursos-de-r-226-milhoes>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

Na Tabela 7, apresentamos, de acordo com o MEC, o número oficial de Estados, municípios e escolas que aderiram ao ProEMI no ano de 2009.

De acordo com Isleb (2014), o universo de escolas participantes no ano da implantação ao ProEMI, considerando as unidades escolares desistentes, representou um percentual de apenas 3,63% do total de escolas estaduais brasileiras. Ainda com relação a quantidade de escolas por municípios é possível observar que não houve uma padronização na quantidade de escolas indicadas⁷⁵ pelas Secretarias de Educação dos Estados para adesão ao Programa, sendo assim, os Estados que tiveram o maior número de escolas aderidas⁷⁶ ao Programa foram: o Distrito Federal com um percentual de 18,99%, ou seja, um universo de 15

⁷⁴ O documento original apresenta inconsistência no total de municípios, sendo a soma correta 212 municípios.

⁷⁵ O Documento Base do ProEMI, de setembro de 2009, não definiu critérios para adesão das escolas ao ProEMI ao Programa, porém, no documento “Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador”, datado de 2011, consta que essa adesão não estava facultada às escolas e sim às Secretarias de Educação dos Estados que deveria indicá-las (BRASIL, SEB/MEC, 2011, p. 8).

⁷⁶ Com relação a totalidade de escolas estaduais nesses estados.

de 79 escolas estaduais existentes, o Estado do Acre com 15% , 15 de 100 escolas e o Estado de Sergipe com 11,04% , representando 17 de 154 escolas aderidas ao ProEMI.

Por outro lado, afirma Isleb (2014), os Estados que tiveram menor adesão ao Programa foram os Estados do Piauí com apenas 1,24% , ou seja, 6 escolas de um universo de 485 escolas, o Rio de Janeiro com 1,52% , 16 de 1.054 escolas e o Estado de Mato Grosso com 1,71% , representando 7 de 409 escolas estaduais que aderiram ao Programa.

Com relação ao Estado de Mato Grosso do Sul, onde se localizam as unidades escolares que serão analisadas por meio desta pesquisa, nove escolas estaduais, localizadas em nove municípios, aderiram ao ProEMI, quais sejam :

Quadro 3: Unidades escolares integrantes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no Estado de Mato Grosso do Sul

	Município	Unidade Escolar	Modalidade ⁷⁷
1	Anastácio	EE Robert Scaff	6ª ao 9º ano do Ensino Fundamental e Médio
2	Anaurilândia	EE Guaicuru	6ª ao 9º ano do Ensino Fundamental e Médio
3	Camapuã	EE Abadia Faustino Inácio	6ª ao 9º ano do Ensino Fundamental e Médio
4	Campo Grande	Escola 1	6ª ao 9º ano do Ensino Fundamental e Médio
5	Campo Grande	Escola 2	Ensino Médio
6	Cassilândia	EE Hermelina Barbosa Leal	6ª ao 9º ano do Ensino Fundamental e Médio
7	Coxim	EE Viriato Bandeira	Ensino Médio
8	Fátima do Sul	EE Vila Brasil	6ª ao 9º ano do Ensino Fundamental e Médio
9	Nova Andradina	EE Austrílio Capilé de Castro	6ª ao 9º ano do Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p.21.

“As escolas selecionadas estão localizadas em oito municípios: 03 na região norte, 02 na região central e 03 na região leste do Estado”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 22).

De acordo com o “Documento Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”⁷⁸ da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, aprovado por meio da Resolução/SED nº 2335, de 29 de março de 2010, para aderirem ao ProEMI as escolas deveriam atender os seguintes critérios:

⁷⁷ Conforme consta no referido documento.

⁷⁸ De acordo com Oliveira e Bigarella (2013, p. 88), em 2007 André Puccineli assumiu o governo do Estado de Mato Grosso do Sul, não apresentando um programa específico para a gestão educacional, no entanto, “assumiu como concepção de educação a “Educação para o Sucesso”, com a missão de “[...] ser referência em educação pela qualidade dos serviços prestados”.

- Localização geográfica da escola no município;
- Disponibilidade de salas ociosas;
- Disponibilidade de áreas livres para ampliação da escola;
- Interesse da Unidade Escolar;
- Baixos indicadores de desempenho (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 21).

Não fica claro, porém, no documento se a unidade escolar deveria atender todos os critérios acumuladamente ou se apenas alguns, ou ainda, se somente um dos critérios seriam suficientes para que a escola aderisse ao ProEMI.

Importante esclarecer, nesse contexto, que o Programa Ensino Médio Inovador, além de ser considerado, de acordo com o Parecer CNE nº 11/2009, como uma “proposta de experiência curricular⁷⁹ inovadora do Ensino Médio”, é uma política relativamente nova e sua adesão em nível nacional foi ocorrendo de forma gradativa. Assim, conforme o Programa foi sendo reformulado, outras versões⁸⁰ do documento orientador foram lançados pelo MEC.

De acordo com matéria de Balmant e Sandana (2012) divulgada no jornal on-line Estadão, após a versão oficial de setembro de 2009, o MEC publicou uma segunda versão em 2011 e alcançou a adesão de mais 1.641 escolas ao ProEMI, que somada as 355 existentes totalizaram 1.996 escolas, em 24 Estados, além do Distrito Federal, atingindo a aproximadamente 1,7 milhões de alunos do ensino médio. Segundo o MEC⁸¹, não aderiram ao ProEMI neste período os Estados de Minas Gerais e Alagoas. Ainda de acordo com o MEC a meta para o ano de 2013 seria a de atender a 4.000 escolas.

A terceira versão do Programa foi lançada pelo MEC no ano de 2013 e, de acordo com matéria encontrada no sítio do MEC⁸², datada de janeiro de 2014, observa-se que a meta para o ano de 2013 foi superada uma vez que o total de escolas aderidas ao ProEMI totalizaram 5.600 escolas. A matéria relata ainda que para o ano de 2014, a intenção do governo seria o de ampliar o número para 10 mil escolas, ou seja, um universo que representaria 50% da rede pública de ensino médio do País. Com relação ao número de Estados, a matéria relata que no ano de 2013 já havia atingido a sua totalidade, ou seja, as 27

⁷⁹ A opção pela implantação de um programa em caráter experimental está respaldado no art. 81 da LDB que “permite que a escola organize cursos com métodos e matriz curricular diferenciada que possibilite modelos experimentais de ensino, desde que obedecidas às disposições legais”.

⁸⁰ Além da versão oficial referente a implantação do ProEMI, datada de setembro de 2009, o documento orientador foi lançado pelo MEC nas versões 2011, 2013 e 2014. Cabe afirmar que não entraremos no mérito de detalhar esses documentos por entender que não é o objetivo desta pesquisa, tampouco se encaixam em nosso recorte temporal.

⁸¹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/17568-programa-define-prazo-para-que-escolas-expliquem-seus-projetos>

⁸² http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=20164:ensino-medio-inovador-recebera-adesao-de-escolas-em-fevereiro&catid=389&Itemid=86

unidades da federação já havia aderido ao ProEMI, incluído agora os Estados de Minas Gerais e Alagoas. Para Jakimiu (2014, p. 158), sendo o ProEMI,

[...] um Programa de indução à mudança curricular, atua tangencialmente no sentido de se constituir como um caminho para que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio cheguem até o chão da escola, e, ao mesmo tempo, possam contribuir para a implementação gradativa do Ensino Médio em tempo integral.

Dessa forma é possível observar, de acordo com Isleb (2014), que o MEC planeja que o ProEMI seja a política indutora da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituída pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, sendo assim, anuncia a pretensão de expandir esta política para toda a rede pública de ensino médio do País, sendo a meta governamental alcançar todas as 19.400⁸³ unidades escolares.

Tabela 8: Ranking dos Estados com os percentuais de adesões das escolas de ensino médio no ProEMI

Estados da Federação	Escolas públicas do Ensino Médio em 2013	Escolas com adesão ao Proemi em 2014	% de escolas com adesão ao Proemi em 2014
TO	273	230	84,2%
RS	1.134	942	83,1%
GO	629	419	66,6%
MG	2.303	1.355	58,8%
ES	303	159	52,5%
SP	4.047	1.960	48,4%
DF	89	42	47,2%
AC	152	61	40,1%
PE	837	335	40,0%
PR	1.505	579	35,5%
PI	501	190	37,9%
PA	541	197	36,4%
MS	313	110	35,1%
RO	184	64	34,8%
AP	107	25	23,4%
SC	755	144	19,1%
RN	305	56	18,4%
AM	340	60	17,6%
BA	1.134	144	12,7%
RR	121	15	12,4%
CE	617	76	12,3%
MA	823	84	10,2%
PB	399	17	4,3%
MT	457	8	1,8%
RJ	1.150	17	1,5%
SE	168	1	0,6%
AL	213	1	0,5%
Brasil	Total: 19.400	7.291	37,6%

Fonte: < http://undime.org.br/uploads/documentos/phpKBm6B_5582d480a2687.pdf >. Acesso em: 15 nov. 2015.

⁸³ O MEC/INEP ainda não divulgou os dados do Censo Escolar de 2014, assim, foi considerado o total de escolas divulgado no Censo Escolar de 2013.

Fazendo uma análise entre a Tabela 7 e 8, observamos que houve uma expansão significativa do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas estaduais brasileiras, visto que no ano de 2009 apresentou uma expansão de 3,63% e no ano de 2014 expandiu para 37,6%, significando um crescimento de 33,97% em cinco anos, desde a sua implantação, apesar do não alcance da meta estabelecida pelo governo para o ano de 2014.

Como podemos visualizar na Tabela 8, no ano de 2014 a quantidades de escolas estaduais que aderiram ao ProEMI, no País, totalizaram 7.291, o que representa aproximadamente 70% da meta estabelecida pelo governo, ou seja, de 10.000 escolas que deveriam aderir ao ProEMI até o ano de 2014.

Quanto aos cenários regionais observamos que há uma disparidade quanto à adesão das escolas ao ProEMI, pois enquanto alguns Estados já alcançaram um número significativo de escolas, como é o caso do Tocantins (230), Rio Grande do Sul (942 escolas) e Goiás (419); outros Estados como o Rio de Janeiro (17), Sergipe (1) e Alagoas (1) possuem uma adesão inexpressiva, representando 1,5%, 0,6% e 0,5%, respectivamente.

Não encontramos nos documentos oficiais do ProEMI os motivos da inexpressiva adesão de alguns Estados, porém, Isleb (2014) sugere que pode estar associado ao fato de o ProEMI ser um Programa de caráter experimental, bem como, ao fato do MEC não ter recursos financeiros suficientes para atender a todos os Estados, conseqüentemente a todas as escolas estaduais. Segundo Isleb (2014), isso explicaria a escolha de uma política por adesão voluntária e não por adesão compulsória.

Embora não tenha havido ainda o alcance da meta pretendida, entendemos que é um crescimento expressivo frente aos desafios de ser uma política relativamente nova e de carregar em seu cerne a pretensão de mudanças tão substanciais nesta etapa da educação básica, parece-nos que o governo pretende, apesar de todas as dificuldades, continuar avançando até a total implementação do Programa Ensino Médio Inovador.

2.3.1 A adesão dos Estados e do Distrito Federal ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

De acordo com o documento “Programa: Ensino Médio Inovador – Documento Orientador”, datado de setembro de 2009, os Estados, por intermédio das Secretarias Estaduais de Educação e o Distrito Federal, deveriam, em consonância com as diretrizes

instituídas por meio da Portaria nº 971⁸⁴, de 9 de outubro de 2009, bem como, das normas estabelecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apresentar projetos denominado de Plano de Ações Pedagógicas (PAP) para obtenção de apoio técnico e financeiro⁸⁵ em razão da adesão ao ProEMI.

Com relação ao apoio financeiro concedido às escolas que aderissem ao ProEMI, O referido documento explica que a implementação das ações ocorreria de forma direta por cada unidade escolar, de acordo com o estabelecido pelas Secretarias Estaduais de Educação dos Estados. O repasse do recurso financeiro ocorreria via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁸⁶, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 9: Valores dos repasses financeiros de acordo com o número de alunos na unidade escolar

Número de Alunos	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio	Capital	Total
Até 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 1400	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1.401 a 2.100	63.000,00	27.000,00	90.000,00
2.101 a 2.800	77.000,00	33.000,00	110.000,00
Mais de 2.800	84.000,00	36.000,00	120.000,00

Fonte: BRASIL, SEB/MEC, 2009, p. 22

O referido documento esclarece que o FNDE seria o órgão financiador e instituição concedente dos apoios financeiros aos Estados que aderissem ao Programa Ensino Médio Inovador. Dessa forma, seria de responsabilidade do FNDE proceder aos cadastros dos projetos em sistema gerencial, analisar a documentação das instituições proponentes, indicar a disponibilidade orçamentária, efetivar os trâmites processuais relativos à formalização dos convênios e consequente descentralização de crédito, acompanhar a implementação financeira e posteriormente analisar a prestação de contas. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b).

Com relação à estrutura operacional, de acordo com o documento orientador acima referenciado, o Programa contou com uma Coordenação Geral, um Comitê Gestor e um Comitê Técnico. A Coordenação Geral ficou a cargo da Secretaria de Educação básica, por

⁸⁴ Portaria que institui o ProEMI no Estado brasileiro.

⁸⁵ O apoio financeiro em função da adesão ao ProEMI ocorreu via PDDE, bem como, por meio de convênio estabelecido entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) do Estado de Mato Grosso do Sul e o MEC.

⁸⁶ O PDDE consiste no repasse anual de recursos por meio do FNDE às escolas públicas do ensino fundamental estaduais, municipais e do Distrito Federal e às do ensino especial mantidas por organizações não-governamentais (ONGs), desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). (DOURADOS, 2007, p. 932).

meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (D COCEB). O Comitê Gestor possuía caráter propositivo e tinha com o atribuição proceder às articulações institucionais do Programa, foi composto por representantes das Secretarias do MEC e por representantes da sociedade civil organizada envolvidas com a educação básica e a presidência do Comitê Gestor era indicada pela SEB/MEC.

Já o Comitê Técnico era constituído por técnicos da Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Ensino Médio responsáveis pelos procedimentos técnico-operacionais relacionados aos trâmites processuais no MEC. Entre suas competências estava: analisar a documentação encaminhada pela instituição proponente; promover diligências visando ajustes necessários à formatação dos PAPs; analisar a emissão de parecer técnico sobre os planos apresentados, propondo o apoio solicitado, de forma integral ou parcial; e analisar a emissão de parecer técnico sobre propostas de reformulações de planos ou alterações de prazos. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b).

Com relação ao Plano de Ação Pedagógica (PAP), deveria

[...] contemplar ações de fortalecimento da Gestão Estadual e de desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras das unidades escolares selecionadas pela Secretaria de Educação, como etapa piloto de referência, estabelecendo prioridades para melhoria da qualidade de ensino nesta (s) unidade (s) de ensino. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 13).

O documento base do ProEMI, datado de setembro de 2009, explica que o PAP seria o documento que embasaria a análise do Comitê Técnico com relação à adesão do Estado ao Programa, tendo a prerrogativa de sofrer ajustes e complementações, caso fosse necessário. Também seria o instrumento base para a elaboração dos planos de trabalhos dos convênios a serem firmado com os Estados, caso fossem aprovados.

De acordo com o documento orientador, o PAP deveria ser apresentado a SEB/MEC por meio de preenchimento de módulos específicos no Sistema Integrado de Monitoramento, Implementação e Controle do MEC (Simec) e deveria ser constituído por: Análise Situacional, Plano de Trabalho, Plano Pedagógico e Organização Curricular da Escola e Programação Orçamentária.

Com relação à Análise Situacional da rede de ensino médio, o documento orientador disciplina que se deveria dimensionar “os aspectos relevantes à gestão do sistema, bem como do perfil e funcionamento das escolas de ensino médio participante do Programa”, que o referido módulo deveria ser preenchido “com informações significativas sobre a (s) unidade

(s) escolares: equipe técnica, perfil dos docentes, matrículas no ensino médio e em outras etapas/modalidades, infra-estrutura e demais dados relevantes ao contexto escolar”. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 14).

O Plano de Trabalho deveria constar o “detalhamento das ações que caracterizariam a implementação do projeto da Secretaria de Educação e das unidades escolares selecionadas” (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 14), deveriam também contemplar “o conjunto de atividades relevantes ao alcance dos objetivos estabelecidos, identificando os aspectos e componentes que convergem para o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras”. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 14).

O documento ainda orienta que no Plano de Trabalho fossem priorizadas as ações de fortalecimento da gestão dos sistemas de ensino médio, bem como, as ações que garantissem a sustentabilidade das unidades escolares.

Com relação ao Plano Pedagógico e Organização Curricular das Escolas o módulo no Simec deveria ser preenchido de forma a caracterizar “os aspectos pertinentes à forma e distribuição dos componentes curriculares, bem como as atividades complementares do projeto pedagógico de cada unidade escolar”. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 14). O documento orienta ainda que os componentes que caracterizariam a proposta como inovadora pela Secretaria de Educação deveria ser amplamente evidenciado.

Já a Programação Orçamentária, segundo o documento base do ProEMI, deveria definir as ações financiáveis com as respectivas categorias de despesa, memória de cálculo, bem como, cronograma de desembolso.

Além de orientar sobre a elaboração do PAP por meio de preenchimento dos módulos específicos no Simec, o documento orientador ainda disciplina sobre a necessidade de se possuir visão estratégica no momento da elaboração dos PAPs, assim,

[...] o PAP, a ser apresentado pelas instituições proponentes, deverá ser formatado a partir de procedimentos que reflitam a definição de metas compatíveis com os reais interesses do Sistema de Ensino, revelando aspectos que garantam a eficácia para o alcance dos objetivos propostos. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 15).

A participação e pleno envolvimento dos diversos segmentos da comunidade escolar, também é uma orientação presente no documento, que orienta ainda sobre a utilização de etapas estratégicas no momento de elaboração dos Planos de Ações Pedagógicas.

De acordo com o documento primeiramente deve-se proceder a uma “Análise Situacional”, ou seja, deverá ser efetuado um levantamento sobre a gestão dos sistemas de

ensino médio, da rede de ensino, bem como das unidades escolares selecionadas “identificando e descrevendo os possíveis entraves ao sucesso escolar e de gerenciamento dos sistemas, com convergência nos aspectos que incidem diretamente na aprendizagem escolar”. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 15).

Posteriormente, por meio da etapa de “Avaliação Estratégica”, deve-se caracterizar o que pode ser considerado entraves ao bom andamento do Programa, denominando-os por “Ameaças”, bem como os aspectos considerados como fomentadores de sucesso, denominando-os como “Potencialidades”. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b).

A terceira etapa, denominada de “Sistematização/Elaboração dos PAPS”, o documento orienta que se deve “descrever as etapas significativas, procedimentos/estratégias, público envolvido/beneficiado, memória de cálculo e cronograma de implementação, como instrumento de registro, acompanhamento, monitoramento e de trâmite processual junto ao órgão concedente” (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 15).

O Documento Orientador do ProEMI, ou seja, o “documento base”, de setembro de 2009, também traz alguns aspectos que deveriam ser observados na elaboração dos PAPS, qual seja:

1) quanto à definição de ações estratégicas relativas ao Fortalecimento da Gestão Estadual:

- a) Coerência e relevância das informações relativas ao contexto da rede de ensino médio no Estado; b) coerência e relevância no diagnóstico sobre as condições de gestão da rede de ensino médio das Secretarias de Estados da Educação; c) coerência e adequação das proposições indicadas nos Planos de Implantação com os dados relativos ao contexto e às condições de gestão da rede de ensino médio; d) Articulação com programas do Plano de Desenvolvimento da Educação e, em particular, o Plano de Ação Pedagógica (PAR), Programa Mais Educação, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o Plano Nacional de Formação de Professores. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 16).

2) Quanto à definição de ações estratégicas relativas ao fortalecimento da gestão das unidades escolares e ao desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras:

- a) Coerência e relevância das informações relativas ao contexto das unidades escolares de ensino médio selecionadas, com identificação de aspectos dificultadores do sucesso na aprendizagem; b) coerência e relevância das atividades propostas no PAP de cada escola com os descritores de problemas identificados na análise situacional; c) parcerias com os Institutos Federais, Colégio de Aplicação das Universidades Federais, Colégio Pedro II e Instituições do Sistema S ou outras instituições para o desenvolvimento do plano de trabalho estadual e dos Projetos das Unidades Escolares inseridos no PAP do Estado; e d) identificação e relevância de aspectos da gestão educacional que garantam o sucesso na implantação dos Planos,

como: I) Capacidade motivadora da Equipe de Direção para o desenvolvimento de projetos inovadores; II) Capacidade criativa e compromisso dos professores e demais profissionais da educação com o desenvolvimento de propostas inovadoras; III) Ambiente escolar propício à implantação de propostas pedagógicas inovadoras; IV) Espaços escolares em condições mínimas de promoção das atividades curriculares; V) Caracterização dos componentes de participação coletiva na elaboração das propostas do PAP e das formas de acompanhamento; e VI) Definição dos indicadores de monitoramento e avaliação dos processos decorrentes. (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 17).

De acordo com as orientações contidas no Documento Orientador, as atividades propostas nos PAPs também deveriam ser elaboradas levando-se em consideração as seguintes linhas de ação, de forma que todos os componentes do projeto fossem contemplados:

1) Fortalecimento da Gestão Estadual do Ensino Médio; 2) Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares; 3) Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada; 4) Apoio às Práticas Docentes; 5) Desenvolvimento da Participação juvenil e apoio ao estudante adolescente e jovem; 5) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos; 6) Apoio a Projetos de Pesquisa e estudos Relativos ao Ensino Médio e Juventude; e Estrutura Organizacional para Implementação Físico-Financeira. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 17-21).

Orienta ainda, o documento, que as Secretarias Estaduais de Educação e as unidades escolares deveriam elaborar os PAPs de forma conjunta de acordo com o estabelecido no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, posteriormente, as informações deveriam ser inseridas no módulo do Plano de Ações Articuladas no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC. (BRASIL, MEC/SEB, 2009).

O documento é finalizado com uma lista contendo a descrição dos itens relevantes a composição dos PAPs, que segundo o Documento Orientador 2009, seria o instrumento de análise por parte do Comitê Técnico do Programa.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise situacional da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como, das escolas selecionadas para este estudo. Em seguida, mostraremos como ocorreu a implementação do Programa Ensino Médio Inovador nas unidades escolares.

CAPÍTULO III

3 ProEMI: A IMPLEMENTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

O objetivo deste capítulo será o de apresentar uma análise situacional do ensino médio no Estado de Mato Grosso do Sul e das escolas selecionadas para este estudo à época da implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Posteriormente, pretendemos mostrar como essa política foi implementada nas duas unidades escolares selecionadas para o presente estudo.

Para facilitar o trabalho de síntese na apresentação dos dados coletados, nomeamos alguns conceitos que consideramos “conceitos-chave” do ProEMI, a saber: período integral, mudança curricular, atividades integradoras, práticas inovadoras/oficinas e inovador/inação.

Neste capítulo traremos também as entrevistas e os dados relativos ao universo dos sujeitos desta pesquisa no que se refere ao ProEMI. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, bem como das escolas selecionadas para o estudo, identificaremos as unidades escolares de “Escola 1” e “Escola 2”, bem como, utilizaremos “D1” e “D2” para identificar os Diretores das unidades escolares pesquisadas. Quanto ao Gestor do Ensino Médio da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, identificaremos de “Gestor da SED”.

3.1 Análise situacional do ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e das escolas eleitas para o presente estudo à época da implantação do ProEMI

A Secretaria Estadual de Educação (SED), em atendimento ao que disciplinava o documento “Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador”, de setembro de 2009, que estabelecia as diretrizes para a adesão dos Estados e, posteriormente, das unidades escolares ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), elaborou, no ano de 2010, o Plano de Ação Pedagógica (PAP) do Estado de Mato Grosso do Sul.

Na composição do PAP⁸⁷, uma das exigências é que o órgão proponente, neste caso, o Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SED),

⁸⁷ Itens de nº 4 e 5 do Plano de Ação Pedagógica.

procedesse a análise situacional do Sistema de Ensino Médio, ou seja, da Rede Estadual de Ensino Médio de sua localidade e das escolas selecionadas para aderirem ao Programa.

De acordo com a informação contida no “Documento Orientador” do ProEMI, de setembro de 2009, a Análise Situacional trata-se de um

Levantamento de dados significativos sobre a gestão dos sistemas de ensino médio, da rede de ensino e da (s) unidade (s) escolar (es) selecionadas, identificando e descrevendo os possíveis entraves ao sucesso escolar e de gerenciamento dos sistemas, com convergências nos aspectos que incidem diretamente na aprendizagem escolar. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 15).

Dessa forma, apresentamos neste item, com a Secretaria Estadual de Educação, manifestou-se com relação ao cenário educacional da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como das duas primeiras escolas na capital do Estado a receberem o ProEMI, no documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, datado de 29 de março de 2010, data de aprovação do Programa no Estado.

Antes, porém, de adentrarmos aos dados relativos a Análise Situacional do ensino médio na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, se faz necessário esclarecer que, para complementar as informações e os dados constantes nos documentos referentes à implantação e implementação do ProEMI no Estado, entrevistamos o Gestor do Núcleo do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação que, embora não possuísse cargo de Gestor à época da implantação do Programa, acompanhou de maneira bem próxima a implantação e implementação do ProEMI na Rede Estadual de Ensino.

Consta no documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, de 29 março de 2010, que Mato Grosso do Sul⁸⁸ está localizado na Região Centro-Oeste, possuindo uma área de 357.124.962 km², com 2.265.274 habitantes, distribuídos em 78 municípios, sendo Campo Grande a Capital (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 13).

Aponta como base produtiva do Estado, o setor agropecuário e agroindustrial segundo o documento, fortalecidos pela modernização e incorporação da tecnologia na pecuária, aumento na produção de grãos e *silvicultura*⁸⁹. Pontua ainda um cenário promissor com relação aos setores da bioenergia, produção de carne, grãos e turismo, potencializado

⁸⁸ A população estimada em 2015 é de 2.651.235 habitantes, com uma área de 357.145.534 (km²) e 79 municípios. Disponível em: www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms. Acesso em: 17 fev. 2016.

⁸⁹ A palavra silvicultura provém do latim e quer dizer floresta (silva) e cultivo de árvores (cultura). Assim, é a arte e a ciência que estuda as maneiras naturais e artificiais de restaurar e melhorar o povoamento nas florestas, para atender às exigências do mercado.

pela localização privilegiada geograficamente, ou seja, entre o Mercosul e os grandes centros consumidores do País.

Com relação ao cenário educacional, o documento afirma que nos últimos três anos⁹⁰ as escolas da Rede Estadual de Ensino têm estabelecido uma relação bastante próxima com a Secretaria Estadual de Educação devido ao “comprometimento da equipe e disponibilidade da SED para investir em projetos voltados para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 14).

Com relação à capacidade de atendimento educacional, de acordo com o referido documento, Mato Grosso do Sul, no ano de 2009, apresentava-se conforme Tabela abaixo:

Tabela 10: Número de unidades escolares em função do nível de atendimento em 2009 – Ensino Regular

Etapas de Ensino	Localização	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Ensino Fundamental	Urbana	1	304	355	225
	Rural	-	33	169	3
	Total	1	337	524	228
Ensino Médio	Urbana	1	258	-	104
	Rural	-	44	2	4
	Total	1	302	2	108

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p. 14.

O documento faz uma observação com relação ao quantitativo de escolas, demonstrando que a Rede Estadual de Ensino (REE), onde se situa o ensino médio, representava 73,12% das escolas existentes no Estado à época.

Tabela 11: Quantitativo de escolas de ensino médio da REE do Estado de Mato Grosso do Sul em função do atendimento oferecido em 2009

Quantitativo de escolas que oferecem	n° de Escolas
Ensino médio conjuntamente com outras etapas da educação	278
Exclusivamente Ensino Médio	14
Ensino Médio integrado a Educação Profissional	8
Ensino Médio modalidade Normal/Magistério	3
EJA/Médio	210

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p.14.

⁹⁰ O documento se refere ao período de 2007-2010, que coincide com o primeiro mandato do Governo André Pucinelli.

O documento ressalta que, em 2009, o atendimento chega a noventa por cento de um total de 357 unidades da REE que oferecem algum tipo de atendimento no ensino médio.

Tabela 12: Matrícula do ensino médio em Mato Grosso do Sul no período de 2006-2009/Taxa de Escolaridade

Dependência	Anos			
	2006	2007	2008	2009
Administrativa				
Federal	419	441	426	496
Urbana	419	441	426	496
Rural	-	-	-	-
Estadual	85.139	81.061	78.177	78.961
Urbana	83.783	79.332	74.840	75.411
Rural	1.356	1.729	3.337	3.550
Municipal	164	104	112	116
Urbana	-	-	-	-
Rural	164	104	112	116
Privada	14.335	12.960	12.340	12.154
Urbana	13.870	12.552	12.007	11.669
Rural	465	408	333	485
Total Urbana	98.072	92.325	87.273	87.576
Total Rural	1.985	2.241	3.782	4.151
Total Geral	100.057	94.566	91.055	91.727
População Residente entre 15 e 19 anos	241.360	219.253	216.803	215.873
Porcentagem de escolaridade	41,45%	43,13%	41,99%	42,49%

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p. 15.

O documento também traz dados referentes às matrículas no Estado de Mato Grosso do Sul, informando que o percentual de escolarização no ensino médio estava em 42,49% enquanto no ensino fundamental estava em torno de 96,1%, referente à população da faixa etária entre quinze a dezenove anos, incluindo o ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

“Quando se analisa apenas a matrícula do Ensino Médio regular, percebe-se que a taxa de escolaridade cai para 36,02%, o que evidencia a forte influência da EJA no atendimento a essa demanda”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 16).

Essa afirmação pode ser comprovada se levada em consideração o quantitativo de escolas que ofertam esta modalidade, conforme demonstrado na Tabela 11.

Outro dado importante relacionado às taxas de matrícula do ensino médio em Mato Grosso do Sul, refere-se ao aumento das matrículas na área rural. Observando a Tabela 12, percebemos que a dependência administrativa ensino médio estadual rural, no ano de 2006, apresentava 1.356 matrículas chegando no ano de 2009 com 3.550 matrícula, ou seja, o

número de matrículas mais que dobrou em apenas quatro anos, o que nos leva a crer que o governo tem propiciado o acesso da população do meio rural ao ensino médio.

Outra informação trazida pelo documento refere-se ao número de matrícula no ensino médio referente à modalidade e turno:

Tabela 13: Matrícula no ensino médio por modalidade e turno

Modalidade/ Matrícula	Turnos				
	Matutino	Vespertino	Noturno	Integral	Total
Ensino Médio Regular	37.608	10.255	29.372	532	77.767
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	233	105	114	121	591
Ensino Médio modalidade Normal/Magistério	40	-	514	155	709
Total	37.881	10.290⁹¹	29.989	801	78.961

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p.15.

Com relação às matrículas no ensino médio, por modalidade e turno, nos chama a atenção o expressivo número de alunos matriculados no período noturno numa provável demonstração do expressivo número de alunos trabalhadores nessa etapa de ensino.

A questão do baixo rendimento escolar dos alunos da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 2006 a 2009, aparece no documento como uma preocupação da Secretaria Estadual de Educação:

Tabela 14: Rendimento escolar dos estudantes da Rede Estadual de Ensino de MS – 2006-2009

Ano	Matrícula da Educação Básica	Matrícula do Ensino Médio	Expansão da matrícula (%)	Aprovação do Ensino Médio (%)	Evolução da matrícula (%)
2006	258.395	85.139	-	65,40	-
2007	241.993	81.061	-4,79	67,61	2,21
2009	232.778	78.777	-3,56	68,47	0,86
2009	230.987	78.961	1,08	-	-

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p. 16.

⁹¹ A tabela no documento oficial apresenta inconsistências nas somas referentes às colunas: vespertino, noturno, integral e na soma total. A soma correta é 10.360, 30.000, 808 e 79.067, respectivamente.

De acordo com os estudos da SED⁹², os índices apontavam que de cada cem alunos matriculados, em média, somente 67 conseguiam aprovação⁹³. Os índices também apontavam que o ensino médio era responsável por 34,18% do total de matrículas na educação básica.

Observamos que houve regressão no número de matrículas na educação básica e, mais especificamente, no ensino médio no período de 2006 a 2009, o que, a nosso ver, pode ter contribuído para a aprovação do ProEMI no ano de 2009.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, o documento apresenta os seguintes dados:

Tabela 15: Ideb do Ensino Médio da REE de Mato Grosso do Sul

Etapa de Ensino	Ideb observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ensino médio	2,8	3,4	2,9	3,0	3,2	3,4	3,8	4,2	4,5	4,7

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p. 16.

Por meio dos dados demonstrados na Tabela acima, a SED indica que o ensino médio além de alcançar a meta para o ano de 2007, ultrapassa a pontuação de 2009 e se equipara a pontuação do ano de 2013.

Observamos que o “Programa Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso” foi aprovado pelo Estado de Mato Grosso do Sul em março de 2010, época em que estava prestes a ser divulgado o Ideb referente ao ano de 2009. Em consulta ao resultado do Ideb do ano de 2009, referente ao ensino médio, observamos que também ultrapassou a meta projetada (3,0), alcançando a pontuação 3,5. Com relação ao Ideb nacional, o Estado de Mato Grosso do Sul também atingiu a média nacional onde a meta projetada era 3,5 para o ano de 2009.

Segundo o documento o ensino médio em Mato Grosso do Sul acompanhando as transformações ocorridas no País, também passava por mudanças no currículo, nos indicadores, no gerenciamento com o objetivo de melhorar a qualidade e garantir a universalização do acesso. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010).

⁹² Observamos que a maior parte dos dados estatísticos apresentados no documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, de 29 de março de 2010, são estudos elaborados pela própria Secretaria Estadual de Educação.

⁹³ Dados estatísticos referentes ao período de 2006 a 2009.

O documento relata que em 2010 o ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, estava organizado em três anos com uma carga horária de oitocentas e trinta e quatro horas anuais, com um total de duas mil quinhentas e duas horas ao final dos três anos.

De acordo com o documento referenciado, a organização do currículo do ensino médio à época, segue as diretrizes da Resolução SEB/CNE nº 3, de 26 de junho de 1998, da Resolução SEB/CNE nº 4, de 16 de agosto de 2006 e da Deliberação CEE/MS nº 8384, de 2 de outubro de 2007, sendo orientada pelos seguintes valores:

- fundamentais ao interesse social, aos direitos e aos deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- fortalecedores dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 17).

No documento, a SED também relata como estava organizada a gestão pedagógica da Rede Estadual de Ensino, que contava com uma Superintendência de Políticas de Educação e com uma Coordenadoria de Educação Básica, bem como apresenta a composição da equipe gestora do ensino médio.

Tabela 16: Equipe Gestora do ensino médio na Secretaria Estadual de Educação (SED) - 2010

Equipe	Quant.	Observação
Superintendente de Educação	1	Gestora da área pedagógica
Coordenadora de Educação Básica	1	Coordena o Ensino Fundamental e EJA
Gestora da Equipe	1	Gerencia o Ensino Médio
Professores	21	Diversas áreas
Técnica	1	Acompanhamento de Projetos
Coordenador-Pedagógico	5	Coordena os projetos pedagógicos
Total	30	

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p. 17.

Quanto às atribuições desempenhadas pela equipe do ensino médio da SED, o documento descreve que é de responsabilidade a Formação Continuada para os professores da Rede Estadual de Ensino, acompanhar programas e projetos, sejam eles federal ou estadual, por meio de Convênios e Termos de Cooperação Técnica, monitoramento das unidades de ensino mediante demanda, análises de projetos, pareceres pedagógicos, visitas escolares, elaboração de políticas, etc. Afirmar ainda, que o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das ações acontecem, mas que são escassos frente a existência de outras demandas.

A Secretaria de Educação aponta, por meio do documento “Ensino Médio |Inovador – Educação para o Sucesso”, que é preciso garantir um maior aporte de recurso para a Formação Continuada dos técnicos da Secretaria, voltada para legislação, concepções pedagógicas, avaliação e planejamento estratégico. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010).

A ponta que um dos maiores obstáculos para a efetivação de suas ações trata-se de falta de veículos, bem como de combustível para o deslocamento da equipe técnica de trabalho.

Quanto ao desenvolvimento de políticas específicas para jovens entre quinze a dezoito anos, relata o documento que dos 78 municípios à época, sessenta deles oferecem a EJA/Médio. A Educação Profissional possui cinco cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio atendendo em média 537 estudantes.

De acordo com a SED, outro meio apontado para “[...] valorizar e promover o fortalecimento da educação pública” (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 18), trata-se do Programa Jovens Embaixadores, voltado aos jovens entre 15 a 18 anos de idade.

Criado em 2002, o Programa busca beneficiar estudantes brasileiros da rede pública que são exemplos em suas comunidades – em termos de liderança comprovada, atitude positiva, consciência cidadã, excelência acadêmica e conhecimento da língua inglesa. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 18).

O principal objetivo do Programa, segundo o documento, “é valorizar e promover o fortalecimento da educação pública, por meio desses jovens, transformando-os em modelos para seus colegas e a comunidade”. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 18).

Com relação aos alunos com deficiência, segundo o documento, vinculado à Educação Especial, havia o Programa de Educação Profissional/Inserção no Mercado de Trabalho cujo objetivo era a inserção dos estudantes com deficiência, acima de dezesseis anos, no mercado de trabalho. A SED responsabilizava-se pelo pagamento dos três primeiros meses da bolsa-estágio, além do seguro de vida. Estavam cadastrados no Programa à época 274 estudantes. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010).

Segundo o documento,

As potencialidades do Ensino Médio ocorrem, por meio da organização curricular da escola, que é planejada visando a conteúdos desenvolvidos das aulas, e dos estudos pedagógicos da equipe de profissionais. Essa ação está, diretamente, ligada à qualidade do gestor e dos demais profissionais da escola, como da participação dos pais na determinação dos caminhos pedagógicos a serem alcançados. (M a t o G r o s s o d o S u l, 2010, p. 18).

Consta no documento que os estudantes são acompanhados pelas avaliações internas e externas. Que as fraquezas e as potencialidades de cada unidade escolar são sistematicamente identificadas e sanadas conforme o empenho e as possibilidades dos gestores.

De acordo com o documento o currículo do ensino médio no Estado tem seus princípios fundamentados na LDB, Lei nº 9.394/1996, no Parecer CNE/SEB nº 15/98, que estabelece a organização curricular do Ensino Médio em nível nacional, na Resolução nº 03/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa de ensino e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo o documento, o currículo do ensino médio é regulamentado por meio da Resolução SED nº 2.146, de 16 de janeiro de 2008 e está organizado da seguinte forma:

[...] semana letiva com 5 (cinco) dias letivos, com 5 (cinco) horas-aula diária de 50 (cinquenta) minutos cada, considerando os 200 (duzentos) dias letivos, organizada em disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, totalizando 2.502 (duas mil, quinhentas e duas) horas. As disciplinas que compõem o currículo estão organizadas por áreas do conhecimento: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês/Espanhol e Educação Física); Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia); Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Física, Química, Biologia e Matemática). (Mato Grosso do Sul, 2010, p. 18).

Outro documento que estabelece as diretrizes para o ensino médio no Estado, de acordo com o documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, de março de 2010, trata-se do Referencial Curricular da Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio, elaborado e publicado no ano de 2007. A proposta desse documento era nortear o trabalho dos professores de forma dinâmica, numa perspectiva interdisciplinar, objetivando a constituição de competências, o raciocínio no lugar da memorização, que a teoria desenvolva-se com a experimentação de forma a possibilitar a formação de um cidadão mais produtivo, crítico e criativo. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010).

Relata o documento que “a proposta curricular do Ensino Médio possibilita a ampliação da carga horária acima de 2.400 horas, com aumento para 4.101; acima, portanto, do previsto no programa que é de 3000 horas”. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 20).

Com relação às parcerias firmadas, o documento relata que a SED/MS possui parcerias com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e com a Universidade Federal da Grande Dourados, que o objeto da parceria é o desenvolvimento do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Outra parceria estabelecida é com o Tribunal

Regional do Trabalho da 24ª Região – MS, com o objetivo de promover a cidadania, estimular o espírito crítico dos estudantes do ensino médio das escolas públicas estaduais de Campo Grande/MS. O documento afirma que a SED não tem acordos ou parcerias com o Sistema S, bem como, com outras instituições, públicas ou privadas. (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

Com relação à Avaliação Estratégica, um dos requisitos que antecede a elaboração do PAP, que consiste em “caracterizar os aspectos que podem atuar como entraves ao sucesso do projeto, definindo-os por ameaças, bem como os aspectos de (sic) atuam como fomentadores de sucesso, definindo como Potencialidades” (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 15), a SED/MS aponta como fatores “potencializadores”: “1) a abertura da SED às inovações e novas iniciativas; 2) o comprometimento da equipe pedagógica com a importância do ensino médio e 3) credibilidade da equipe junto às escolas”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 20).

Já com relação às “ameaças”, a SED/MS, por meio do PAP/MS, definiu os seguintes fatores como limitadores:

1) baixo investimento em formação continuada para os técnicos do Ensino Médio lotados na Secretaria; 2) disciplinas como Física, Química, Matemática, Filosofia, Sociologia e Artes ministradas por professores sem licenciaturas específicas e 3) poucos recursos financeiros disponíveis para monitoramento. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 20).

De acordo com a proposta deste item, discorreremos a seguir, sobre a Análise Situacional⁹⁴ efetuada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, referente as duas unidades escolares selecionadas para este estudo, a partir do critério delineado, ou seja, as duas primeiras escolas em Campo Grande, Capital do Estado a receber o Programa Ensino Médio Inovador.

Seguindo, porém, o mesmo procedimento que adotamos ao apresentar a Análise Situacional da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, apresentaremos primeiramente os Diretores das unidades escolares, denominados neste trabalho de “D1” e “D2”, responsáveis pela “Escola 1” e “Escola 2”, respectivamente.

Com relação à “Escola 1”, “D1” ocupa o cargo de Diretora há sete anos, é servidora do quadro efetivo do Estado desde o ano de 1990, possuindo cargo comissionado desde 2008, possui formação em Pedagogia e Psicopedagogia.

⁹⁴ Termo utilizado no documento oficial do ProEMI.

Já “D 2”, Diretor da “Escola 2”, está há sete anos no cargo de direção, assim como o Diretor da “Escola 1” também é servidor do quadro efetivo do Estado desde o ano de 2000, possuindo cargo comissionado desde 2008, possui formação em Filosofia.

A “Escola 1” localiza-se na periferia de Campo Grande, Capital de Mato Grosso do Sul. No ano de 2010, atendia a aproximadamente 1.103 alunos, sendo que, destes, 437 eram do ensino médio regular. A escola funciona nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. No período diurno atende os alunos de 1º ao 9º ano, bem como, os alunos do ensino médio, ao todo dezesseis turmas, além de ainda atender os estudantes com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais, no contraturno e, no período noturno oferece ensino fundamental, na modalidade EJA e o ensino médio regular noturno, no total de dez turmas. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010).

Tabela 17 – Quantitativo de estudantes matriculados por etapa da Educação Básica, Modalidade e Turno na “Escola 1”

Etapa/M odalidade	Quantitativo de Estudantes por Turno			
	M atutino	V espertino	N oturno	T otal
Educação Infantil	-	-	-	-
Ensino Fundamental/Anos Iniciais	-	137	-	137
Ensino Fundamental/Anos Finais	193	-	-	193
Ensino Médio Regular	144	-	293	437
EJA 1º Segmento (Anos Iniciais)	-	-	-	-
EJA 2º Segmento (Anos Finais)	-	-	280	280
EJA 3º Segmento (Ensino Médio)	-	-	-	-
Total	337	103 ⁹⁵	573	1013

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p. 43.

Com relação à infraestrutura, a “Escola 1” possui 16.200 m², destes, 4.800 m² são de área construída. A infraestrutura física está dividida em: quatorze salas de aula; uma sala adaptada para a biblioteca; uma sala adaptada para a sala de tecnologias contendo dezoito computadores; uma sala adaptada para artes, que funcionam nos períodos matutino e vespertino; além de: Diretoria, Diretoria Adjunta, Secretaria, Coordenação, sala de professores; depósito; almoxarifado; depósito de equipamentos pedagógicos (TV, DVD, retroprojeto); cozinha; cantina; quatro banheiros para estudantes; dois banheiros para funcionários; uma quadra coberta; um depósito para materiais de educação física e esporte escolar e depósito de merenda. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010).

⁹⁵ A tabela original apresenta inconsistência na coluna vespertino, sendo o número correto 137, conseqüentemente o resultado final é 1047.

A Secretaria de Estado de Educação (SED), pontuou no documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, de março de 2010, que seria necessário uma reforma geral na “Escola 1”, além de que, dois laboratórios e uma sala de planejamento necessitavam ser ampliados e equipados. Era necessário ainda adquirir acervo bibliográfico, material esportivo e *softwares* educativos para que fosse possível a implementação do Programa Ensino Médio Inovador naquela unidade.

O Quadro 4, a seguir, detalha as condições de estrutura física da “Escola 1”, segundo a SED:

Quadro 4 – Infraestrutura física e condições de utilização dos espaços da “Escola 1” – 2010

Instalações/ Ambientes	Condições de Utilização		
	Boa	Regular	Ruim
Laboratório de Ciências	-	-	-
Laboratório de Informática	-	-	X
Biblioteca (espaço e mobiliário)	-	-	-
Biblioteca (acervo)	-	-	X
Sala-ambiente de leitura	-	-	-
Auditório ou espaço para apresentação de eventos	-	-	-
Sala para reuniões de professores e da Coordenação	-	-	X
Quadra de esporte coberta	-	-	X
Sala de multimídia	-	-	-
Refeitório	-	X	-
Sala de Aula	-	-	X
Sala de Artes	-	-	X
Diretoria	-	X	-
Diretoria-adjunta	-	X	-
Secretaria	-	X	-
Coordenação-pedagógica	-	X	-
Depósito	-	-	-
Almoxarifado	-	-	X
Depósito de Equipamento pedagógico	-	-	X
Cozinha	-	-	X
Banheiro para estudantes	-	-	X
Banheiros para professores	-	X	-
Depósito para materiais de Ed. Física	-	-	X
Depósito de Merenda	-	-	X

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p. 44.

Com relação ao Quadro 4, nos chama a atenção o fato de a “Escola 1” não apresentar nenhuma característica “boa” na sua estrutura física, apresentando poucas na característica “regular” e que a grande maioria localiza-se na característica “ruim”.

Esse fato nos causa estranheza, pois, apesar da SED referenciar no documento a necessidade de reforma da “Escola 1” devido as condições de estrutura física e condições de utilização dos espaços da escola quando da implantação do Programa, a reforma não ocorreu.

Com relação ao corpo docente à época da implantação do ProEMI, estava constituído por 36 professores licenciados, entre convocados e efetivos, destes 23 atuavam em suas áreas de formação. Possuía quatro coordenadoras-pedagógicas, sendo três especialistas e uma professora coordenadora. Os servidores que atuavam nos serviços administrativos, totalizam 25, sendo: secretário, agentes de atividades educacionais, agente de limpeza, agente de recepção e portaria, auxiliar de atividades educacionais, agente de inspeção e agente de merenda.

O documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, de março de 2010, ressalta que a “Escola 1”, embora tivesse 88,88% de professores licenciados, as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes eram ministradas por pessoas sem as devidas habilitações. Com relação à carga horária semanal dos professores, estava distribuída da seguinte forma:

Tabela 18 – Carga horária semanal dos professores da “Escola 1”

Carga Horária Semanal	Número de Professores
CHC < 20	13
19 < CHC < 31	22
30 < CHC < 40	1
CHC > 39	-
Total:	36

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010.

Segundo o documento, não havia, na Rede Estadual de Ensino, professores com dedicação exclusiva e a carga horária para planejamento dos professores estava de acordo com o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado, por meio da Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000.

Com relação à coordenação pedagógica da “Escola 1”, a carga horária de trabalho obedece ao que foi estipulado pela Rede Estadual de Ensino à época, geralmente 30 ou 36 horas, a depender do concurso público de efetivação do profissional e a necessidade da

unidade escolar. Já os professores-coordenadores exerciam carga horária de 20 ou 40 horas sem anal.

A equipe de Direção da escola contava com treze profissionais, sendo os cargos e as respectivas formações: quatro Assistente de Atividades (1 ensino fundamental e 3 ensino médio), um Secretário (ensino médio), três Agentes de Atividades (ensino médio), um Diretor, um Diretor Adjunto, três Coordenadores Pedagógicos (todos especialistas). (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010). A Direção ainda contava com o Colegiado Escolar e a Associação de Pais e Mestres, que segundo o documento, colaboravam com a gestão escolar.

O documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso” elaborado pelo Estado de M ato G rosso do Sul, segue algumas informações constantes no documento “Ensino Médio Inovador – Documento Orientador”, do Governo Federal:

O Programa Ensino Médio Inovador estabelece, dentre as condições básicas de orientação aos projetos escolares, uma carga horária mínima de 3.000 (três mil) horas, das quais 20% (vinte por cento) de atividades optativas, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 46).

Anterior à implementação do ProEM I, a organização curricular do ensino médio regular da “Escola 1” estava organizada em 2.502 horas anuais, conforme podemos observar na Tabela a seguir:

Tabela 19 – Matriz Curricular do Ensino Médio regular no ano de 2010

Componentes Curriculares Obrigatórios	Carga horária/Série/Ano do Ensino Médio			
	1ª Série/Ano	2ª Série/Ano	3ª Série/Ano	Total
Matemática	100	100	100	300
Física	67	100	100	267
Química	67	67	67	201
Biologia	100	67	67	234
História	67	67	67	201
Geografia	67	67	67	201
Língua Portuguesa	100	100	100	300
Língua Estrangeira Moderna	67	67	67	201
Artes	33	33	33	99
Educação Física	33	33	33	99
Filosofia	33	33	33	99
Sociologia	33	33	33	99
Literatura	67	67	67	201
(A) Sub Total:	834	834	834	2502
Parte Diversificada				
-	-	-	-	0
(B) Sub Total:	0	0	0	0
Total:	834	834	834	2.502

Fonte: M ato G rosso do Sul, 2010, p. 47.

De acordo com o documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, de março de 2010, o projeto elaborado pela SED, para a implementação do Programa Ensino Médio Inovador, apresentava uma carga horária de 4.101 horas, que possibilitaria:

Maior tempo para o desenvolvimento das atividades curriculares;
Possibilidade de integração teoria e prática, por meio de atividades experimentais;
Oportunidade de aprofundamento nas disciplinas que compõem a base científica;
Maior ênfase nos eixos norteadores do Ensino Médio: ciência, trabalho, cultura e tecnologia. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 47).

Ainda de acordo com o documento, “a escola poderá implementar, em sua matriz curricular, atividades optativas consoantes à sua realidade e potencialidades e desenvolver atividades voltadas para a cultura, esporte, lazer e inserção no mercado de trabalho”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 47).

Afirmo o documento que a “Escola 1”, implementa os seus projetos com recursos financeiros originários de duas fontes: via repasse financeiro, com recursos oriundos da Secretaria Estadual de Educação (SED) e pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com relação aos programas federais implementados pela escola, afirmo que implementou apenas o PDE Escola.

Segundo o documento a “Escola 1” também não desenvolve projetos de leitura e escrita, também não desenvolve atividades que integram teoria e prática, em função de não possuir laboratórios de Biologia, Matemática, Química e Física. O documento afirma ainda, que a atual matriz curricular não permite o desenvolvimento de atividades optativas, bem como, “não apresenta, em seus fundamentos metodológicos, pressupostos organizacionais que evidenciem a articulação entre o ensino e a aprendizagem e os referenciais curriculares previstos nas diretrizes dos exames do Sistema Nacional de Avaliação, em especial o ENEM”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 48). Sendo que, no ano de 2009, ano anterior a implementação do ProEMI, 180 (cento e oitenta), inscreveram-se no Enem. (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

O documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, de março de 2010, também traz elementos para análise com relação aos índices escolares registrados pela “Escola 1”, conforme a Tabela a seguir:

Tabela 20: Índices escolares do ensino médio da “Escola 1” no período de 2006-2009

Ano	Ano Escolar	Matrícula	Abandono	Reprovação	Aprovação	Distorção
2009	1°	202	-	-	-	61,9
	2°	130	-	-	-	44,6
	3°	105	-	-	-	49,5
	Total	437				53,8
2008	1°	183	28,99	22,49	48,52	50,3
	2°	104	19,39	9,18	71,43	52,9
	3°	101	22,58	4,30	73,12	45,5
	Total	388	24,72	14,17	61,11	49,7
2007	1°	220	35,0	9,7	55,3	65,0
	2°	134	17,5	4,0	78,5	55,2
	3°	84	12,3	6,2	81,5	45,2
	Total	438	25,2	7,3	67,5	58,2
2006	1°	212	19,3	31,4	49,3	63,2
	2°	131	23,8	15,1	61,10	58,0
	3°	82	18,8	5,9	75,3	56,1
	Total	425	20,6	21,3	58,1	60,2

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p. 48 – Extraído do Censo Escolar/SED/SUPAE/COPRAE – dados de 2009 – Preliminares Censo.

Consta no documento que a taxa de matrícula da escola é praticamente a mesma nos quatro últimos anos, as taxas de abandono são altas em todas as séries/anos escolares, porém, o primeiro ano do ensino médio possui um agravamento da situação. Com relação às taxas de reprovação, a situação é semelhante. Esse fato, explica o documento, contribui para que as taxas de aprovação sejam cada vez mais baixas, ou seja, de 183 alunos matriculados no primeiro ano em 2008, apenas 48 foram aprovados. “Também são elevadas as taxas de distorção, nos quatros anos considerados, não havendo programa com desenvolvimento para esse fim”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 49).

Segundo o documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, de março de 2010, no item destinado à “Avaliação Estratégica”, a SED definiu como fatores limitadores para a “Escola 1” implementar o ProEMI: “a) baixo desempenho dos estudantes; b) descontentamento por parte dos professores dos procedimentos para o uso das tecnologias disponíveis; c) indisciplina dos estudantes”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 49). Já como fatores potencializadores, ela indica: “a) equipe pedagógica articulada; b) disponibilidade da escola para participar de projetos e eventos sócio-culturais; c)

predominância de professores habilitados no quadro docente”. (M A T O G R O S S O D O S U L , 2010, p. 49).

O fato de a SED ter conhecimento dos fatores limitadores apresentados pela “Escola 1” e nada fazer para amenizá-los, nos causa estranheza. Como é o caso do apontamento da Secretaria Estadual de Educação (SED) que a indisciplina dos alunos da “Escola 1” seria um fator limitador para a implantação/implementação do ProEMI. Porém, levantamos as seguintes indagações: O que é indisciplina? Como ocorre e por quê? Devemos rotular os nossos alunos de indisciplinados? De quem é a culpa pela indisciplina? Do aluno, do professor, da família, da escola? Antes da implantação/implementação do ProEMI alguma ação conjunta entre a SED e a “escola 1” foi realizada no sentido de amenizar essa problemática?

Da mesma forma que a “Escola 1”, a “Escola 2”, também localiza-se na periferia de Campo Grande, Capital de Mato Grosso do Sul. A partir do ano de 2009 passou a atender, em período integral, a 181 estudantes do ensino médio. (M A T O G R O S S O D O S U L , 2010).

Tabela 21 – Quantitativo de estudantes matriculados por etapa da Educação Básica, Modalidade e Turno na “Escola 2”

Etapa/Modalidade	Quantitativo de Estudantes por Turno			
	Matutino	Vespertino	Noturno	Total
Educação Infantil	-	-	-	-
Ensino Fundamental/Anos Iniciais	-	-	-	-
Ensino Fundamental/Anos Finais	-	-	-	-
Ensino Médio Regular	181	-	-	181
EJA 1º Segmento (Anos Iniciais)	-	-	-	-
EJA 2º Segmento (Anos Finais)	-	-	-	-
EJA 3º Segmento (Ensino Médio)	-	-	-	-
Total	181			181

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p. 50.

A escola possui uma área de 7.650 m², contendo: onze salas de aula; um depósito para material didático; sala de reprografia; sala de professores; biblioteca; quatro banheiros para estudantes; dois banheiros para a administração; sala de educação física; depósito, cozinha; despensa; pátio coberto; quadra esportiva coberta; sala de tecnologias educacionais e sala de projeção. (M A T O G R O S S O D O S U L , 2010).

O Quadro 5, a seguir, detalha as condições da estrutura física da “Escola 2”, segundo a SED:

Quadro 5 – Infraestrutura física e condições de utilização dos espaços da “Escola 2”- 2010

Instalações/ Ambientes	Condições de Utilização		
	Boa	Regular	Ruim
Laboratório de Ciências	-	-	-
Laboratório de Informática	X	-	-
Biblioteca (espaço e mobiliário)	X	-	-
Biblioteca (acervo)	-	-	X
Sala-ambiente de leitura	-	-	-
Auditório ou espaço para apresentação de eventos	-	-	-
Sala para reuniões de professores e da Coordenação	X	-	-
Quadra de esporte coberta	-	-	X
Sala de multimídia	X	-	-
Refeitório	-	-	-
Sala de Aula	X	-	-
Depósito de material didático	-	X	-
Sala de reprografia	-	X	-
Banheiro para estudantes	-	-	X
Banheiro para administrativo	X	-	-
Sala de Educação Física	-	X	-
Depósito	-	X	-
Cozinha	X	-	-
Dispensa	X	-	-
Pátio coberto	X	-	-
Sala de Projeção	-	X	-

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p. 50.

Da mesma forma que com a “Escola 1”, a SED também se manifestou de que era necessário uma reforma na “Escola 2” para melhor implementar o ProEMI. Assim, alega que “para melhor implementar o programa, a escola necessita de reforma, ampliação e equipagem de sala de planejamento e refeitório, bem como a aquisição de acervo, material esportivo e softwares educativos”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 51).

Sabemos que o problema da deficiência na infraestrutura física é uma realidade constante na maior parte das escolas públicas no Brasil, no entanto, quando comparamos o Quadro 4 com o Quadro 5, ambos com a descrição da infraestrutura física e condições de utilização da “Escola 1” e “Escola 2”, é possível perceber que a “Escola 2” possuía melhor infraestrutura física e em melhores condições de utilizações se comparada a “Escola 1”. Percebemos que as condições de utilização das dependências físicas da “Escola 1” estão

pontuadas na maior parte em “ruim” (12) e “regular” (6), não tendo nenhuma dependência física avaliada como “boa”, ao contrário da “Escola 2”, que a maior parte das dependências físicas estão avaliadas como “boa” (9) e “regular” (5), com três itens apenas avaliados como “ruim”.

De acordo com o documento “Ensino Médio Inovador”, elaborado pela SED no ano de 2010, os estudantes da “Escola 2” possuíam, em sua maioria, renda familiar inferior a cinco salários mínimos.

Com relação ao corpo docente à época da implantação do ProEMI, estava constituído por dezenove professores licenciados, entre convocados e efetivos, destes, dezoito atuavam em suas áreas de formação. Quanto ao quadro de funcionários administrativos, o documento afirma que este necessitava de ampliação para melhor atender a comunidade escolar, porém, não informou a quantidade disponível.

O documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, de março de 2010, afirma que assim como as demais escolas selecionadas para o Programa, a “Escola 2” também possuía professores sem licenciatura em Filosofia e Sociologia e com relação à carga horária semanal dos professores, estava distribuída da seguinte forma:

Tabela 22– Carga horária semanal dos professores da “Escola 2”

Carga Horária Semanal	Número de Professores
CHC < 20	06
19 < CHC < 31	12
30 < CHC < 40	1
CHC > 39	-
Total:	19

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p. 51.

Segundo o documento, não havia, na Rede Estadual de Ensino, professores com dedicação exclusiva e a carga horária para planejamento dos professores estava de acordo com o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica, do Estado, por meio da Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000.

Da mesma forma que na “Escola 1”, na “Escola 2”, a carga horária de trabalho da coordenação pedagógica obedece ao que foi estipulado pela Rede Estadual de Ensino à época, geralmente trinta ou 36 horas, a depender do concurso público de efetivação do profissional e a necessidade da unidade escolar. Já os professores-coordenadores exerciam carga horária de vinte ou quarenta horas semanais.

A equipe de Direção da escola contava com oito profissionais, dos quais 37,5% possuíam especialização e 62,5% o ensino médio. A Direção ainda contava com o Colegiado Escolar e a Associação de Pais e Mestres, que segundo o documento, colaboravam com a Gestão Escolar. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010).

O documento “Ensino Médio Inovador” elaborado pelo Estado de Mato Grosso do Sul, adota algumas informações constantes no documento “Ensino Médio Inovador – Documento Orientador”, de setembro de 2009, do Governo Federal:

O Programa Ensino Médio Inovador estabelece, dentre as condições básicas de orientação aos projetos escolares, uma carga horária mínima de 3.000 (três mil) horas, das quais 20% (vinte por cento) de atividades optativas, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 53).

Com relação à organização curricular do ensino médio, a “Escola 2” possuía 2.770 horas curso, conforme podemos observar na Tabela a seguir:

Tabela 23 – Matriz Curricular do Ensino Médio Regular no ano de 2010

Componentes Curriculares Obrigatórios	Carga horária/Série/Ano do Ensino Médio			
	1ª Série/Ano	2ª Série/Ano	3ª Série/Ano	Total
Matemática	100	100	100	300
Física	67	100	100	267
Química	67	67	67	201
Biologia	100	67	67	234
História	67	67	67	201
Geografia	67	67	67	201
Língua Portuguesa	100	100	100	300
Língua Estrangeira Moderna	67	67	67	201
Artes	33	33	33	99
Educação Física	33	33	33	99
Filosofia	33	33	33	99
Sociologia	33	33	33	99
Literatura	67	67	67	201
(B) Sub Total:	834	834	834	2502
Parte Diversificada				
Redação	67	67	-	134
Língua Estrangeira – Espanhol	67	67	-	134
(B) Sub Total:	0	0	0	0
Total:	968	968	834	2770

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, 53.

O documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, de março de 2010, assegura que o projeto elaborado pela SED, para a implementação do Programa Ensino Médio Inovador, apresenta uma carga horária de 4.101 horas, que possibilitaria:

Maior tempo para o desenvolvimento das atividades curriculares;
 Possibilidade de integração teoria e prática, por meio de atividades experimentais;
 Oportunidade de aprofundamento nas disciplinas que compõem a base científica;
 Maior ênfase nos eixos norteadores do Ensino Médio: ciência, trabalho, cultura e tecnologia. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 53)

Ainda de acordo com o documento, “a escola poderá implementar, em sua matriz curricular, atividades optativas consoantes à sua realidade e potencialidades e desenvolver atividades voltadas para a cultura, esporte, lazer e inserção no mercado de trabalho”. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 53).

Assigura o documento que a “Escola 2”, implementa os seus projetos com recursos financeiros oriundos da Secretaria Estadual de Educação (SED), pois não havia implementado o PDE.

Quanto às atividades de leitura e escrita, segundo o documento, a “Escola 2”, possuía em sua matriz curricular a disciplina de Redação com carga horária de duas horas aulas semanais, para os alunos de 1º e 2º anos.

Diferentemente da “Escola 1”, relata o documento que a “Escola 2” já desenvolvia a integração entre teoria e prática, por meio de atividades experimentais que era desenvolvidas em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no desenvolvimento de estágios supervisionados.

O documento relata ainda, que a matriz curricular não permite o desenvolvimento de atividades optativas, bem como, não apresenta, “em seus fundamentos metodológicos, pressupostos organizacionais que evidenciem a articulação entre o ensino e a aprendizagem e os referenciais curriculares previstos nas diretrizes dos exames do Sistema Nacional de Avaliação, em especial o ENEM”. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 54).

Há o registro que no ano de 2009, ano anterior a implementação do ProEMI, 27 (vinte e sete) alunos encontravam-se inscritos no Enem. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010).

Os índices escolares registrados pela “Escola 2”, também constam no documento, conforme Tabela a seguir:

Tabela 24: Índices escolares do ensino médio da “Escola 2” no período de 2006-2009

A no	A no Escolar	M atrícula	A bandono	R eprovação	A provação	D irtorção
2009	1°	101	-	-	-	22,8
	2°	51	-	-	-	21,6
	3°	29	-	-	-	20,7
	Total	181	-	-	-	22,1
2008	1°	121	33,96	17,93	48,11	59,5
	2°	91	32,93	10,97	56,10	37,4
	3°	90	17,86	3,57	78,57	44,4
	Total	302	28,67	11,40	59,93	48,3
2007	1°	168	28,6	23,2	48,2	58,3
	2°	100	21,9	10,4	67,7	51,0
	3°	99	21,7	8,7	69,6	52,5
	Total	367	25,0	16,0	59,0	54,8
2006	1°	148	37,6	17,9	44,5	55,4
	2°	111	21,0	18,5	60,5	55,9
	3°	90	25,0	9,3	65,7	52,2
	Total	349	29,7	15,9	54,4	54,7

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p. 54 – Extraído do Censo Escolar/SED/SUPAE/COPRAE – dados de 2009 – Preliminares Censo.

O documento justifica que a queda acentuada na matrícula de 2008 para 2009, ocorreu em razão da implantação, no ano de 2009, do “Ensino Médio Integral” e da redistribuição dos alunos do ensino fundamental para outra escola. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010).

Relata, no entanto, o documento, que essa medida não reduziu os índices de distorção que continuaram significativos.

[...] a escola mostra-se com desempenho muito baixo; as taxas de aprovação são muito pequenas, principalmente no primeiro ano. A escola, no período de 2006/2008, não cumpriu sua finalidade para cerca de 40% dos estudantes que a procuraram. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 55).

De acordo com o documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, de março de 2010, no item destinado à “Avaliação Estratégica”, a SED definiu como os fatores limitadores para a “Escola 2” executar o ProEMI: “a) materiais e equipamentos de laboratórios insuficientes; b) escassez de recursos didáticos e pedagógicos e c) participação inexpressiva dos pais nas atividades da escola”. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 55). Já com os fatores potencializadores, ela aponta: “a) grande número de professores habilitados na

área de atuação; b) quadro de funcionários com promissado e qualificado para as funções que exercem e c) infraestrutura adequada, necessitando de poucos reparos”. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 55).

O apontamento da “Escola 2” com relação à boa infraestrutura física ser fator potencializador para implementação do ProEM I, vem ao encontro do que refletimos ao compararmos o Quadro 4 com o Quadro 5, de ambas as escolas.

Observamos ao analisarmos o documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o sucesso”, no que se refere à análise situacional de ambas as escolas, à época da implementação do ProEM I, que se trata de um documento elaborado com as mesmas questões que deveriam ser respondidos por ambas as escolas e, devido ao fato, muitas vezes as questões e respostas se repetem.

Outro fato observado se trata da percepção de que, tanto os dados relativos à situação do ensino médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, quanto os das escolas pesquisadas justificam a busca de alternativas por parte do governo do Estado, para melhorar a qualidade desta etapa da educação básica, e esta é a proposta do Programa Ensino Médio Inovador.

Sendo assim, a partir do item seguinte, passaremos a discorrer sobre como, o Estado de Mato Grosso do Sul, representado pela Secretaria Estadual de Educação (SED), incorporou as diretrizes do Programa Ensino Médio Inovador proposta pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da adesão ao Programa e em consonância aos documentos orientadores do ProEM I.

3.2 A implementação do ProEM I na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

A implementação do Programa Ensino Médio Inovador em Mato Grosso do Sul obedeceu às diretrizes estabelecidas no documento “Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador”, do MEC, datado de setembro de 2009. Nas unidades escolares a implementação do ProEM I foi operacionalizada de acordo com os critérios estabelecidos no documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, elaborado pela Secretaria de Educação (SED) do Estado de Mato Grosso do Sul e aprovado por meio da Resolução SED nº 2.335, de 29 de março de 2010.

De acordo com o documento “Ensino Médio Inovador - Educação para o Sucesso” da Secretaria de Estado de Educação (SED),

O programa objetiva oferecer ensino médio de tempo integral, promovendo a melhoria da qualidade de ensino, por meio de inovações curriculares, bem como metodologias diversificadas nas áreas do conhecimento, segundo as bases científicas, tecnológicas e culturais para concretizar o sucesso educacional nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 10).

Tem como premissa a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, os conhecimentos veiculados no ensino médio de modo a possibilitar o prosseguimento dos estudos, a preparação básica para a inserção no mundo do trabalho e para a formação da cidadania, a aprimoração do estudante como pessoa, considerando os aspectos éticos, intelectuais e culturais, a fundamentação dos conhecimentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos relacionando teorias e práticas, além da ampliação do tempo e o espaço pedagógico da escola. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010).

O documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, elaborado pela SED, em março de 2010, além de trazer as diretrizes que norteiam o ProEMI no Estado, traz também um diagnóstico da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul e das escolas selecionadas. Traz ainda informações necessárias para a implementação do ProEMI pelas unidades escolares, tais como: requisitos de acesso, adaptação, classificação, funcionamento do Programa, metodologia, frequência, avaliação, calendário escolar, certificação e escrituração, além de estabelecer parâmetros para a nova organização curricular, um dos pontos centrais que embasa o Programa Ensino Médio Inovador.

De acordo com Isleb (2014, p. 69),

[...] desde a sua implantação, o ProEMI tem a finalidade de induzir mudanças na organização curricular das escolas de Ensino Médio, pautando-se na ampliação do tempo e na diversificação das práticas pedagógicas, que atendam os anseios dos jovens.

Assim, de acordo com o documento elaborado pela SED, a organização curricular no ProEMI

[...] envolve um conjunto de conhecimentos, historicamente, elaborados, composto por valores acumulados pela humanidade que orientam a escolha dos conteúdos, segundo os quatro eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura que são interdisciplinares e flexíveis, na perspectiva de melhorar a qualidade da educação. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010 p. 83).

Nesse sentido, relata o documento que o currículo será organizado de modo a preparar os estudantes tanto para o mundo do trabalho como para a inserção social, de forma a se perceberem “com o sujeitos de intervenção em seus próprios processos históricos, atentos às

transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais, culturais, tecnológicos e científicos que permeiam o seu cotidiano para, assim, continuarem seus estudos” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 84).

Para isso, segundo o documento, “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”,

[...] o ProEMI contempla a adoção de diferentes formas de organização curricular, estabelecendo tempos e espaços próprios para essa formação, com princípios orientadores que garantam a formação eficaz ao jovem, tornando-o capaz de participar do processo de construção de uma sociedade solidária e reconhecer potencialidades e desafios contemporâneos. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 84).

A proposta do governo federal para o ProEMI em nível nacional é de ampliação da carga horária para no mínimo 3000 horas, porém, Mato Grosso do Sul ao implantar o Programa, adotou uma carga horária curricular de 4.101 horas, divididas entre Base Nacional Comum (BNC) e Parte Diversificada (PD), que possibilitará:

- maior tempo para o desenvolvimento das atividades curriculares;
- possibilidade de integração entre teoria e prática, por meio de atividades experimentais;
- oportunidade de aprofundamento nas disciplinas que compõem a base científica;
- maior ênfase nos eixos norteadores do Ensino Médio: ciência, trabalho, cultura e tecnologia. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 26).

Assim, com relação à BNC, houve acréscimo de carga horária em algumas disciplinas, bem como incluiu-se a disciplina “Produções interativas”. Já na Parte Diversificada, além do inglês já existente, incluiu-se mais uma Língua Estrangeira Moderna, o Espanhol, adotou-se também atividades optativas, como oficinas, além da valorização e aprofundamento de valor prático e teórico. (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

De acordo com o Governo de Mato Grosso do Sul, por meio do documento “Ensino Médio Inovador- educação para o sucesso”, elaborado pela SED, “a ampliação implica possibilitar métodos diferenciados, estudo aprofundado, interdisciplinaridade e mudança efetiva no processo de ensino e de aprendizagem, melhorando o aproveitamento nas áreas do conhecimento [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 84). Além de que, “os conteúdos devem ser priorizados na sua essência, isto é, por meio do conhecimento inserido em todas as disciplinas, na compreensão concreta do que expressam e na sua aplicabilidade cotidiana”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 84).

Com relação à carga horária, o documento que orienta a implantação do ProEM I no Estado de Mato Grosso do Sul, afirma que “o Ensino Médio Inovador terá duração de 3 anos, em período integral, com 9 horas-aula diárias de 50 minutos. A semana letiva será de 5 dias, compreendendo 4 dias de período integral e 1 dia com 5 horas-aula disposta em um único turno”. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010. p. 84). Dessa forma, explica o documento, a carga anual total será de 1.640 horas-aula que corresponde a 1.367 horas-relógio e ao final do curso serão 4.920 horas-aula, correspondente a 4.101 horas-relógio. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010).

A estrutura curricular das unidades escolares que aderiram ao ProEM I possui uma carga horária de 41 horas-aula semanal sendo destinado, em média, 80% para a Base Nacional Comum, para o desenvolvimento das disciplinas relativas às várias áreas do conhecimento; e 20% para a Parte Diversificada, no qual a proposta é oferecer atividades optativas, no caso, o desenvolvimento de oficinas, além de duas línguas estrangeiras modernas e produções interativas. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010).

De acordo com o documento orientador de Mato Grosso do Sul, foram necessárias alterações na Matriz Curricular vigente do ensino médio devido a ampliação da carga horária de 25 horas-aula para 41 horas-aula, ou seja, um aumento de 64%, sendo necessário acomodar esse aumento de carga horária na nova Matriz Curricular do ProEM I, conforme Tabela a seguir:

Tabela 25 – Tabela comparativa da Matriz Curricular vigente e a do Programa Ensino Médio Inovador no Estado de Mato Grosso do Sul

Disciplina		Matriz Vigente			Matriz ProEM I		
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
1	Língua Portuguesa	03	03	03	02	02	03
2	Produções Interativas	-	-	-	02	02	01
3	Literatura	02	02	02	02	02	02
4	Artes	01	01	01	01	01	01
5	Educação Física	01	01	01	01	01	01
6	Língua Estrangeira	02	02	02	04	04	03
7	Física	02	03	03	04	03	04
8	Química	02	02	02	04	04	03
9	Biologia	03	02	02	03	03	03
10	Matemática	03	03	03	04	05	04
11	História	02	02	02	02	02	03
12	Geografia	02	02	02	02	02	03
13	Sociologia	01	01	01	01	01	01
14	Filosofia	01	01	01	01	01	01
15	Atividades Optativas	-	-	-	08	08	08
	Carga horária semana	25	25	25	41	41	41

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, 85.

Como podemos observar na Tabela 27, foi necessário o

- desmembramento da disciplina de língua Portuguesa com carga-horária atual de 03 horas-aula para 02 horas-aula semanais, nos primeiros e segundos anos, e incorporação da disciplina de Produções Interativas, com carga horária de 02 horas-aula semanais para primeiros e segundos anos e 01 hora-aula semanal para os terceiros anos;
- acréscimo de 01 hora-aula semanal da disciplina de Matemática, e 02 horas-aula das disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Química e Física no primeiro ano;
- acréscimo de 01 hora-aula semanal da disciplina de Biologia e 02 horas-aula das disciplinas das disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Química e matemática no 2º ano;
- acréscimo de 01 hora-aula semanal das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Moderna, Física, Química, Matemática, História e Geografia no terceiro ano;
- implantação de atividades optativas com carga horária semanal de 08 horas-aula. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 85) .

O documento explica que a carga horária semanal seria composta pelas 25 horas-aula já existentes, acrescidas de mais dezesseis horas-aula, sendo, oito horas-aula destinada para o aprofundamento de algumas disciplinas e com o oferecimento de uma segunda Língua Estrangeira Moderna e as outras oito horas-aula para o desenvolvimento de atividades optativas “organizadas em conformidade com a necessidade da escola, adequando-se aos anseios dos estudantes e da sua comunidade”. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 85).

Mostraremos na Tabela a seguir, a matriz curricular adotada pela Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul em função da implantação do Programa Ensino Médio Inovador, bem como, as características gerais da nova matriz curricular:

Ano da implantação: 2010
 Período adotado: integral
 Semana Letiva: 5 (cinco) dias
 Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos
 Duração total das horas/aula do ano letivo: 1.640
 Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias. (M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 86).

Tabela 26 – Matriz Curricular do Programa Ensino Médio Inovador - 2010

	Área do Conhecimento	Disciplinas	1º Ano	2º Ano	3º Ano
	BNC*	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	02	02
Literatura			02	02	02
Artes			01	01	01
Educação Física			01	01	01
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias		Física	04	03	04
		Química	04	04	03
		Biologia	03	03	03
		Matemática	04	05	04
Ciências Humanas e suas Tecnologias		História	02	02	03
		Geografia	02	02	03
		Sociologia	01	01	01
		Filosofia	01	01	01
PD**	Atividades Optativas I		02	02	02
	Atividades Optativas II		02	02	02
	Atividades Optativas III		02	02	02
	Atividades Optativas IV		02	02	02
	L.E.M – Língua Espanhola		02	02	03
	L.E.M – Língua Inglesa		02	02	
	Produções Interativas***		02	02	01
Total de Carga Horária	Semanal em h/a		41	41	41
	Anual em h/a		1.640	1.640	1.640
	Anual em horas		1.367	1.367	1.367

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, p. 86. * Base Nacional Comum; ** Parte Diversificada; ***Nova disciplina da matriz curricular do ProEMI.

De acordo com o entendimento da SED, “a distribuição das atividades optativas oferecidas em 2 horas-aula diárias e dispostas, num mesmo momento facilita a implementação das atividades, uma vez que os estudantes são agrupados de acordo com a opção pessoal”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 85). A intenção, segundo o documento, é permitir que um aluno de primeiro, segundo e terceiro ano, possam fazer juntos uma mesma oficina.

De acordo com o documento “Ensino Médio Inovador - Educação para o Sucesso” da Secretaria de Estado de Educação (SED), com relação à escolha das atividades optativas a “[...] SED-MS realizou pesquisa, para identificar os interesses dos estudantes das escolas selecionadas para o Programa”. (2010, p. 85).

O referido documento sinaliza que a pesquisa foi realizada com a comunidade escolar das nove escolas selecionadas para o Programa por meio virtual e que, de oitenta propostas de disciplinas optativas, doze foram apontadas como de maior interesse pelos alunos, conforme mostrado no quadro abaixo:

Quadro 6– Oficinas Selecionadas

1	Redação Oficial e comercial
2	Leitura e gêneros textuais
3	Qualidade de Vida
4	Expressões Artísticas – Teatro
5	Atletismo
6	Cartografia
7	Sociedade Sul-Mato-Grossense
8	Vidrarias alternativas
9	Matemática financeira/economia doméstica
10	Sustentabilidade na Escola
11	Produção Científica
12	Física Experimental

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2010, 87.

Dessa forma, segundo o documento, para a formação das turmas era necessário que cada estudante ao efetuar sua matrícula, enumerasse, obedecendo a uma ordem de maior interesse, as doze oficinas selecionadas. Sua vaga estaria garantida, desde que: 1) não ultrapassasse oito oficinas por ano, quatro por semestre; 2) limite de 35 vagas por oficina, porém, havendo demanda havia a possibilidade de nova turma, desde que o número de estudantes não fosse inferior a 25 alunos; 3) não havendo vaga na oficina escolhida, o aluno deveria cursar a próxima, segundo sua lista de interesse. (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

Respalda-se na orientação do Parecer CNE/CP nº. 11/2009 de que ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai efetivamente praticar, o documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o sucesso” orienta que as escolas devem organizar, de acordo com a sua realidade e potencialidade, todas as atividades que serão oferecidas aos estudantes.

De acordo com o projeto elaborado, a escola poderá implementar, em sua matriz curricular, atividades optativas consoantes com a sua realidade e potencialidades além de desenvolver atividades voltadas para a cultura, esporte, lazer e inserção no mercado de trabalho. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 26).

Alerta, no entanto, o documento, que as atividades optativas devem ser desenvolvidas pelas escolas observando as sugestões apresentadas no documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso”, que foram definidas por meio de pesquisa virtual realizada pela SED. Ainda de acordo com o documento, novas pesquisas seriam realizadas junto aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, bem como, pelo 1º e 2º ano do ensino médio para identificar as atividades optativas de maior interesse a cada ano. (MATO GROSSO DO SUL, 2010)

Com relação às atividades optativas serem desenvolvidas pelas escolas de acordo com as sugestões apresentadas pela SED, percebe-se que a autonomia da escola foi preservada, pois a SED efetuou pesquisa com o intuito de identificar o interesse das comunidades escolares que receberiam o ProEMI, além de que a SED apenas propõe sugestões, temáticas e não modelos prontos e acabados com o atividades optativas a serem implementadas.

O documento que orienta a implantação do proEMI no Estado de Mato Grosso do Sul, afirma que a metodologia adotada para o Programa “Ensino médio Inovador – Educação para o Sucesso”, “requer uma matriz e uma organização curricular com propostas metodológicas diferenciadas que contemplem atividades articuladas e integradoras com foco nos eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 88).

Da mesma forma que a proposta do governo federal, a proposta do Estado de Mato Grosso do Sul também estabelece referencial de proposições curriculares e condições básicas que devem orientar os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas selecionadas, que, segundo o documento, estarão sujeitas a um processo de adequação dos recursos, tempos e espaços escolares, quais sejam :

- a) centralidade na leitura como elemento basilar de todas as disciplinas;
- b) elaboração e utilização de materiais e recursos didáticos e pedagógicos motivadores;
- c) atividades teóricas e práticas desenvolvidas em laboratórios e locais específicos, nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) atividades de arte que promovam a ampliação do universo cultural do estudante;
- e) atividades optativas na Parte Diversificada, articuladas com os componentes curriculares da Base Nacional Comum;
- f) Projeto Político-Pedagógico implementado com a participação efetiva da comunidade escolar;
- g) Organização curricular, preferencialmente, articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 88).

O ProEMI na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul adota metodologias de ensino diferenciadas, de forma a promover um aprendizado completo ao estudante, tais como :

- atividades integradoras de iniciação científica que abordem os eixos propostos: ciência, tecnologia, cultura e trabalho;
- incorporar, nas práticas didáticas, como princípio educativo, o método da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;
- promover a aprendizagem criativa, como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados;
- Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida da cidadania na prática de direitos e deveres, inserindo o humanismo contemporâneo, por meio do

reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e incorporação da solidariedade;

- articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades experimentais, utilizando-as diversas oportunidades sociais do cotidiano;
- utilizar novas mídias e tecnologias de informação e comunicação voltadas aos aspectos educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de ensino e de aprendizagem;
- Estimular a capacidade de aprender, desenvolvendo o autodidatismo e a autonomia intelectual nos estudantes;
- possibilitar o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e o prosseguimento dos estudos;
- promover as atividades sociais que estimulem e (sic) convívio humano e interativo no mundo dos jovens;
- promover a interação com o mundo do trabalho, por meio de estágios direcionados aos estudantes do ensino médio;
- organizar os tempos e os espaços, com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;
- garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, ao acompanhamento do desempenho e da integração com família (sic);
- ofertar atividades complementares de reforço e aprofundamento da aprendizagem, como meio para elevação das bases intelectuais do estudante, incentivando a continuidade e o sucesso em seus estudos posteriores;
- avaliar o ensino e a aprendizagem, continuamente, como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes.

(M A T O G R O S S O D O S U L, 2010, p. 89).

Observamos que o ProEMI, de fato, pretende a utilização de metodologias de ensino bastante diferenciada se comparada com as do ensino médio tradicional. Parece-nos que o objetivo é fomentar um aprendizado completo ao aluno e que envolva todo o seu cotidiano, promovendo um constante processo de aprendizado, tanto para o aluno quanto para o educador.

Uma vez relatadas as diretrizes que nortearam a implantação do ProEMI no Estado de Mato Grosso do Sul, no item seguinte, mostraremos como ocorreu a elaboração de documentos que foram primordiais para a adesão do Programa pelo Estado, conseqüentemente das escolas pesquisadas, ao ProEMI. Mostraremos também como ocorreu a execução do Convênio nº 700.638/2010 formalizado entre o MEC e a Secretaria Estadual de Educação, que representava o Governo de Mato Grosso do Sul.

3.2.1 O Plano de Ação Pedagógica da SED, das unidades escolares selecionadas e o Convênio nº 703.638/2010

A SED elaborou, no ano de 2010, o seu Plano de Ação Pedagógica (PAP), o qual foi submetido à avaliação do Comitê Técnico do Programa como o critério para adesão do Estado de Mato Grosso do Sul ao Programa Ensino Médio Inovador. Posteriormente, a SED inseriu

seu Plano de Ação Pedagógica (PAP) no módulo Plano de Ações Articuladas (PAR) do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec).

Após a adesão do Estado ao Programa, foram elaborados os PAPs das “Escolas 1 e 2”, sendo também aprovados pelo MEC. Observamos nos documentos do ProEMI a orientação⁹⁶ de que a SED deveria elaborar em conjunto com as escolas selecionadas os seus Planos de Ações Pedagógicas.

Depois da aprovação do PAP do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como dos PAPs das “Escolas 1 e 2”, a Secretaria Estadual de Educação, bem como as escolas selecionadas para este estudo passaram a receber recursos financeiros provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Com relação à SED, o MEC firmou o Convênio de nº 703.638/2010 com o Estado de Mato Grosso do Sul, no valor de R\$ 1.921.450,00 (um milhão, novecentos e vinte e um mil, quatrocentos e cinquenta reais), sendo que, de acordo com o Gestor da SED e os Diretores das Escolas, esse recurso seria utilizado para custear as ações do ProEMI inseridas no PAR.

O objeto do referido convênio foi o de promover ações de Formação de Professores e Profissionais de Serviços e Apoio Escolar, Gestão Educacional, Infraestrutura e Recursos Pedagógicos e Práticas Pedagógicas e Avaliação, que são dimensões constituintes do Plano de Ações Articuladas (PAR), no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.

Sobre o apoio financeiro dispensado à Secretaria de Educação o “Gestor da SED” afirmou que o MEC

[...] assinou um convênio repassando aproximadamente dois milhões para a SED elaborar e executar o que na época era denominado de Plano de Ações Pedagógicas, com o intuito de prover as unidades de material pedagógico, equipamentos e mobiliários [...]. (Gestor da SED).

Voltamos a questionar o “Gestor da SED” sobre o recebimento de apoio técnico e financeiro, contudo, dessa vez, a pergunta era se o MEC e a SED ofereceram apoio técnico e financeiro às escolas que aderiram ao ProEMI. Com relação ao MEC, o gestor relata o repasse efetuado pelo FNDE via PDDE no valor de R\$ 50.000,00 anualmente às escolas. “[...] no que tange à SED, foram realizadas três formações continuadas atendendo aos profissionais das

⁹⁶ “[...] as Secretarias Estaduais de Educação e as unidades escolares deveriam elaborar os PAPs de forma conjunta, posteriormente, as informações deveriam ser inseridas no módulo do Plano de Ações Articuladas no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC” (BRASIL, MEC/SEB, 2009b).

unidades escolares selecionadas, apoio técnico dos profissionais desta Secretaria, bem como, complementação de recursos para a merenda escolar”. (Gestor da SED).

Com relação aos repasses pelo MEC, o Diretor da “Escola 2” confirma as informações do “Gestor da SED” nos explicando que

[...] o ensino médio inovador previa um aporte de recurso para a escola, não é? a escola recebia anualmente cinquenta mil reais de recurso [...], então os primeiros anos, esse período que nós estamos trabalhando aí a escola passou a receber recursos diretamente do MEC, atrasava mais sempre chegava e a escola pode sim se abastecer de recurso, de materiais pedagógicos para atendimento, hoje a gente tem notebook para cada professor na sala de aula, você tem internet em toda sala de aula, isso tudo é fruto desse tipo de trabalho, ampliação do acervo da biblioteca, até a melhoria de ambientes foi graça a esses três anos, não é?. (D2).

A Diretora da “Escola 1” também confirma que

[...] houve um apoio, principalmente inicial, não é? Recebemos o recurso adequadamente [...] nos dois primeiros anos o dinheiro que chegou foi muito bom, o suficiente para montarmos vários espaços na escola e criarmos uma condição de melhoria de ensino. (D1).

Dessa forma, é possível perceber uma sintonia entre a fala dos Diretores das “Escolas 1 e 2” e a fala do “Gestor da SED” com relação às aquisições de materiais pedagógicos para equipar as escolas por meio dos Planos de Ações Pedagógicas.

Foi possível constatar pelas respostas dos gestores entrevistados, que as escolas, receberam recursos financeiros via PDDE, no valor de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais) anualmente, ou seja, após a elaboração dos PAPs de 2010 e 2011, sendo destinado R\$ 35.000,00 (trinta e cinco mil reais) para gastos em custeio e R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) em despesas de capital. Importante salientar, que os valores foram estabelecidos conforme tabela⁹⁷ já existente que obedecia a uma regra de valores *versus* quantidade de alunos nas escolas. No caso da “Escola 1” e da “Escola 2” como possuíam uma quantidade de alunos inferior a 700, receberam o menor valor da tabela, ou seja, R\$ 50.000,00 (cinquenta mil) anual.

Sendo assim, quando de nossa visita às unidades escolares e à Secretaria Estadual de educação, tivemos acesso aos seguintes documentos⁹⁸: 1) PAP do Estado de Mato Grosso do

⁹⁷ Consultar tabela nº 9, p. 103.

⁹⁸ O Plano de Ação Pedagógica (PAP) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, bem como, os PAP's das unidades escolares, referentes ao ano de 2010 e 2011, estão disponíveis para consulta como apêndices deste trabalho.

Sul constante no PAR⁹⁹ do 1º ciclo (2007-2010); 2) PAP da “Escola 1” referente ao ano de 2010; 3) PAP da “Escola 1” referente ao ano de 2011; 4) PAP da “Escola 2” referente ao ano de 2010; 5) PAP da “Escola 2” referente ao ano de 2011; e ao 6) Relatório de Execução do Convênio de nº 703.638/2010, firmado entre o MEC e o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, no valor de R\$ 1.921.450,00 (um milhão, novecentos e vinte e um mil, quatrocentos e cinquenta reais).

Com relação ao procedimento de elaboração dos Planos de Ações Pedagógicas (PAPs), referente ao ano de 2010, percebemos que os dois documentos, da “Escola 1 e da “Escola 2”, são oriundos da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, mais precisamente da Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação, denotando, aparentemente, que foi elaborado pela SED. Esse fato nos causou estranheza, uma vez que os documentos do ProEMI orienta que os PAPs deveriam ser construídos de forma participativa e que envolvesse toda a comunidade escolar, como podemos verificar “[...] as Secretarias Estaduais de Educação e as unidades escolares deverão elaborar conjuntamente os PAPs na forma do estabelecido no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 [...]”. (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 21).

Com o intuito de esclarecermos essa questão, questionamos inicialmente o “Gestor da SED” sobre como foram construídos os PAPs das escolas. O Gestor da Secretaria de Educação do Estado, assim manifestou-se:

O primeiro PAP, em decorrência do curto prazo de tempo, foi elaborado pelos técnicos da SED, porém, os demais foram elaborados pelas unidades escolares que receberam a orientação de incentivar e promover a participação de toda a comunidade escolar. Entretanto, não podemos afirmar que a participação de todos foi efetiva e não centralizada na coordenação e direção.

Observamos uma contradição no fato do “Gestor da SED” afirmar que as escolas foram orientadas e incentivadas a promover a participação da comunidade escolar, quando na verdade, a própria SED contrariando as diretrizes de implantação do ProEMI não envolveu as escolas na elaboração dos PAPs do ano de 2010.

Com isso percebemos que, apesar de todo o discurso orientado para a autonomia das unidades escolares, na prática percebemos ainda a centralização das políticas educacionais, onde se descentraliza a gestão dos sistemas e das unidades escolares, porém, centralizam-se a

⁹⁹ Após análise dos documentos, concluímos que as ações⁹⁹ referentes ao ProEMI existentes no Plano de Ações Articuladas do primeiro ciclo, ou seja, do período de 2007 a 2010, trata-se do Plano de Ação Pedagógica (PAP) elaborado pelo estado de Mato Grosso do Sul em função da adesão ao ProEMI no ano de 2010.

definição das políticas educacionais, bem como o controle de recursos e resultados. (MITRULIS, 2002).

Observamos outra contradição na fala dos Diretores com relação à elaboração dos PAPs. O “D2” da “Escola 2” declarou que

Os primeiros PAPs eles foram elaborados pela Secretaria inclusive, mas [...] nós respondemos muito material de pesquisa [...] foi feito um levantamento de materiais que a escola necessitava, que tipo de coisas precisava para a escola poder executar melhor o trabalho. Assim, então, primeiro foi feito um tipo de diagnóstico da realidade da escola e o que a escola precisava. A escola precisa desse tipo de material? Que tipo de material a escola precisa para desenvolver tal coisa, então foi feito um levantamento e véspera de 2010 e 2011 ele foi pago mais direcionada para a Secretaria, eu nem me lembro se teve diferença de uma escola para outra com relação a esse tipo de material. Eu não me lembro bem, depois a gente já pode fazer esse plano já dentro do sistema do MEC. (D2).

Já “D1” quando questionada sobre se havia sido garantido a participação da comunidade escolar na elaboração do PAP, a Diretora respondeu que “[...] o primeiro e o segundo PAP foram construídos a partir de reuniões com os professores e coordenadores [...]” (D1). Para sanar qualquer dúvida sobre a informação concedida, voltamos a questionar se era sobre o PAP de 2010 que a Diretora se referia, e esta afirmou,

[...] 2010 e 2011, o de 2012 já sofreu mudanças por parte da Secretaria, intervenções, 2013 também, que 2013 e 2014 foram feito junto, então já não foi dessa maneira, mas os dois primeiros foram feitos de acordo com que os professores pediram e foi realizada reunião com todos eles, e tudo tudo nesse momento foi construído item por item [...]. (D1).

A forma como foram definidas as ações dos PAPs nos gerou algumas dúvidas e ao questionarmos o representante da SED, este afirmou que “[...] as unidades escolares foram orientadas a propor ações/atividades que possibilitassem aprimorar as práticas pedagógicas, desenvolver seus projetos e subsidiar as atividades optativas ofertadas”. (Gestor da SED).

A Diretora da “Escola 1” reitera que foi por meio das reuniões entre professores e coordenadores por ela referenciadas, que foi possível chegar a um consenso sobre quais ações comporia o PAP, acrescenta:

[...] como não tínhamos laboratório, nós pensamos em fazer um laboratório, mas, nós precisávamos saber que atividades seriam feitas, que material seria comprado, tudo isso nós fomos trocando ideias de como poderia ser feito, e foi muito rico esse trabalho, acho que houve uma colaboração muito grande por parte de todos, todo mundo acho que estava empenhado [...]. (D1).

Quanto a garantia da participação da comunidade escolar no planejamento das ações no âmbito escolar, “D2” explica que

[...] apesar dela ter um direcionamento, elas não assim totalmente, não são ações assim fechadas, não são fechadas, a escola tem que fazer isso isso isso, as ações são abertas, é possível você elaborar ações. Mas ela não pode deixar de atender aquilo que a escola tem de diagnóstico [...] e eu acho que isso é até correto, porque se você for criar uma ação fora do diagnóstico [...] mas as ações elas não são realizadas pelas escolas, elas não são assim só pela escola, tem a Secretaria que sempre acompanhou e deferidas mesmo pelo Ministério da Educação dentro do próprio Simec. (D2).

No que diz respeito aos conteúdos existentes nos P APs, observamos que as ações das “Escolas 1 e 2” do ano de 2010 se repetem, praticamente, em todas as dimensões. Nesse sentido, avaliamos que a SED, ao elaborar os P APs sem o envolvimento das escolas, além de não favorecer a participação democrática, também não levou em consideração a singularidade de cada unidade escolar, que possui realidades e demandas diferenciadas.

Com relação aos recursos recebidos no ano de 2010 e 2011, por ambas as escolas, em virtude da adesão ao ProEMI, observamos que as unidades escolares efetuaram a seguinte destinação de valores nos Planos de Ações Pedagógicas:

Quadro 7: Valores destinados pelas escolas nos P APs por dimensão- 2010 e 2011

Unidade Escolar	Dimensão do PAR	Ano	Valores
Escola 1	Gestão Educacional	2010	R\$ 750,00
Escola 1	Formação de professores	2010	R\$ 19.818,00
Escola 1	Práticas Pedagógicas e Avaliação	2010	R\$ 28.907,00
Total 2010			R\$ 49.475,00
Escola 1	Gestão Educacional	2011	R\$ 7.593,00
Escola 1	Formação de Professores	2011	R\$ 15.967,04
Escola 1	Práticas Pedagógicas e Avaliação	2011	R\$ 16.863,96
Total 2011			R\$ 40.424,00
Unidade Escolar	Dimensão do PAR	Ano	Valores
Escola 2	Gestão Educacional	2010	R\$ 1.790,80
Escola 2	Formação de professores	2010	R\$ 22.560,50
Escola 2	Práticas Pedagógicas e Avaliação	2010	R\$ 25.615,41
Total 2010			R\$ 49.966,71
Escola 2	Gestão Educacional	2011	R\$ 4.224,00
Escola 2	Formação de Professores	2011	R\$ 6.066,13
Escola 2	Práticas Pedagógicas e Avaliação	2011	R\$ 35.520,87
Escola 2	Infra-estrutura e Recursos Pedagógicos	2011	R\$ 4.189,00
Total 2011			R\$ 50.000,00

Fonte: P APs das “escolas 1 e 2” dos anos de 2010 e 2011 (elaborado pela autora).

Analisando o quadro acima, podemos perceber que tanto a “Escola 1” quanto a “Escola 2”, concentraram os investimentos majoritariamente na dimensão “Práticas Pedagógicas e Avaliação”, seguidas da dimensão “Formação de Professores e de profissionais de apoio escolar” e por último na dimensão “Gestão Educacional”, nos anos de 2010 e 2011.

Cham a-nos a atenção o fato da “Escola 1” não utilizar todo o recurso disponível no ano de 2011. Isso nos remete a refletir sobre os limites das instituições públicas, que muitas vezes, mesmo possuindo recursos, não conseguem gerí-los, seja por sua baixa capacidade administrativa ou ainda pela burocracia presente nas instituições estatais.

Observamos, analisando os P APs das respectivas escolas, que as unidades escolares optaram pelas seguintes linhas¹⁰⁰ de ação vinculadas as dimensões acima referenciadas: 1) Fortalecimento da gestão das Unidades escolares; 2) Melhorias das condições de trabalho docente e formação continuada; 3) Apoio às práticas docentes; e 4) Proposta curricular inovadora, desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador.

Apesar de entendermos se tratar de orientação do MEC de que fossem priorizadas as ações de fortalecimento das unidades escolares e desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, a escolha dessas linhas pode indicar os pontos críticos das unidades escolares, uma vez que entre sete linhas de ação, foram essas as escolhidas pelas unidades escolares.

Com a descrição das ações dos P APs dos anos de 2010 e 2011 das “Escolas 1 e 2”, observamos o planejamento de ações nas quatro dimensões do PAR, ou seja, Gestão Educacional, Formação de Professores e de Profissionais de Serviço de Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Cabe pontuar que a única previsão na Dimensão Infraestrutura e Recursos Pedagógicos foi realizado pela “Escola 2”, no ano de 2011. No entanto, ao analisarmos o P AP da Secretaria Estadual de Educação, observamos que a SED fez uma ampla previsão¹⁰¹ nesta dimensão para adquirir mobiliários, equipamentos, recursos tecnológicos, materiais para laboratórios, materiais pedagógicos, entre outros, para todas as escolas que aderiram ao ProEMI, o que a nosso ver, explica a ausência dessa dimensão nos P APs da “Escolas 1”, nos anos de 2010 e 2011 e da “Escola 2”, no ano de 2010.

Com relação ao Convênio nº 703.638/2010, de 30 de dezembro de 2010, formalizado entre a SED e o MEC, no valor de R\$ 1.921.450,00 (um milhão, novecentos e vinte e um mil reais, quatrocentos e cinquenta centavos), de acordo com o “Gestor da SED”, suas ações

¹⁰⁰ 1) Fortalecimento da Gestão Estadual do Ensino Médio; 2) Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares; 3) Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada; 4) Apoio às Práticas Docentes; 5) Desenvolvimento da Participação juvenil e apoio ao estudante adolescente e jovem; 6) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos; 7) Apoio a Projetos de Pesquisa e estudos Relativos ao Ensino Médio e Juventude; e Estrutura Organizacional para Implementação Físico-Financeira (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p. 17-21).

¹⁰¹ Ver página 201-202.

foram definidas por vários setores da SED, a exemplo da Coordenadoria de Gestão Escolar e da Rede Física.

Relatou o “Gestor da SED” que o projeto inicial previa a adequação dos espaços físicos, construção e reestruturação física, sendo que, no se refere à construção e reestruturação física foi orçado em R\$ 30.000.000,00 (trinta milhões de reais), porém, segundo o Gestor da SED, o planejamento de recursos para construções e/ou reformas das unidades escolares foram “cortados” do projeto.

Como havíamos proposto, de acordo com a correlação existente entre o PAP da Secretaria Estadual de Educação e as ações do referido Convênio, passaremos a relatar dentre as ações previstas, as que foram realizadas e as que não foram realizadas no âmbito do Convênio nº 703.638/2010, conseqüentemente, no PAP do Estado de Mato Grosso do Sul.

Quadro 8: Relatório de execução do convênio nº 703.638/2010 – Programa Ensino Médio Inovador¹⁰²

Execução do Convênio nº 703638/2010		
Dimensão Gestão Educacional		
Ação	Valores previstos	Situação
1) Confeccionar Referenciais Curriculares do Ensino Médio Inovador;	R\$ 19.500,00	Não executada
2) Confeccionar manual de gestão escolar para as escolas do ensino médio inovador;	R\$ 3.900,00	Não executada
3) Adequar o sistema de informações gerenciais da SED;	R\$ 35.000,00	Não executada
Dimensão Formação de professores e profissionais de apoio escolar		
Ação	Valores previstos	Situação
4) Oferecer formação específica aos docentes das 9 escolas do Programa Ensino Médio Inovador;	R\$ 125.612,04	Executada integralmente
5) Oferecer formação continuada específica para Coordenadores Pedagógicos das 9 escolas do Programa Ensino Médio Inovador;	R\$ 13.731,30	Não executada
6) Oferecer formação continuada específica para docente das áreas de Matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias para utilização dos laboratórios;	R\$ 25.703,79	Não executada
7) Investir na formação continuada dos técnicos pedagógicos das disciplinas do ensino médio;	R\$ 7.200,00	Executada integralmente
8) Oferecer formação continuada para gestores e funcionários administrativos das escolas do Programa Ensino Médio Inovador;	R\$ 43.139,70	Não Executada
9) Oferecer formação continuada aos docentes das 9 escolas do Programa Ensino Médio Inovador;	R\$ 150.204,27	Não executada

¹⁰² O Relatório de Execução do Convênio nº 703.638/2010 – Programa Ensino Médio Inovador, não está datado, porém, observamos que a data “dezembro de 2012” foi usada como referência para justificar a execução ou a não execução das ações.

Dimensão: Infraestrutura e recursos pedagógicos		
Ação	Valores previstos	Situação
10) Adquirir equipamentos para os ambientes escolares das 9 escolas do Ensino Médio;	R\$ 578.556,00	Executada parcialmente
11) Adquirir material para atividades artísticas e culturais nas escolas do Ensino Médio Inovador;	R\$ 52.027,30	Executada integralmente
12) Adquirir material esportivo para as escolas do Ensino Médio Inovador	R\$ 35.634,60	Executada parcialmente
13) Adquirir mobiliário para os ambientes escolares das 9 escolas do Ensino Médio Inovador	R\$ 337.366,90	Executada integralmente
14) Adquirir equipamentos para os laboratórios científicos das 9 escolas do Ensino Médio Inovador;	R\$ 107.061,84	Executada integralmente
15) Confeccionar cadernos de atividades experimentais na área de Ciências da natureza e suas tecnologias;	R\$ 26.700,00	Não executada;
16) Adquirir mobiliários para os laboratórios científicos das 9 escolas do Ensino Médio Inovador;	R\$ 30.600,00	Executada integralmente
17) Adquirir softwares educativos para utilização nas escolas do Programa Ensino Médio Inovador;	R\$ 3.130,20	Não executada
Dimensão: Práticas pedagógicas e avaliação		
Ação	Valores Previstos	Situação
18) Elaborar documento norteador para implementação de projeto de iniciação científica nas 9 escolas do Programa Ensino Médio Inovador;	R\$ 3.185,10	Executada integralmente
19) Implantar projetos de incentivo à leitura com a articulação da SED e escolas do ensino médio inovador;	R\$ 237.825,00	Executada parcialmente

Fonte: Relatório de Implementação Convênio nº 703638/2010 – Programa Ensino Médio Inovador (elaborado pela autora).

Questionamos o “Gestor da SED” por qual motivo várias ações previstas no Plano de Trabalho do referido convênio não foram executadas, a exemplo de todas as ações da Dimensão Gestão Educacional, de acordo com o Gestor outros setores participaram da elaboração das ações, principalmente a Coordenadoria de Gestão, entretanto, impedimentos técnicos ou mesmo operacionais inviabilizaram tais propostas. Ao solicitarmos o detalhamento de tais impedimentos, o Gestor assim manifestou-se:

[...] que eu me recorde o contrato entre a SED e a empresa responsável por prestar serviço de atendimento ao sistema de gerenciamento de dados, o manual de gestão escolar que não foi elaborado e o referencial curricular que reestruturado em 2011 e já havia sido enviado as unidades. (Gestor da SED).

Observamos que várias ações apresentadas no quadro 5 não foram executadas, aparecendo no Relatório de Execução do Convênio de nº 703.638/2010 com a seguinte justificativa: “Em virtude dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação da Rede

Pública – SAEMS e do IDEB 2011, a ação não foi executada sendo proposta sua exclusão na reformulação [...]”. (M A T O G R O S S O D O S U L / S E D , s / d , p . 3).

Questionamos o “Gestor da SED” sobre o que significava, segundo ele “[...] na verdade a elaboração desta justificativa deve-se as ações que não foram autorizadas a serem executadas, pois requeriam dispensa de estudantes para sua realização”.

Essa afirmação do gestor nos causou estranheza, pois, se o convênio já estava formalizado e aprovado, bem como as ações previstas, como o poderia não ser autorizada sua execução?

De acordo com o Relatório de Execução do Convênio de nº 703.638/2010, o atraso no repasse dos recursos financeiros pelo FNDE também contribuiu para a não execução de várias ações,

[...] convém salientar que, embora o Convênio supracitado tenha sido assinado no dia 30 de dezembro de 2010, o recurso só foi liberado no dia 27 de outubro de 2011, fato que provocou inúmeras dificuldades na execução das ações como: valores de mercado superiores aos constantes no Plano de trabalho – PTA, indisponibilidade comercial de itens e replanejamento de ações para atendimento das atuais necessidades. (M A T O G R O S S O D O S U L / S E D , s / d , p . 2).

Em função do atraso dos recursos financeiros, o Convênio teve seu 1º Termo Aditivo publicado em 9 de dezembro de 2011, prorrogando sua vigência de 30 de dezembro de 2011 para 26 de junho de 2012, ou seja, para mais 180 dias e, posteriormente, ocorreu a publicação do 2º Termo Aditivo, prorrogando novamente o Convênio para 16 de junho de 2013. (M A T O G R O S S O D O S U L / S E D , s / d , p . 2).

De acordo com o quadro resumo da implementação do Convênio nº 703638/2010, do valor conveniado, ou seja, dos R\$ 1.921.450,00 (um milhão, novecentos e vinte e um mil, quatrocentos e cinquenta reais), foram implementados R\$ 1.150.838,79 (um milhão, cento e cinquenta mil, oitocentos e trinta e oito reais e setenta e nove centavos), restando um saldo de R\$ 770.611,21 (setecentos e setenta mil, seiscentos e onze reais e vinte e um centavos).

Questionamos o “Gestor da SED” sobre o que foi feito do recurso restante, que respondeu que “[...] o rendimento financeiro até 2014 foi utilizado pela gestão anterior para atender a Educação Profissional e o convênio está sendo reformulado para utilização do rendimento atual e do saldo restante [...]”. Ao questionarmos se o rendimento do recurso poderia ser utilizado para outra finalidade que não o ProEMI, segundo o gestor, “[...] se autorizado pelo MEC, sim”.

Uma vez discorrido sobre os Planos de Ações Pedagógicas da SED e das unidades escolares, bem como o Convênio que foi resultado da adesão ao ProEMI, celebrado em o

Ministério da Educação e o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, passaremos a relatar, no item seguinte, como foi a materialização do ProEMI nas escolas selecionadas para esta pesquisa.

3.3 A implementação do ProEMI nas unidades escolares selecionadas

O Programa Ensino Médio Inovador em Mato Grosso do Sul foi implementado, *a priori*, como Programa Piloto em nove escolas estaduais, a saber: Escola Estadual Roberto Scaff – Município de Anastácio; Escola Estadual Guaicuru – Aaurilândia; Escola Estadual Abadia Faustino Inácio – Camapuã; “Escola 1”¹⁰³ – Campo Grande; “Escola 2” – Campo Grande; Escola Estadual Hermelina Barbosa Leal – Cassilândia; Escola Estadual Viriato Bandeira – Coxim; Escola Estadual Vila Brasil – Fátima do Sul; e Escola Estadual Austrílio Capilé Castro – de Nova Andradina (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

Para a escolha das escolas que receberia o Programa Piloto, como já apontamos, alguns critérios foram definidos, tais como o:

- Localização geográfica da escola no município;
- Disponibilidade de salas ociosas;
- Disponibilidade de áreas livres para a ampliação da escola;
- Interesse da unidade escolar;
- Baixos indicadores de desempenho. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 21).

Em entrevista, o “Gestor da SED” confirmou que as escolas selecionadas foram definidas pela Secretaria Estadual de Educação e pela Superintendência de Planejamento e que um dos fatores observados era a disponibilidade de salas ociosas no período vespertino para o atendimento em tempo integral.

Já de acordo com o Diretor da “Escola 2”, além do critério de salas ociosas, “[...] foram realizados diversos levantamentos técnicos, incluindo dados relativos ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das unidades escolares”. (D2). Entretanto, segundo “D2”, não sabia informar se essas informações foram determinantes para a escolha das escolas.

¹⁰³ Reafirmamos que, para preservar as unidades escolares, bem como os sujeitos desta pesquisa, utilizaremos “Escola 1” e “Escola 2” para referir as unidades escolares, bem como, usaremos “D1” e “D2” para referir aos diretores das unidades escolares pesquisadas. Usaremos também “escolas 1 e 2”, bem como, “diretores das escolas” quando me referir as duas escolas ou os dois diretores, simultaneamente. Quanto ao Gestor do Ensino Médio da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, o identificaremos de “Gestor da SED”.

Em Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, duas escolas foram selecionadas para aderirem ao ProEMI, sendo que a “Escola 1” está situada na Região Urbana do Lagoa e a “Escola 2” na Região Urbana do Imbirussu, ou seja, Região Sul e Região Noroeste da zona urbana da cidade, respectivamente.

Embora, ambas as escolas estão situadas na periferia da cidade, a “Escola 1” possui a particularidade de se localizar em uma região bastante afastada da cidade, praticamente ao final do perímetro urbano e de possuir uma população com vulnerabilidade socioeconômica bastante acentuada.

Ao questionarmos sobre como definiria o Programa Ensino Médio Inovador, principalmente em função de seu objetivo central, que é de ser um Programa indutor para uma nova organização do currículo do ensino médio, tendo como eixos fundamentais o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, “D1”, afirmou que percebe

[...] O ProEMI como um divisor de águas entre o ensino médio, dito regular, tradicional e uma nova forma de ver [...] o ensino médio [...] inovador, com atividades que promovem no aluno o entendimento e a capacidade de mudança. Eu acredito que o ProEMI quando bem trabalhado é a melhor forma do aluno evoluir. (D1).

Para o “Gestor da SED”, o ProEMI “[...] é uma boa iniciativa, a proposta de incentivo a novas experiências curriculares é de extrema importância e possibilita o aprimoramento do processo de aprendizagem”.

Já o Diretor da “Escola 2”, quando questionado sobre como foi sua experiência com o ProEMI, a partir da proposta de mudança curricular associada ao Programa, relatou que a seu ver o ProEMI tem a

[...] função de melhorar o currículo da escola, dar um apoio financeiro à escola [...] É, a contribuição foi grande, eu gosto muito do ensino médio inovador, gosto da forma como foi estabelecido, acho que na escola deu muito certo, não é? A reestruturação curricular ela não traz uma mudança muito grande no currículo em si, a gente tem que seguir as diretrizes, a gente tem que seguir o que prevê a Secretaria de Educação, mas a gente tem uma carga horária ampliada, a gente tem a possibilidade de trabalhar com oficinas [...]. Então a experiência tem sido de sucesso, a escola pode se organizar de uma forma que a gente faça o planejamento coletivo, então trouxe para a escola uma situação muito favorável. (D2).

Por meio da afirmação do Diretor da “Escola 2”, é possível observar sua satisfação com o Programa Ensino Médio Inovador, porém, nos chama a atenção o fato de que os objetivos do Programa não se resumem apenas em “melhorar o currículo da escola” ou

mesmo em “dar um apoio financeiro à escola”, de acordo com os documentos orientadores os objetivos do ProEMI vão muito além.

De acordo com o MEC, um dos objetivos do ProEMI é ser um Programa indutor para uma nova organização do currículo do ensino médio, baseada na interdisciplinaridade e na integração curricular, tendo como eixos constitutivos do ensino médio o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, aprovada em janeiro de 2012. (BRASIL/MEC, 2009).

Segundo Jakimiu (2014, p. 120), “estas Diretrizes propõem a superação de um currículo que se apresenta historicamente fragmentado e que reforça a hierarquização entre saberes, disciplinas e áreas de conhecimentos”.

A proposta do ProEMI é, portanto, que seja abandonada a forma tradicional de organização curricular por meio de disciplinas isoladas e pulverizadas e que se passe a considerar outras formas de organização curricular.

A perspectiva de integração curricular presente no ProEMI parte do pressuposto que é preciso considerar que são múltiplas as possibilidades de organização do currículo que favoreçam o delineamento de novos arranjos curriculares, os quais podem ser construídas por meio de atividades integradas e integradoras, multi, inter, pluri e transdisciplinares que articulem [...] as áreas de conhecimento do ensino médio. (JAKIMIU, 2014, p. 125).

As mudanças propostas para o currículo do ensino médio, por meio do ProEMI, devem ser “capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea [...]”. (BRASIL/MEC, 2009, p. 3).

Ou seja, pretende-se com o ProEMI “estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante no País [...] reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio”. (BRASIL/MEC, 2009, p. 7), incluindo na nova organização curricular as mudanças nos saberes, espaços e tempos escolares.

Nesse sentido, questionamos a “D1” sobre a receptividade do Programa pela comunidade escolar e pelos pais dos alunos, principalmente pela proposta de período integral implícita ao ProEMI no Estado de Mato Grosso do Sul, a Diretora explicou que pela comunidade escolar ele foi muito bem recebido, porém, com relação aos pais, no início houve uma rejeição muito grande ao Programa porque os alunos ficariam o dia todo na escola e muitos deles precisavam trabalhar, outro motivo de insatisfação foi a expectativa da

comunidade de que o Programa Ensino Médio Inovador contemplasse a oferta de cursos profissionalizantes.

[...] A nossa comunidade são alunos vindos dos bairros mais pobres, não é? Inclusive da região próxima ao lixão da cidade, é uma comunidade bem carente e por isso eles [...] gostariam que tivesse cursos profissionalizantes também [...]. (D1).

Por se tratarem de famílias com vulnerabilidade socioeconômica bastante acentuada e residirem em uma das regiões mais pobres da cidade, muitos alunos da “Escola 1” precisavam ajudar no sustento da casa, devido ao fato houve rejeição por parte de alguns pais, pois os filhos precisavam ajudá-los no contraturno. Por outro lado, a insatisfação dos pais pela falta de cursos profissionalizantes sinaliza o desejo que os filhos adquiram o mais rapidamente possível uma profissão para se colocar no mercado de trabalho, pois a grande maioria não vislumbra um curso de nível superior.

A situação de rejeição ao Programa, afirma “D1”, foi mudando conforme os resultados foram surgindo, conforme a melhora no desempenho dos alunos foi aparecendo, também houve oferta de oficinas de informática “[...] colocamos oficina de informática, colocamos algumas atividades que se não veio cumprir o papel do profissionalizante, mas vem ajudar o aluno e com isso conseguimos estabilizar algumas situações que ocorriam [...]”. (D1).

Quanto à receptividade do Programa pela comunidade escolar e pelas famílias dos alunos da “Escola 2”, “D2” afirmou que foi um processo bastante tranquilo porque a escola já vinha trabalhando em tempo integral há pelo menos um ano, por meio de um projeto da Secretaria Estadual de Educação. Dessa forma, explica o Diretor, não teve impacto com os pais dos alunos em função do ProEM I ser em período integral ou porque os alunos ficariam o dia todo na escola, porque isso já ocorria.

Ao questionarmos se houve rejeição das famílias pela necessidade de trabalho, “D2” relatou que não houve rejeição e que costumeiramente são as próprias famílias que buscam a escola para colocar seus filhos, explica, que

[...] o aluno que vem estudar aqui na escola, ele vem com a visão de ir pra universidade, 100% dos alunos pensam na universidade, pensam em ser um profissional, pensam em estar qualificando melhor, não tem nenhum que diz assim ‘eu quero terminar o ensino médio e arrumar um emprego’. [...] 95% vão para a universidade [...]. (D2).

Observamos nitidamente a diferença com relação a localização das escolas e o comportamento de rejeição (ou não) dos pais dos alunos ao ProEMI. Ao contrário da “Escola 1”, a “Escola 2” não teve problemas com os pais dos alunos em função do ProEMI ser em período integral, pois, muito provavelmente seus filhos não precisavam trabalhar para ajudar no sustento da casa. Embora também esteja localizada na periferia da cidade, a “escola 2” está melhor situada com relação a infraestrutura da região, bem como o pela população com menor vulnerabilidade socioeconômica.

Nos chama a atenção a fala do diretor da “Escola 2” quando relata que 100% de seus alunos vislumbra o ensino superior, ao contrário dos alunos da “Escola 1” que, devido a vulnerabilidade em que vivem vislumbra o mercado de trabalho, assim, precisam abrir mão da continuidade de seus estudos para contribuir com o sustento da família.

Segundo o Diretor da “Escola 2” o projeto do ProEMI no Estado foi elaborado de acordo com o modelo que já vinha sendo desenvolvido por sua escola, por isso, explica ele, a carga horária de 4.101 horas quando a proposta do ProEMI do governo federal era de apenas 3.000 horas.

[...] aqui na [...] “Escola 2” [...] já existia assim, o ensino médio em período integral, a gente já tinha uma experiência em tempo integral, só que não estava vinculado ainda ao Programa Ensino Médio Inovador, era uma experiência de escola integral dentro de um projeto estadual. É, aí quando chegou o Programa Ensino Médio Inovador para Mato Grosso do Sul já se pensou na ampliação da carga horária não nos moldes de três mil horas, mas nos moldes da escola integral que já acontecia [...] na “Escola 2” [...], foi mais ou menos assim, pegar o que já tinha na [...] “Escola 2” [...] e ampliar para mais nove escolas, porém, funcionando dentro dos objetivos, das funcionalidades do ensino médio inovador, não é? [...]. “D2”.

Observamos que o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul concordava com a proposta de escola em período integral, uma vez que antes mesmo da implantação do ProEMI, possuía na Rede Estadual de Ensino escola funcionando em regime de tempo integral, como era o caso da “Escola 2”.

Sobre como foi a aceitação do ProEMI junto às escolas selecionadas, em função do regime de tempo integral, o “Gestor da SED”, explicou que no início o Programa acenava para uma disponibilidade financeira muito grande e, em contato inicial com as escolas selecionadas, a SED informou que seriam realizadas às adequações na estrutura física das escolas para o atendimento em período integral, o que levou as escolas aceitarem a proposta de imediato, porém, mais tarde, o MEC informou que isso não seria possível, o que causou grande descontentamento na comunidade escolar.

Assim, observa-se que no âmbito do ProEMI os tempos e os espaços escolares também estão incorporados na proposta das mudanças curriculares para o ensino médio, bem como, que atuam como uma política indutora para que o ensino médio regular, aos poucos, se torne integral, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a saber: “III – o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias”. (art. 14).

Cabe esclarecer que a proposta do governo federal para o ProEMI previa a ampliação da carga horária para no mínimo 3.000 horas, o que não significava que a escola deveria ofertar atendimento em período integral, porém, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul optou por oferecer escola em período integral de acordo com a experiência que já vinha sendo desenvolvido na “Escola 2”.

Com relação à infraestrutura física das escolas selecionadas, como vimos na Análise Situacional, a SED apontou que ambas as escolas necessitavam de reformas para que pudessem receber o ProEMI, no entanto, quando questionamos aos Diretores sobre se a escola estava preparada, com relação à infraestrutura física, recursos humanos, recursos materiais, recursos pedagógicos, para receber um Programa com regime de tempo integral nos moldes do ProEMI, os Diretores afirmaram que não,

[...] a escola não está preparada até hoje, fisicamente não houve assim nenhuma mudança nas escolas, acho que nenhuma escola, é, eu não sei se as escolas [...] passaram por mudanças, tiveram alguma adequação, eu não tenho conhecimento, essa escola, por exemplo, ela não teve assim nenhuma adequação, nem a nível de banheiro, a nossa cozinha é apertada, nosso refeitório é adaptado [...] não teve uma mudança mínima que fosse assim pra dizer ‘a escola vai funcionar em período integral precisamos dar uma atenção nas cozinhas, nos banheiros, um lugar para o aluno tomar um banho’, alguma coisa assim, essa estrutura ninguém mexeu, embora estivesse previsto no plano, plano não da escola, mas da Secretaria junto ao MEC, tinha previsão de destinação de recurso para isso, só que logo no primeiro momento [...] acho que no primeiro ano a parte referente a construção já saiu do ProEMI e foi para o PAR PAC? PAC ou PAR? Não me lembro qual dos dois, então já mudou para lá e nunca aconteceu, nunca aconteceu [...]. (D2).

Essa informação de “D2” vem confirmar o que o “Gestor da SED” explicou sobre a impossibilidade de recursos¹⁰⁴ para a reestruturação física das escolas por parte do MEC, o que causou grande descontentamento na comunidade escolar à época. Ao questionarmos sobre os motivos que levaram o MEC a suspender os recursos para a reestruturação física das escolas,

¹⁰⁴ -----
Relatou o “Gestor da SED” que o projeto inicial previa a adequação dos espaços físicos, construção e reestruturação física, sendo que, no se refere à construção e reestruturação física foi orçado em R\$ 30.000.000,00 (trinta milhões de reais), porém, segundo o Gestor da SED, o planejamento de recursos para construções e/ou reformas das unidades escolares foram “cortados” do projeto.

nem o “Gestor da SED”, tampouco os Diretores das escolas tinham conhecimento sobre o assunto.

Já a Diretora da “Escola 1” relatou que a escola

[...] não estava preparada [...] nós recebemos materiais por parte da Secretaria, outros nós compramos com recursos do programa, nós fomos montando salas, com o sala de leitura, sala de multimídia e fomos criando espaços, não é? Laboratório que nós fomos montando ano a ano, tudo isso veio contribuindo, mas inicialmente ela não estava preparada para receber [...]. (D1).

No que diz respeito às dificuldades na implantação e implementação do ProEMI pela SED e pelas unidades escolares, o “Gestor da SED” afirma que houve muitos problemas, porém, a deficiência na estrutura física das escolas sobressaiu entre os demais, [...] “uma vez que o projeto inicial implantado em 2010 pela Secretaria Estadual de Educação previa atendimento em tempo integral” [...].

Para a Diretora da “Escola 1”, na implementação do ProEMI, além da perda de muitos professores em função de aposentadoria ou que foram para outras escolas em função de assumir vagas em concursos públicos, uma das maiores dificuldades enfrentadas foi o fato da escola ter sido comparada em muitos momentos com a “Escola 2”, que já tinha certa experiência com relação ao atendimento em período integral.

[...] houve, houve dificuldades na implementação do ProEMI porque nós fomos, é, fomos assim em muitos momentos, é, assim, muito comparados com a [...] “Escola 2” [...] que tinha uma outra caminhada e já estava inclusive há um ano antes trabalhando, então no início foi um pouco difícil, mas nós fomos buscando uma cara e a cara que nós encontramos foi trabalhar com os direitos humanos, trabalhar com a questão das diferenças, não é? Com a sustentabilidade que é um trabalho muito sério que envolve a escola toda, então nós fomos buscando formas de atender esse aluno, para que o cognitivo melhore, para que o conhecimento chegue, porque nós encontramos muita dificuldade no dia-a-dia, nós encontramos alunos com muita defasagem de aprendizagem e aí nos buscamos outras vertentes para poder suprir isso e tentar trazer esse aluno para o nível que ele deveria estar, porque o aluno que nós recebemos de oitavo ano, por exemplo, lá no fundamental ele não tem a competência de um aluno de terceiro ano [...]. O aluno que nós recebemos de primeiro ano, a grande maioria, não tem a competência de um aluno de oitavo [...]. (D1).

A dificuldade ora apontada pela Diretora da “Escola 1”, ou seja, quando relata o fato de sua escola ser constantemente comparada à “Escola 2”, nos leva a refletir sobre a concorrência existente entre as escolas a partir da adoção do modelo gerencial de gestão nos sistemas de ensino brasileiro.

A administração gerencial, segundo Scaff (2011, p. 331), apoia-se em “[...] administrar o setor público com a lógica do setor privado, porque, supostamente, este seria mais eficiente e eficaz”. Ainda de acordo com Scaff (2011), a administração gerencial está ancorada nos seguintes princípios básicos: descentralização, privatização, publicização e a terceirização.

Segundo a autora,

No âmbito da educação básica, têm sido mais comuns as políticas de *privatização na educação*, por meio do incentivo à competição entre as escolas, tal como a efetivada, por exemplo, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (FERNANDES; SCAFF; OLIVEIRA, 2013, p. 330, grifo do autor).

A competição entre as escolas é possível de ser observada a partir das falas dos Diretores das “Escolas 1 e 2”, como exemplificamos abaixo. Segundo “D 1”,

[...] a grande dificuldade que eu estou encontrando hoje na nossa escola é que ela não avança mesmo, então nós estamos fazendo um trabalho de peso com o oitavo e o nono, mas em compensação não temos esse trabalho lá no médio, lá no médio aquele aluno que entra sem saber ler mesmo, que tem muita dificuldade de leitura nós estamos fazendo atividade, passamos para os professores trabalharem com eles também dentro das atividades da própria literatura, das produções interativas, fazemos um trabalho com esse menino pra tentar resgatá-lo, trazer de volta o resultado, professor de matemática que passa conteúdo de sétimo ano, sexto ano pra poder acompanhar, então nós fazemos dentro da sala de aula, mas o nosso resultado é baixo em função disso, mas você pode ter certeza que se nós tivéssemos outro perfil de aluno nosso resultado seriam excelentes, mas nós não podemos reclamar é o que que nós temos então são eles que nós temos que trabalhar. (D 1).

Já na afirmação de “D 2”,

[...] a gente está aí entre as melhores escolas estaduais de Campo Grande, por exemplo, redação estamos lá em cima, e nós não ficamos muito atrás também nas outras disciplinas não, nas outras áreas, não é? Então os resultados do Enem lá pra cima, o resultado do SAEMS lá pra cima, uma grande quantidade de alunos, quase todos eles estão entrando pra universidade, eles estão procurando cursos concorridos, cursos difíceis, eles estão lá nas engenharias, nas medicina veterinárias, eles estão nos cursos disputados [...]. (D 2)

Parece-nos que a lógica para a promoção da concorrência entre as escolas explica-se na busca desenfreada pela melhora dos índices que medem a qualidade da educação no Brasil, a exemplo do Ideb e do SAEMS, no caso de Mato Grosso do Sul.

Entendemos que a qualidade da educação não pode, e não deve, ser medida considerando-se apenas os indicadores de desempenho escolar, pois, muitas outras condições, materiais e humanas, permeiam o universo escolar.

Dourado (2007, p. 941), alerta que

O conceito de qualidade, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino. [...] uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Com relação às atividades integradoras, de acordo com o documento “Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso” (2010, p. 88), o ProEMI no Estado de Mato Grosso do Sul, “requer uma matriz e uma organização curricular com propostas metodológicas diferenciadas que contemplem *atividades articuladas e integradoras* com foco nos eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura”. (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 88, grifo nosso).

Ao questionarmos sobre o entendimento dos gestores escolares sobre as atividades integradoras indicadas no ProEMI, observamos que “D1” e “D2” possuem entendimento diferentes das orientações contidas nos documentos do ProEMI. Para a Diretora da escola 1”,

Essas atividades integradoras principalmente são palestras, são atividades assim onde nós pensamos, é, que o povo usa muito a mídia também, não é? então, por exemplo, fizemos um grande trabalho sobre a sustentabilidade, nós convidamos pessoas para dar palestras, nós pegamos muitos vídeos, nós trabalhamos a questão ambiental com os alunos de maneira bem articulada. Outra vertente que nós caminhamos que é referente as questões de gênero, direitos humanos, então nós começamos a desenvolver atividades, assim pontuais sobre isso, e agora também a música [...] a musicalização que nós pegamos essa oficina, é, trabalhamos muitas atividades com eles sobre esse tema e aí nós convidamos pessoas para falar sobre esses temas, então acho que essa é uma forma de integrar os alunos e também buscamos na comunidade pessoas que poderiam dar assim, nós fizemos um ciclo de palestras para a comunidade, nós convidamos pessoas da própria região para falar sobre temas e isso se tornou uma cultura na escola, nós fazemos todo ano. (D1).

Na visão do Diretor da “Escola 2”, as atividades integradoras vão além das oficinas

Hoje, [...] as pessoas falam muito em [...] interdisciplinaridade, hoje se fala muito e depois a gente começa a definir, aí cada um define de um jeito e a gente percebe que nunca consegue alcançar a interdisciplinaridade, não é? Mais pelos níveis dela, por exemplo, todos os planejamentos ocorrem na sexta-feira à tarde, é, as várias áreas, as várias disciplinas, conversam entre si. Os projetos são trabalhados em conjunto, com todos os coordenadores juntos, é, então todas as atividades, todas as pessoas que fazem parte estão participando junto e tem a possibilidade de planejar junto, inclusive, não é? Não significa assim que nós vamos trabalhar em forma de projeto, não significa que nós mudamos a metodologia de trabalho e também que essas atividades não são apenas assim alguns projetos isolados, vamos trabalhar a questão da saúde, então todo mundo agora trabalha a questão da saúde, mas dentro da matemática, dentro da física, da química, há uma integração entre elas, não é? As

disciplinas continuam sendo tradicionais, elas continuam sendo a Base Nacional Comum, sendo a Parte Diversificada. Essa é a parte que eu acho que nós integramos. (D2).

Ainda sobre as atividades integradoras, questionamos a Diretora da “Escola 1” se houve integração entre as disciplinas. De acordo com (D1),

[...] nós tentamos fazer entre as próprias disciplinas, se bem que tem alguns que não aceitam muito isso, tem que ser sincero, não é? Tem que ser sincero sobre isso [...] porque têm alguns professores que não aceitam mesmo, não conseguem trabalhar a interdisciplinaridade, não adianta dizer que eles conseguem porque não conseguem, e são professores efetivos que não conseguem, ele acha que já acostumou dar aquela aula, daquela maneira, ele não consegue [...] não consegue aceitar, não é? Que ele tem que dividir, que ele tem que, é, fazer as atividades, que ele pode abrir mão, não é? Que um professor de história pode perfeitamente trocar ideia com um de geografia e juntos constroem algo, então eu percebo algumas dificuldades [...]. (D1).

Como podemos perceber, enquanto que “D1” tem o entendimento que as atividades integradoras são formas de integrar os alunos por meio do desenvolvimento de atividades realizadas pela escola e por segmentos externos à escola, “D2” entende as atividades integradoras como trabalho interdisciplinar realizado entre os profissionais da escola, a exemplo de trabalhar o mesmo tema de maneiras diferentes, entre as várias disciplinas, de realizar o planejamento de forma conjunta, entre outras.

De acordo com Krawczyk (2003, p. 20), em

[...] algumas escolas afirma-se que os conteúdos não são trabalhados de forma interdisciplinar porque os docentes não estão preparados para isso; enquanto há relatos de professores que dizem, por outro lado, sempre terem trabalhado com esse critério, propondo aos alunos exemplos da vida cotidiana ou através da relação entre conteúdos de diferentes disciplinas. Mas, na maioria das escolas, se associa interdisciplinaridade com a elaboração de um ou dois projetos por ano, definidos e avaliados por um conjunto de professores, de diferentes disciplinas. A partir da definição de vários temas da atualidade, pelos docentes, os alunos escolhem um assunto para aprofundar, pesquisar e expor em grupo. Aparentemente esta dinâmica escolar mobiliza alunos e professores em torno de um interesse comum, pelo menos durante o período de elaboração da apresentação.

No documento Ensino Médio Inovador – Educação para o Sucesso (2010, p. 9, grifo nosso), encontramos algumas orientações quanto às atividades integradoras a serem desenvolvidas, assim, pretende-se a “[...] à integração curricular, na perspectiva de articulação interdisciplinar com *atividades integradoras* entre as disciplinas, dentro dos eixos constitutivos do Ensino Médio, Cultura, Ciência, trabalho e Tecnologia [...]”.

Nesse mesmo sentido, o referido documento afirma que “[...] o programa propõe estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com *atividades integradoras*, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constitutivos do Ensino Médio [...], ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”. (2010, p. 10, grifo nosso).

Ao analisarmos os documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador, observamos que a intencionalidade primeira do Programa é estabelecer um currículo integrado por meio da articulação entre as várias disciplinas, ou seja, por meio da interdisciplinaridade, e que tenha como elemento balizador as atividades articuladas e integradoras propostas pelo ProEMI, que devem ser elaboradas e executadas tendo como eixo fundamental o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Na prática ocorre de acordo com os relatos da diretora da “Escola 1”,

- 1) [...] as aulas elas não são só aquelas ditas tradicionais, lá dada pelo professor e tudo com apoio apenas do livro didático, as nossas atividades nós buscamos um foco, trabalhar um tema, em cima deste tema nós trabalhamos diferentes disciplinas e vamos criando condições de desenvolver aquele tema, então, tema trânsito, por exemplo, ele foi trabalhado em todas as disciplinas, porque nós fizemos um painel, por exemplo na matemática fazendo um levantamento de todos os acidentes entre os jovens, aí nós vamos trabalhar por exemplo a arte, não é? As placas de trânsito [...]. (D1).
- 2) O que é interessante na horta é que você trabalha química, trabalha compostagem, você trabalha biologia, trabalha é por exemplo a matemática, e você faz um trabalho enriquecedor e ainda as produções de texto, não é? dos alunos da colheita que eles fizeram. (D1).

Com relação à execução das atividades do ProEMI nas escolas selecionadas, observamos que a prática desenvolvida pelo Diretor da “Escola 2” aproxima-se mais com as indicações contidas no documento orientador, porém, observamos que ambos os Diretores, não fizeram qualquer referência quanto aos eixos constitutivos do ensino médio inovador, qual seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Assim, observamos que apesar do estímulo às atividades integradoras aparecerem em vários momentos, os documentos não são claros em dizer que atividades seriam estas. Dessa forma, é possível perceber que as escolas têm realizado as “atividades integradoras” de acordo com o entendimento de cada unidade escolar, bem como, de acordo com as possibilidades de cada uma delas.

Ao buscarmos na literatura referência sobre o que seriam as “atividades integradoras”, compreendemos a partir de Moura (2012) que são atividades que possibilitam a

integração dos conhecimentos científicos e tecnológicos aos princípios e fundamentos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Assim, compreende-se

O trabalho como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana. [...] na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados. A ciência [...] como o um tipo de conhecimento sistematicamente e intencionalmente expresso como conceitos que representam as relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. A tecnologia [...] para satisfazer as necessidades que seres humanos criam para si individual e coletivamente, constituindo-se (as tecnologias) como possibilidades de extensão das capacidades de homens e mulheres[...]. A cultura constituiu o modo de vida de um determinado grupo populacional, pois é por meio dela que se produzem símbolos, representações e significados que determinam suas práticas sociais e vice-versa. (MOURA, 2012, 3-4).

Para Moura (2012, p. 14) as atividades integradoras devem ser “concebidas a partir do trabalho como o primeira mediação entre o homem e a natureza e de suas relações com a sociedade, com a ciência, com a tecnologia e com a cultura”.

Quanto à adoção das atividades integradoras em cada unidade escolar, Moura (2012) orienta que a definição e a escolha das atividades integradoras

[...] é função de cada coletivo, a partir da realidade concreta vivenciada, o que inclui as peculiaridades e possibilidades das rede de ensino e da unidade escolar, assim como as características sociais, econômicas, políticas, culturais e laborais da sociedade, do entorno escolar e dos sujeitos e professores. (2012, p. 14).

No entanto, o autor cita algumas possibilidades de atividades integradoras como as aulas de campo, elaboração de projetos, construção de protótipos, iniciação científica, etc., porém, alerta para a inclusão nas temáticas “a problemática do trabalho de forma relacional da seguinte forma: Trabalho/Natureza; Trabalho/Sociedade; Trabalho/Ciência e Tecnologia e Trabalho/Cultura”. (MOURA, 2012, p. 14).

Questionamos “D1” sobre as práticas inovadoras adotadas pela “Escola 1” e de que forma elas foram operacionalizadas,

Acho que as práticas são justamente estas que eu estou falando, que as aulas elas não são só aquelas ditas tradicionais, lá dada pelo professor e tudo com apoio apenas do livro didático, as nossas atividades nós buscamos um foco, trabalhar um tema, em cima desse tema nós trabalhamos diferentes disciplinas e vamos, é, criando condições de desenvolver aquele tema, então, tema trânsito, por exemplo, ele foi trabalhado em todas as disciplinas, porque nós fizemos um painel, por exemplo na matemática, é, fazendo um levantamento de todos os acidentes entre os jovens, aí nós vamos trabalhar por exemplo a arte, não é? As placas de trânsito, nós fazemos [...] todo um trabalho com os jovens condutores, e os jovens condutores tem uma proposta dentro do ProEMI que é muito rica, porque o número de acidentes caiu

muito aqui na nossa região em razão do entendimento dos nossos alunos [...] esses dias, é, uma colega estava sem o cinto de segurança e o menino falou eu não vou com você, é, porque estava sem o cinto de segurança. Isso é muito raro no jovem e essa consciência ele vão adquirindo onde? nessa oficina, então essa é uma prática inovadora [...]. (D1).

Do ponto de vista do Diretor da “Escola 2”,

Quando a gente fala em prática inovadora, a gente pensa o que é prática inovadora, é só dar uma aula diferente, alguma coisa assim, não é? Mas, eu penso assim, as práticas inovadoras vem desde o planejamento, não é? Os planejamentos como instituição, como escola, a escola planeja, tem plano de ação, os professores planejam as atividades as suas aulas, em conjunto, a gente tinha uma dificuldade muito grande de falar a mesma linguagem, de organizar a escola em conjunto. Hoje é possível fazer isso, então mudou a questão do planejamento, se definiu, se criou um sistema de gestão pedagógico informatizado, então houve, a questão da avaliação também, mudou muito a questão da visão da avaliação [...] então houve, a própria prática do dia-a-dia da escola mudou bastante, mudou bastante, a forma de atendimento do aluno, por exemplo, o aluno ele hoje é um aluno que ele chega, [...] ele tem a condição de estar falando, ele é um aluno que está não só aprendendo para passar de ano mais está alcançando um nível assim de autonomia muito grande, de responsabilidade muito grande, ele tem alcançado um nível assim de formação humana, formação de cidadão, como consequência de uma nova organização, não é? As próprias oficinas elas vem com uma forma de [...] um trabalho inovador. As práticas desenvolvidas lá através da pesquisa, não só do aluno ser passivo nesse processo, mas ser ativo nesse processo [...] hoje a escola é assim, acabou ficando uma escola organizada, não é? Bem organizada!. (D2).

Como podemos observar, os Diretores também possuem entendimento diferenciados com relação às práticas inovadoras a serem adotadas pelas escolas, enquanto a Diretora da “Escola 1” entende que práticas inovadoras são o desenvolvimento de palestras e oficinas, o Diretor da “Escola 2”, percebe as práticas inovadoras para além das oficinas, a exemplo de planejamento, organização da escola, formas de avaliação, protagonismo, dentre outros.

Com relação às atividades optativas propostas pelo Programa, observamos que foram adotadas em formas de oficinas por ambas as escolas.

[...] a Secretaria mandou um leque de atividades que poderiam ser feitas [...] mas assim, para que nós escolhêssemos aí eles escolhem dentro daquele leque de atividades as que eles gostariam de fazer. [...] é assim todos participam, então aquelas que têm maior pontuação são as escolhidas [...] mas é uma decisão do grupo, a maioria vence, a atividade que venceu é que vai ser feita por eles [...] são quatro atividades, por exemplo eles escolhem vidraria, sustentabilidade, é, informática e qualidade de vida, por exemplo, no primeiro ano, então pode ser que no ano que vem eles não tenham mais essa oficina, seja outra, tem uma turma que escolheu teatro, outra escolheu musicalização, informática a gente tenta fazer com que todos participem, por quê? Porque informática é muito importante pra eles, a que não muda é a oficina de jovens condutores que é no segundo e no terceiro ano [...]. (D1).

Como já esclarecemos em outro momento¹⁰⁵ deste trabalho, de acordo com o documento “Ensino Médio Inovador – educação para o sucesso”, a SED propôs um conjunto de atividades optativas a ser desenvolvidas pelas escolas, a partir de uma pesquisa efetuada junto às comunidades escolares que receberiam o Programa Ensino Médio Inovador. Nesse sentido, observamos que a autonomia das escolas foi preservada ao ponto que a SED as consultou sobre quais oficinas atenderiam melhor suas necessidades e anseios.

A Diretora comenta que teve dificuldades em instituir as oficinas de acordo com o preconizado pela SED, para que um aluno de 1º ano pudesse fazer oficina com um aluno de 2º ano devido à falta de profissionais de apoio escolar, assim relata: “[...] o que nós não conseguimos fazer, por exemplo, foi um aluno do primeiro com do segundo ano junto, é, na hora de entrar na oficina, isso ficou complicado para nós pelo número de pessoas que nós temos na escola para cuidar, para organizar [...]”. (D1).

Relata ainda a dificuldade em implementar algumas oficinas, com o matemática financeira e leitura e gêneros textuais que “[...] era trabalhada com leitura, com atividades, mas eles achavam que era cansativo, eles não gostavam [...] acabou ficando mais uma disciplina do que uma oficina, então encerrou também [...]”. (D1).

Outra dificuldade apontada pela Diretora da “Escola 1” foi conseguir mesclar disciplinas tradicionais, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, entre outras, com as disciplinas optativas, as oficinas, no caso, como é a proposta do ProEMI, porém “D1” reconhece que da forma como implementou não estava de acordo com as diretrizes do Programa.

[...] porque eu me deparei com a situação de ter alguns professores que não eram muito favoráveis à proposta, não é? Então, eu achei que de manhã a gente daria uma cara mais regular ao ensino e à tarde a gente faria as atividades mais inovadoras, não é? Mas esse não é o correto, só que é o que foi possível dentro da nossa realidade, o ideal seria colocar aulas no período da manhã e da tarde mescladas com oficinas de manhã oficinas à tarde, esse seria o ideal, [...] de tentar fazer um trabalho realmente diferenciado [...] não adianta eu ficar batendo na tecla de pessoas que não querem, final de carreira, não querem fazer, então eu achei melhor trabalhar com aqueles que eu conseguia e fiz dessa forma e tem dado resultado, então de manhã nós trabalhamos aquelas matérias, não é? De maneira mais articulada, preparando para o ENEM, coisa assim, com muita vontade realmente e à tarde nós colocamos atividades onde eles podem participar de maneira mais lúdica, não é? E assim nós vamos trabalhando e tentando vencer esses obstáculos que encontramos aí.(D1).

Do relato da Diretora da “Escola 1” dois fatos nos chamam a atenção, o primeiro é o papel fundamental que os professores exercem no sucesso ou no fracasso das propostas de

mudanças no âmbito escolar, principalmente os de natureza curricular, uma vez que “o professor é o agente central para o êxito das ações, desde o planejamento até a execução das mesmas”. (JAKIMIU, 2014, p. 151).

Moura (2012, p. 7), alerta para o fato de que “o envolvimento da categoria docente nesse processo representa uma possibilidade de êxito do projeto a ser construído, enquanto o seu afastamento é um forte indicador do contrário”, neste caso, para que ocorram as mudanças curriculares “é preciso que os gestores nacionais, estaduais e municipais implementem medidas concretas que possam gerar confiança por parte dos educadores no sentido de que realmente se está construindo uma política pública de âmbito nacional” (MOURA, 2012, p. 15), que inclusive dialoga com antigas reivindicações da classe docente, como é o caso do tempo e espaços para o planejamento escolar.

De acordo com Garcia, uma das características observadas na implementação de propostas de inovação

[...] é que ela não tem o mesmo sentido e nem os mesmos efeitos sobre aqueles que a promovem e aqueles que a colocam em ação. Seu caráter aberto tem múltiplos significados, despertando diferentes atitudes dos professores, que são manifestadas, em geral, em forma de aceitação ou resistência. (2009, p. 169).

O segundo se refere ao desafio que possuem as unidades escolares de fazerem com que o ProEMI não se torne mais uma entre as inúmeras propostas que “desce”do governo federal para que sejam implementadas no âmbito escolar, ou seja, que o ProEMI não se torne mais

[...] um apêndice do currículo, ou seja, como algo a ser desenvolvido em tempo contraturno, dissociado das demais práticas curriculares. [...] a ideia não é a de que haja num período ‘aula normal’, com práticas que já vinham sendo realizadas na escola, e noutro período sejam realizadas as ‘aulas inovadoras’ com as práticas do ProEMI. [...] o Programa induz a mudanças também por este aspecto, no sentido de que as ações que dele ocorram não sejam ‘projetos’ dissociados e desarticulados do currículo em ação na escola, mais que tais ações a ele se articule e o transforme. (JAKIMIU, 2014, p. 157).

Mitrulis alerta que quando os projetos educativos são desenvolvidos com o apêndices curriculares, paralelos, sem articulação com as disciplinas do currículo “parecem servir mais como uma ‘pausa pedagógica’, para proporcionar um ambiente social de descontração, do que corresponder a uma nova concepção de educação e aprendizagem”. (2002 p. 241).

Como podemos observar na afirmação da Diretora da “Escola 1”: “[...] então de manhã nós trabalhamos aquelas matérias, não é? De maneira mais articulada, preparando para

o Enem, coisa assim, com muita vontade realmente e à tarde nós colocamos as atividades onde eles podem, é, participar de maneira mais lúdica, não é?. (D1).

Portanto, com o ProEMI se objetiva que as atividades optativas (com características inovadoras) propostas pelo Programa, que no caso do Estado de Mato Grosso do Sul, optou pelo desenvolvimento de oficinas, sejam um fio indutor para a proposição de novas práticas pedagógicas até a completa transformação do tradicional currículo do ensino médio e não que sejam efetivadas de maneira paralela ao antigo currículo sem que nenhuma mudança nele se acrescente.

Quando se refere as suas experiências com as oficinas, “D2” relata que

Elas foram instituídas e as oficinas elas têm uma característica assim, inicialmente a Secretaria definiu um conjunto de optativas pra todas as escolas, com base no diagnóstico no levantamento dela, mas as oficinas elas ficaram assim, a possibilidade da escola, a partir de seu contexto da sua realidade ir ampliando, ampliar não seria a palavra ampliar no sentido de número, mas assim, substituir, por exemplo, nós íamos trabalhar química mas não tinha laboratório não tinha nada, então a primeira oficina da parte de química chama vidrarias alternativas, só que você não vai ficar a vida inteira fazendo vidraria alternativa, não é? Hoje você trabalha a química já numa visão de experiência com materiais, porque naquele tempo você não tinha recursos depois vieram recurso e você adquiriu, não é? Então você não ia ficar fazendo vidraria alternativa a vida inteira você agora vai trabalhar a química experimental, não é? A partir de experimentação, é, você não tinha como produzir um livro agora você tem possibilidade recurso pra imprimir um livro, então as oficinas elas foram inicialmente colocadas pra todas as escolas mesmo, mas as escolas tiveram a oportunidade de ir trabalhando, trabalhando, primeiro ela chamava leitura, produção e redação oficial, era um nome enorme que até assustava, ninguém queria ir pra aquela oficina, não é? Aí você muda a questão da leitura, da produção [...] aí de repente muda a questão, você muda, matemática financeira por exemplo era uma oficina que tinha já lá no começo, ela ficou até hoje na escola, a escola continua trabalhando com matemática financeira porque ela tem ajudando muito na questão da aprendizagem da matemática e os alunos gostam!. (D2).

Com essa fala do Diretor da “Escola 2” é possível verificar a singularidade das escolas, enquanto matemática financeira e, leitura e gêneros textuais não tiveram uma boa aceitação na “Escola 1”, na “Escola 2” elas permaneceram desde a implantação do Programa até os dias atuais.

O Diretor da “Escola 2” traz mais detalhes de sua experiência com as oficinas,

As atividades optativas são uma das formas diferenciadas de trabalhar, não é? Quer dizer, é inovador porque você não fazia, não tinha esse tipo de situação, não tinha esse tipo de organização, não tinha atividade prática, atividade de pesquisa, atividade de produção, hoje você produz livros, você produz material de química, diversas áreas todas as áreas são contempladas, hoje você trabalha a questão da música dentro da aprendizagem através da música [...] a questão da própria banda marcial, hoje você trabalha a pintura [...] então quer dizer, são formas diferenciadas de trabalhar, mas também a própria prática do professor ela mudou muito, ela se inovou, hoje o professor vai pra sala ele integra, não tem ninguém que não trabalhe

com tecnologia, é, não tem ninguém que vai pra sala de aula que hoje não use o Datashow, as salas de aulas já tem datashow algumas delas, não é? Então a forma de trabalhar, a própria metodologia do professor a sua dinâmica mudou, mudou muito! Então, eu acho que é inovação é uma coisa que você não fazia e que você começa a fazer usando outros recursos e que você tem outros resultados e esses resultados são melhores, não é? Então acho que isso também é inovar, não é só trazer coisas novas, trazer material novo, mas a forma de trabalhar ela também inova. As oficinas, eu vejo que é a grande, a grande inovação que é você trabalhar pra alcançar seus objetivos de outra forma, o aluno pesquisando, o aluno trabalhando o aluno fazendo experiência, o aluno produzindo, não é? Então todas as oficinas elas estão diretamente ligadas com as disciplinas do ensino médio. (D2)

Com relação à metodologia de escolha das oficinas pelos alunos,

[...] o aluno vem na sala de tecnologia, senta no computador, abre o sistema, não é? Localiza o nome dele, aí ele faz abre segunda-feira, aí abre opções de segunda-feira, aí ele escolhe, segunda-feira eu escolhi matemática financeira, aí ele abre a terça-feira tem as opções de terça-feira, aí ele escolheu lá pintura terça-feira, aí ele vai pra quarta-feira ele escolhe aquela lá, sabe? Aí o sistema já vai o quê? Conforme o aluno vai escolhendo ele já vai montando as turmas porque aí já fica uma segunda enturmação porque as oficinas elas são compostas de alunos de primeiro e segundo juntos! O terceiro ano tem uma atividade diferenciada, não é? A tarde é cursinho. (D2).

Como podemos observar, a “Escola 2” diferentemente da “Escola 1”, conseguiu fazer com que as turmas fossem mescladas, ou sejam, que numa mesma oficina houvesse alunos do 1º e do 2º ano juntos. Outra situação que difere da “Escola 1” é com relação ao tempo escolar, pois na “Escola 2” as oficinas estão concentradas apenas nos dois últimos tempos, sendo que as aulas regulares vão até às 14h40 min. Ao discorrer sobre a organização do tempo escolar, “D2” afirma que:

[...] do primeiro ao sétimo tempo, ou seja, começa às sete da manhã e vai até às duas e quarenta da tarde. Até as quatorze e quarenta você vem tendo aulas regulares matemática, física, química, biologia, todas elas vêm assim trabalhando até duas e quarenta, duas e quarenta eles vão pro intervalo [...] então nesse terceiro intervalo que começa a trabalhar as oficinas, não é?. (D2).

Com relação às atividades optativas desenvolvidas pelas “escolas 1 e 2”, consideramos como o ponto positivo a variedade de práticas pedagógicas/oficinas ofertadas aos seus alunos. São estas algumas atividades implementadas pela “Escola 1”: musicalização, informática, matemática financeira, vidraria, sustentabilidade, qualidade de vida, teatro, banda, futsal, jovens condutores, leitura e gêneros textuais. Já as atividades implementadas pela “Escola 2”: matemática financeira, acompanhamento pedagógico de matemática e

português, lógica matemática, química e a física experimental, biologia: questão ambiental e acompanhamento pedagógico de biologia, videofotografia, raciocínio lógico, criação de jogos digitais, climatologia, violão, ginástica rítmica, banda, educação para o trânsito para os alunos do 2º e 3º ano, pintura, entre outras.

Com relação ao 3º ano, tanto na “Escola 1”, quanto na “Escola 2”, não participam das oficinas, pois participam do cursinho pré vestibular instituído pela SED por meio da Resolução SED nº 2.448/2011. Assim, a SED aprova algumas alterações no funcionamento do Programa, mas a mudança mais substancial foi a retirada da obrigatoriedade de oficinas optativas para o 3º ano, sendo que deveriam, a partir daquela data frequentar o Curso Estadual Preparatório para o Ingresso na Educação Superior (CIES).

Uma vez investigados as características do Programa e como as unidades escolares incorporaram as suas orientações, passamos a investigar o conceito de inovação presente no ProEMI.

Assim, questionamos aos Diretores sobre se, na visão deles, o ProEMI conseguiu inovar e em quais aspectos ele inovou. Do ponto de vista da Diretora da “Escola 1”:

Olha ele inovou muito e o aspecto mais importante é o aspecto humano, eu penso que a escola ela avançou profundamente nas relações interpessoais, nas questões humanas, e esse foi a grande mudança na nossa caminhada dentro dessa proposta pedagógica [...] mas nítido e claro, que nesses últimos anos nós não temos quase não temos reclamação da COGES, a Coordenadoria de Gestão, sobre a atuação da escola, sobre briga na escola, sobre problemas envolvendo alunos da escola, professores da escola, então é, a escola ficou harmoniosa com essa proposta, porque nós sentamos em muitos momentos pra conversar com os alunos, coisa que a outra escola dita regular não tem esse tempo, então nós temos a oficina por exemplo qualidade de vida que fala do problemas dos jovens, então nós sentamos pra conversar com eles sobre os problemas que eles enfrentam, sobre as dificuldades que eles enfrentam, então eu penso que toda escola ela teria que ter um tempo a mais pra ela sair do seu lugar comum, independente de ser integral ou não, mas deveria ser garantido pra toda escola, porque o grande problema hoje das famílias é que as famílias quase não conversam com seus filhos, então eles sentem na escola um espaço importante. Então, nesse sentido, o ProEMI ele trouxe um avanço incrível para o ensino, mas isso só vai aparecer nas próximas gerações, é o que eu penso sobre esse projeto, eu espero que ele não termine, eu espero que ele se transforme, mas que ele não termine, sabe, foi muito importante. (D1).

Observamos que, apesar das dificuldades inerentes à implantação/implementação de uma política educacional, como é o caso do ProEMI, “D1” reconhece a importância e os avanços que essa política representou para o ensino médio, ao ponto de expressar o anseio de que o Programa não sofra descontinuidade.

O Diretor da “Escola 2” apresenta a sua opinião,

Pelo menos ele dá oportunidades de a gente estar inovando, não é? Inovando na questão da gestão, a forma da escola se organizar, não é? Você tem a possibilidade de, e eu acho que isso é inovação pelos resultados que você alcança, você tem condições de organizar o seu pedagógico de uma maneira diferenciada de uma maneira até atualizada, contextualizada junto com seu grupo dentro de sua realidade você tem condições de organizar suas atividades mesmo inserindo atividades optativas, você tem condições de trabalhar diferenciadamente a questão do planejamento, você tem condições de diferenciar a questão das suas avaliações, você tem condições de trazer a tecnologia pra dentro, isso tudo ele favorece, ele permite, não é? Ele cria condições pra isso, então eu acho que isso é inovação, não fazia nada disso e de repente você passa a fazer e não só fazer por fazer, porque fazer e não ter resultados diferenciados também não tem um significado, não é? Então eu acho que isso é a parte de inovação que trouxe, a gestão é completamente diferente. Eu acho que isso é inovar, não é? Ou então a gente pode definir a nossa inovação, não é? (D2).

Diante das declarações dos Diretores da “Escola 1” e da “Escola 2”, observamos que o termo inovação no âmbito escolar assumiu formas e contextos diferenciados e, sendo assim, as atividades nas unidades escolares também se diferenciaram, a partir das propostas presentes no ProEMI.

Para a “D1” sua escola inovou a partir das mudanças no comportamento da comunidade escolar, incluindo alunos e servidores, bem como na possibilidade de destinar um tempo para ouvir os alunos por meio das oficinas. Já para o “D2” com o ProEMI houve a possibilidade de inovar a gestão da escola como um todo, além de alcançar resultados diferenciados nos indicadores de qualidade.

Por fim, questionamos os gestores escolares, se na sua visão, houve melhorias no ensino médio após a implementação do Programa Ensino Médio Inovador, a Diretora relata,

[...] o que mais observo no aluno é que hoje eu já vejo o aluno querendo estudar, coisa que eu não via antes, então já vejo fazer grupos de estudos, eu já vejo ele emprestar livros na biblioteca, então foram avanços que foram me surpreendendo e a essa grande mudança nas relações interpessoais, não é? E isso sim é uma grande transformação, não é? Desse nosso aluno, também a disciplina que nós trabalhamos, nós temos a banda também com caráter disciplinador, então nós estamos criando um cidadão. (D1).

Com relação às melhorias no ensino médio observadas depois da implementação do ProEMI, na opinião do Diretor da “Escola 2”,

[...] a ampliação da carga horária é um fator extremamente importante, eu nunca vi um País que se saiu bem na educação com menos de 4 horas de aula por dia, não é? [...] E mais importante do que o aluno permanecer na escola é o que ele faz na escola, não é? Ele não fica aqui para jogar bola, ele não fica por ficar, não é creche! Ele aqui está estudando, aprendendo, pesquisando, montando, não é? Produzindo, pesquisando [...] Então o que que vê? O resultado, o nível de aprendizagem desses alunos, eles melhoram, o nível do ENEM é excelente, a gente está entre as melhores

escolas estaduais de Campo Grande, por exemplo, redação, estamos lá em cima, e nós não ficamos muito atrás nas outras disciplinas não, nas outras áreas, não é? Então o resultado do ENEM lá pra cima, o resultado do SAEMS lá pra cima [...] então você coloca grande quantidade de alunos, quase todos estão entrando pra universidade, eles estão procurando cursos concorridos, cursos difíceis, eles estão nas engenharias, nas medicina veterinárias, eles estão, cursos disputados. (D2).

A partir dos relatos dos gestores, observamos percepções distintas referente à questão da inovação referenciada nos documentos orientadores do ProEMI. Ao buscarmos pelo conceito de inovação, encontramos em Mitrulis (2002, p. 228) que inovações educacionais, numa primeira aproximação, são “mudanças produzidas no âmbito dos estabelecimentos escolares, em consequência das ações e interações dos respectivos atores sociais, expressão do poder instituinte da escola e de seus profissionais”.

Assim,

[...] Inovar significa introduzir em determinado meio algo que foi inventado, descoberto, criado anteriormente. Seu papel consiste em integrar, assimilar, adaptar novidades importadas de outros lugares. Inovar é um processo de tradução, de decodificação da novidade pura em novidade aceitável, passível de ser aplicada, com o objetivo de melhorar aquilo que existe, de introduzir em dado contexto um aperfeiçoamento, um melhor saber, um melhor fazer e um melhor ser. Diferentemente da descoberta, da invenção e da criação, que são produções que não têm necessariamente outra finalidade que elas próprias, a inovação traz embutida a idéia de estratégia de ação e é regida por objetivos práticos. A ação inovadora é da ordem da aplicação, entendida esta não como resultado de uma ação determinada, mas de um processo. Ela supõe uma intenção de mudança dentro de um projeto acalentado pelos atores envolvidos, uma intenção expressa em uma visão antecipadora, sob a forma de objetivos definidos, ou uma intenção que se manifesta em uma reação de protesto contra uma situação dada. (MITRULIS, 2002, p. 231).

Com relação ao conceito de inovação/inovador implícito ao Programa, observamos a mesma situação ocorrida com as “atividades integradoras” ou ainda com as “práticas inovadoras” estabelecidas pelo Programa, ou seja, apesar do ProEMI carregar um grande apelo à inovação (tanto é verdade que o próprio nome do Programa o denomina de Ensino Médio Inovador), os documentos não definem, não conceituam que inovação é essa.

Jakimiu (2014), a partir da mesma constatação, ou seja, da ausência da indicação do conceito de inovação presente no ProEMI, aponta três fatores, que na sua visão, podem atestar às características inovadoras do Programa.

O primeiro fator, na visão da autora, é que o Programa inova por considerar os sujeitos e as necessidades dos sujeitos demandatários do ensino médio, ou seja, o ProEMI foi pensado e elaborado para atender os anseios de adolescentes e jovens, oferecendo-lhes uma aprendizagem significativa e garantia do diálogo com as culturas juvenis. (BRASIL, MEC, 2009).

O segundo fator está relacionado à proposta de mudança nos tempos e espaços escolares em função do ProEMI, uma vez que essa mudança contribui para a efetivação dos pressupostos inovadores presente no Programa, neste caso, a implementação das práticas pedagógicas inovadoras (oficinas) em função da nova organização curricular.

E o terceiro fator, o mais importante do ponto de vista da autora, é o potencial do ProEMI enquanto um Programa indutor para uma nova estrutura curricular para o ensino médio por meio da proposta de integração curricular, ou seja, por meio da comunicação entre as várias áreas e disciplinas do ensino médio, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovadas em janeiro de 2012.

Concordamos com Jakimiu (2014) e além dos fatores apontados pela autora, acrescentamos outros fatores presentes na concepção do ProEMI que também consideramos inovadores, tais como: a proposta de articulação entre teoria e prática onde se vincula o trabalho intelectual com as atividades práticas experimentais; o uso de novas mídias e tecnologias com o objetivo de tornar dinâmico o ambiente de aprendizagem; a garantia do acompanhamento da vida escolar dos alunos do ensino médio, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e a integração com a família; o incentivo à problematização como caminho indutor à pesquisa; a oferta de atividades complementares e reforço da aprendizagem, além da garantia ao docente do tempo para atividades de planejamento pedagógico, antiga demanda da classe docente. (BRASIL/MEC, 2009).

Pode ainda ser considerado como inovador na proposta do ProEMI, a autonomia conferida aos Sistemas Estaduais de Ensinos e às Unidades Escolares na reorganização ou formulação do novo currículo escolar adotado, tendo como eixos constitutivos do ensino médio o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Com relação à autonomia conferida às unidades escolares e sistemas de ensino, chamamos a atenção, de acordo com Mitrulis (2002), que embora certa dose de autonomia seja benéfica no sentido das unidades escolares definirem seus próprios perfis, bem como no aumento da possibilidade de resolução criativa de seus problemas, é preciso atentar-se para o grau de autonomia conferida às escolas quando o foco é melhorar a qualidade e a equidade dos sistemas de ensino. Isso porque, “há uma crescente tendência em favor de uma transformação no papel do Estado, que mantém sua função de definidor de políticas educacionais, de indutor de mudanças locais e de controle de recursos e resultados, mas delega às unidades escolares a gestão do sistema”. (MITRULIS, 2002, p. 228).

De acordo com a referida autora,

O pressuposto é o de que essas respostas locais conduzam com melhor propriedade, à elevação de qualidade almejada para o ensino de nível médio, e de que esses ensaios de inovação possam ser uma alternativa promissora no processo de incentivo ao exercício da autonomia das escolas. As inovações teriam o condão de resgatar a educação dos impasses decorrentes do afastamento do Estado, da expansão da oferta e consequente incorporação de contingentes populacionais, até então excluídos da experiência de escolarização e das demandas de democratização e modernização subsumidas nas exigências de melhoria de qualidade (MITRULIS, 2002, p. 229).

Mitrulis (2002) ainda esclarece que diante do esvaziamento de seu papel provedor e diante de um quadro de restrição de despesas, o Estado viu-se compelido a “investir” em ações de modernização e democratização, seja pela formulação de políticas e diretrizes gerais, descentralização do sistema, forte apelo à participação dos educadores e da comunidade em geral, entre outras medidas.

A autora alerta que nessa seara a inovação passa a ser uma valiosa estratégia política em uma conjuntura de transformação do papel do Estado. Na atualidade é o Estado que exige das unidades escolares e da comunidade escolar como um todo, contínuo empenho inovador, sob total responsabilidade dos gestores escolares.

Com essa reflexão, finalizamos a exposição das falas dos nossos sujeitos, bem como da análise dos documentos que orientam a implementação do ProEMI, pontuando algumas de nossas percepções.

Com relação à implementação de Programas com características diferentes das recomendações dos documentos orientadores, segundo Jakimiu (2014), podem ocorrer não apenas em função das lacunas existentes nos documentos, mas também pelo próprio distanciamento dos documentos oficiais e a prática escolar. Ou seja, a política é elaborada pelo CNE/MEC que repassa para as Secretarias Estaduais de Educação dos Estados que, por sua vez, repassam aos Gestores das unidades escolares, e estas repassam à comunidade escolar.

De acordo com Krawczyk (2003, p. 20),

[...] o processo de comunicação entre as diferentes instâncias de governo é bastante burocrático e ocorre ‘em cascata’: os diretores de escolas recebem informações sobre as reformas curriculares por meio dos órgãos intermediários, que por sua vez receberam indicações das secretarias estaduais de Educação, responsáveis por transmitir as decisões do MEC.

Outra percepção que tivemos e já apontamos no decorrer deste trabalho, é que as escolas implementaram o ProEMI, conseqüentemente, as atividades propostas pelo Programa de acordo com as possibilidades de cada escola, como comprova a fala da Diretora da “Escola

l” : “[...] mas esse não é o correto¹⁰⁶, só que é o que foi possível dentro da nossa realidade [...]”. (D1). Essa realidade escolar já foi relatada ao longo deste trabalho, como é o caso da falta de estrutura física adequada, da falta de professores e de profissionais de apoio escolar, entre outros.

Quanto ao eixo constitutivo do ensino médio, a saber: Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, observamos que os Gestores das unidades escolares, bem como o “Gestor da SED”, não fizeram qualquer referência a ele, denotando um certo distanciamento dos pressupostos do ProEMI. Essa situação nos causa preocupação, uma vez que o eixo “trabalho, ciência, cultura e tecnologia” é elemento central na formação de adolescentes, jovens e outros sujeitos que não o frequentaram na idade apropriada.

Em relação à operacionalização do Programa, mais precisamente, quanto à elaboração dos Planos de Ações Pedagógicas (PAPs), referente ao ano de 2010, de ambas as escolas, constatamos que foram realizados pela SED o que contrariou as orientações em anexas do documento orientador do ProEMI, uma vez que os documentos orientavam para uma elaboração participativa e que envolvesse toda a comunidade escolar.

Devido ao fato, observamos que as ações dos referidos Planos são bastante similares em todas as dimensões. Segundo o Gestor da SED, tal situação foi motivada pelo pouco tempo que a SED dispunha para capacitar as escolas quanto à elaboração dos documentos, bem como para a implementação do ProEMI. Porém, agindo dessa forma, a SED, além de não favorecer a participação democrática, também não levou em consideração a singularidade de cada unidade escolar, que possuem realidades e demandas diferenciadas.

Por fim, afirmamos que não é intenção deste trabalho apontar os acertos e/ou as deficiências na implantação/implementação desse Programa de forma a desprezar o já realizado, mas de colaborar na reflexão dos procedimentos adotados pelos gestores contribuindo com o aperfeiçoamento desta política que desponta como uma estratégia para antigos problemas do ensino médio brasileiro.

¹⁰⁶ “D1” se refere ao fato de não ter conseguido mesclar disciplinas tradicionais, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, entre outras, com as disciplinas optativas, as oficinas, no caso, como é a proposta do ProEMI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objeto de estudo o Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I) na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, no recorte temporal de 2007 a 2011. O ProEM I foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB) e da Coordenação Geral do Ensino Médio (COEM), regulamentado em nível nacional por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 e implantado no Estado de Mato Grosso do Sul a partir do Decreto nº 2.335, de 29 de março de 2010.

O interesse por essa pesquisa surgiu após o ingresso profissional, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde, após conhecermos algumas problemáticas relacionadas aos acadêmicos beneficiários dos Programas de Assistência Estudantil, tais como, alto índice de fracasso escolar e evasão, nos vimos desafiadas a conhecermos um pouco deste universo.

Por meio de estudos¹⁰⁷ de alguns profissionais envolvidos com as questões estudantis, foi possível detectar que um grande número de egressos, devido, entre outras causas¹⁰⁸, a uma base deficitária do ensino médio, tem chegado à Universidade com grande deficiência de aprendizagem, causando um número considerável de retenção e evasão acadêmica.

Diante da constatação relatada fomos instigadas a pesquisar sobre as políticas educacionais direcionadas pelo Estado para o ensino médio que tinham como proposta a melhoria nesta etapa de ensino. Nessa busca, tomamos conhecimento do Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I), proposto para os Estados e Distrito Federal que aderiram formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, do Ministério da Educação.

De acordo com o MEC o Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I) foi concebido com o objetivo de proporcionar mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio no País por meio da consolidação de um currículo inovador. A estratégia governamental é incentivar as redes estaduais de ensino a práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio com o intuito de melhorar a qualidade da educação oferecida nessa etapa de ensino e torná-la mais atraente.

¹⁰⁷ BORSATO; MARTINS; PEREIRA, 2015; Programa de Apoio ao Estudante (PAE) – Versão Preliminar;

¹⁰⁸ Hábitos de estudo não amadurecidos, falta de material instrucional, problemas de adaptação ao ambiente universitário, desencanto com a carreira escolhida, são outras causas apontadas pelo documento “Programa de Apoio ao Estudante (PAE) – Versão Preliminar”.

A proposta é que o Programa Ensino Médio Inovador seja indutor de mudanças curriculares no ensino médio regular por meio da integração curricular, da adoção de atividades integradoras, de práticas pedagógicas inovadoras e da ampliação da jornada escolar tendo como eixo constitutivo do ensino médio o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

De acordo com as diretrizes do Programa, a escola deve implementar em sua matriz curricular atividades optativas, na forma de atividades integradoras e inovadoras, voltadas para a cultura, esporte, lazer e inserção no mercado de trabalho. O ProEMI prevê uma cooperação entre os entes federados, sendo o MEC o responsável pelo apoio técnico e financeiro às escolas estaduais e distritais que aderirem ao Programa.

Diante das propostas e intencionalidades do ProEMI, principalmente a de melhoria do ensino médio, este trabalho escolheu como objetivo geral analisar como ocorreu o processo de implantação e implementação do Programa Ensino Médio inovador (ProEMI) em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande – MS, no período de 2007 a 2011.

Como objetivo específico se propôs a discutir a legislação educacional brasileira para o ensino médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 /1996; examinar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e sua relação com o Plano de Ações Articuladas (PAR) 2007-2010 da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul; e, por fim, analisar como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação (SED) e implementado nas duas primeiras escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande – MS, a receberem o Programa.

Para subsidiar essa proposta de estudo o trabalho foi estruturado em três capítulos. Sendo assim, no Capítulo 1 – O ensino médio no Brasil e a legislação educacional brasileira, nosso objetivo foi o de publicizar as bases legais para o ensino médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, do Parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 5/2011 e, por fim, da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, evidenciando as transformações idealizadas e postas na legislação para esta etapa de ensino. Ainda neste capítulo, procuramos apontar as principais dificuldades na atual conjuntura do ensino médio no Brasil.

Com relação às dificuldades históricas dessa etapa de ensino, situamos algumas que marcaram a trajetória do ensino médio no Brasil, a exemplo da necessidade de superação da

dualidade educacional e a conseqüente inconsistência na sua identidade e objetivos, a busca pela qualidade do ensino, o ingresso e a permanência do alunado, e somente muito recentemente, a universalização do acesso e a obrigatoriedade desta etapa da educação básica.

Depois das análises nas temáticas apresentadas, concluímos que esta etapa da educação, apesar dos muitos avanços, ainda possui sérios desafios a serem superados, como é o caso das disputas¹⁰⁹ conceituais oriundas dos mais variados segmentos da sociedade, o que atribuiu ao ensino médio, ao longo dos tempos, objetivos e finalidades distintas.

Com relação à falta de identidade do ensino médio, ainda que houve mudanças na legislação educacional para esta etapa da educação básica, observamos que esse quadro ainda não foi superado, permanecendo nos dias atuais.

No Capítulo 2 – A implantação do ProEMI na política educacional brasileira, apresentamos o formato da política educacional brasileira no conjunto das políticas sociais, além de evidenciar algumas das recentes políticas gestadas pelo Estado para a educação básica, mais especificamente, para o ensino médio, tais como: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Finalizamos o capítulo, apresentando a implantação do ProEMI no Estado Brasileiro, mostrando quais foram os critérios utilizados para esta adesão.

Um dos critérios utilizados para adesão dos Estados ao Programa foi a elaboração, por intermédio das Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, dos projetos denominados “Plano de Ações Pedagógicas” (PAPs) para obtenção de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC). Uma vez aprovados os PAPs, os recursos foram recebidos pela escola via PDDE, o que possibilitou às escolas a implementação das ações relativas ao ProEMI de forma direta.

Outra fonte de recurso recebido em função da adesão do Estado de Mato Grosso do Sul ao ProEMI foi o Convênio de nº. 703.638/2010, no valor R\$ 1.921.450,00 (um milhão, novecentos e vinte e um mil, quatrocentos e cinquenta reais), firmado entre o Estado e o MEC. Este valor foi destinado para a execução das ações previstas no PAP da Secretaria de Educação, referente ao período de 2007 a 2010.

No Capítulo 3 – A implementação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, apresentamos a análise situacional do ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e das escolas pesquisadas, ambas à época da implantação. Na sequência, examinamos os Planos de Ações Pedagógicas (PAPs) da Secretaria Estadual de Educação e

¹⁰⁹ Refiro-me ao caráter propedêutico ou profissionalizante atribuído ao ensino médio no Brasil.

das duas escolas selecionadas para este estudo, além de examinarmos o Convênio nº 703.638/2010, celebrado entre o MEC e o Estado de Mato Grosso do Sul em função da adesão ao ProEMI. Por fim, situamos a implementação do ProEMI nas escolas selecionadas de acordo com a proposta metodológica escolhida para este estudo.

Assim, para dar suporte ao terceiro capítulo deste trabalho, foram trazidas as entrevistas e os dados relativos ao universo dos sujeitos desta pesquisa no que se refere ao ProEMI e para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, bem como das escolas selecionadas para o estudo, identificamos as unidades escolares de “Escola 1” e “Escola 2”, bem como, identificamos os Diretores das unidades escolares de “D1” e “D2”. O Gestor do Ensino Médio da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, foi identificado por “Gestor da SED”.

Para facilitar o trabalho de síntese na apresentação dos dados coletados, foram definidos e considerados como conceitos-chaves do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), os seguintes conceitos: mudança curricular, período integral, atividades integradoras, práticas inovadoras/oficinas e inovador/ inovação.

Com relação ao conceito “mudança curricular”, concluímos que um dos objetivos do ProEMI é ser um programa indutor para uma nova organização do currículo do ensino médio, baseada na interdisciplinaridade e na integração curricular, tendo como eixos constitutivos do ensino médio o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

A proposta do ProEMI é, portanto, que seja abandonada a forma tradicional de organização curricular por meio de disciplinas isoladas e pulverizadas e que se passe a considerar outras formas de organização curricular.

Com relação ao conceito “período integral”, constatamos que o ProEMI no Estado foi elaborado tendo como parâmetro um projeto de ensino médio, em regime de tempo integral, desenvolvido pela Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, em caráter experimental. Devido ao fato, o ProEMI no Estado foi aprovado com uma carga horária de 4.101 horas, quando a proposta do governo federal era de apenas 3.000 horas.

Com relação a esse fato, concluímos que o governo do Estado de Mato Grosso do Sul já consentia com a proposta de escola em período integral, uma vez que antes mesmo da implantação do ProEMI, possuía na Rede Estadual de Ensino escola funcionando em regime de tempo integral, como era o caso da “Escola 2”.

Ainda com relação ao conceito “período integral”, constatamos, a partir das falas dos nossos entrevistados, a insatisfação com relação a inadequação da infraestrutura física das escolas para funcionarem em período integral, pois a priori, quando da implantação do Programa, houve um aceno por parte do MEC que as escolas receberiam recursos para reformas e ampliações, o que de fato, não ocorreu.

Por fim, observamos que no âmbito do ProEMI os tempos e os espaços escolares também estão incorporados na proposta das mudanças curriculares para o ensino médio, bem como, que atuam como uma política indutora para que o ensino médio regular, aos poucos, se torne integral, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

No que diz respeito ao conceito “atividades integradoras”, concluímos que a intencionalidade primeira do Programa é estabelecer um currículo integrado por meio da articulação entre as várias disciplinas, ou seja, por meio da interdisciplinaridade, e que tenha como elemento balizador as atividades articuladas e integradoras propostas pelo ProEMI, que devem ser elaboradas e executadas tendo como eixo fundamental o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Analisando os documentos orientadores do ProEMI, observamos que apesar do estímulo às atividades integradoras aparecerem em vários momentos, os documentos não são claros em dizer que atividades seriam estas. Assim, é possível perceber que as escolas têm realizado as “atividades integradoras” de acordo com o entendimento de cada unidade escolar, bem como de acordo com as possibilidades de cada uma delas.

Observamos, porém, que apesar do documento não deixar claro o que seriam essas “atividades integradoras”, é possível perceber que se trata de atividades optativas e eletivas pelos alunos que seriam incorporadas na matriz curricular da série correspondente o que, a nosso ver, está estritamente relacionado com a proposta de inovação presente no ProEMI.

Com relação à execução das atividades integradoras referenciadas pelo ProEMI nas escolas selecionadas, observamos que a prática desenvolvida pelo Diretor da “Escola 2” aproxima-se mais com as indicações contidas no documento orientador, porém, observamos que ambos os Diretores, não fizeram qualquer referência quanto aos eixos constitutivos do ensino médio inovador, qual seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Quanto ao conceito “práticas inovadoras/oficinas”, foi possível perceber que “D1” e “D2” demonstram possuir visões diferentes sobre quais práticas inovadoras deveriam /poderiam ser adotadas pelas escolas. Pois, enquanto que “D1” percebia que as práticas inovadoras poderiam ser desenvolvidas por meio de palestras e oficinas, para “D2” as práticas inovadoras

poderiam ser elaboradas e executadas para além das oficinas, a exemplo de planeamento, organização da escola, formas de avaliação, protagonismo, entre outros.

Com relação às atividades optativas, que no caso, deveriam ser desenvolvidas como “práticas inovadoras”, observamos que foram adotadas em formas de oficinas por ambas as escolas.

Com relação à implementação das oficinas, observamos que a “Escola 2” diferentemente da “Escola 1”, conseguiu fazer com que as turmas fossem mescladas, ou seja, que numa mesma oficina houvessem alunos do 1º e do 2º ano juntos, favorecendo a integração e a troca de conhecimentos. Outra situação que difere da “Escola 1” é com relação ao tempo escolar, pois na “Escola 2” as oficinas estão concentradas apenas nos dois últimos tempos, sendo que as aulas regulares vão até às 14h40 min e na “Escola 1” o tempo escolar foi dividido em dois turnos, manhã e tarde.

Concluímos que as diferenças na implementação das atividades de uma unidade escolar para outra se dão devido a singularidade de cada escola, por exemplo, a “Escola 1” relata que não conseguiu instituir as oficinas de acordo com o preconizado pela SED devido a falta de profissionais de apoio escolar, já a “Escola 2” não relata dificuldades em função de falta de profissionais de apoio. A “Escola 1” também relata dificuldades em implementar algumas oficinas, a exemplo de matemática financeira e leitura e gêneros textuais, devido os alunos as considerarem cansativa, já para a “Escola 2” essas mesmas oficinas permaneceram desde a implantação do Programa até os dias atuais.

Outra dificuldade apontada pela Diretora da “Escola 1” foi conseguir mesclar disciplinas tradicionais, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, entre outras, com as disciplinas optativas, as oficinas, no caso, como é a proposta do ProEMI, porém “D1” reconhece que da forma como implementou¹¹⁰ não estava de acordo com as diretrizes do Programa.

Diante dos relatos dos gestores, concluímos que um dos maiores desafios das unidades escolares é fazer com que o ProEMI não se torne mais uma entre as inúmeras propostas do governo federal para que sejam implementadas no âmbito escolar, simultâneo ao currículo.

Pois, com o ProEMI se espera que as atividades optativas (com características inovadoras) propostas pelo Programa, que no caso do Estado de Mato Grosso do Sul, optou

¹¹⁰ O tempo escolar foi dividido em dois turnos, manhã e tarde, pela manhã ocorre as aulas regulares e no período vespertino o desenvolvimento das oficinas.

pelo desenvolvimento de oficinas, sejam um fio indutor para a proposição de novas práticas pedagógicas até a completa transformação do tradicional currículo do ensino médio e não que sejam efetivadas de maneira paralela ao antigo currículo sem que nenhuma mudança nele se acrescente.

Por fim, com relação ao conceito “inovação/inovador”, observamos a mesma situação ocorrida com as “atividades integradoras” ou ainda com as “práticas inovadoras” estabelecidas pelo Programa, ou seja, apesar do ProEMI carregar um grande apelo à inovação (tanto é verdade que o próprio nome do Programa o denomina de Ensino Médio Inovador), os documentos não definem, não conceituam que inovação é essa.

Ao questionarmos os gestores das duas unidades escolares sobre o conceito de inovação presente no ProEMI, percebemos que também possuem percepções diferentes quanto às possibilidades de se inovar no ambiente escolar. A Diretora da “Escola 1”, relata mudanças positivas nas relações interpessoais, o que segundo ela, tornou o ambiente escolar mais harmonioso, diminuindo os índices de desavenças entre os alunos, professores, além de inovar na disposição de tempo para ouvir os alunos.

Já o Diretor da “Escola 2”, relata que com o ProEMI pode inovar a gestão como o um todo, ou seja, na forma de organizar a escola, nos resultados alcançados, na organização do pedagógico, nas atividades, no planejamento, na avaliação e na tecnologia.

Observamos que, apesar de a palavra “inovação” ser um termo bastante utilizado, tornando-se um dos conceitos-chave do Programa Ensino Médio Inovador, sua conceituação não é posta de forma clara e objetiva nos documentos, o que a nosso ver faz com que haja várias interpretações do que seja “inovação” no âmbito do Programa.

Após análise dos documentos orientadores do ProEMI, constatamos total ausência da concepção de inovação utilizada pelo ProEMI, com exceção da fala da Professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva¹¹¹, que na ocasião da abertura da Audiência Pública Nacional ao se referir ao termo “inovação” presente no ProEMI, manifestou-se a partir de uma vertente da área de gestão administrativa, o que, a nosso ver, pode denotar um direcionamento para a concepção gerencial.

Por fim, na busca do conceito de inovação, entendemos, baseados em alguns autores¹¹², que as propostas de inovações presentes nos programas governamentais na atualidade, atrelados ao discurso de modernização e democratização, além de crescente

¹¹¹ Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva era Secretária de Educação Básica do MEC à época e Membro da Câmara de Educação Básica do CNE.

¹¹² Saviani (2009), Mitulius, (2002), Jakimiu (2014).

autonomia e flexibilização das unidades escolares, vem no bojo das mudanças do papel do Estado, bem como, no esvaziamento de suas funções e conseqüente transferência de suas responsabilidades ao âmbito escolar. E, quando as unidades escolares, pela falta de provisão do Estado, não conseguem dar conta do padrão de qualidade instituído pelo mercado, sofrem duas vezes, uma pela responsabilização que lhes é imputada e outra pelo sentimento de incompetência por não atingirem as metas estipuladas pelos indicadores de qualidade nacionais e locais.

Outra percepção que tivemos e já apontamos no decorrer deste trabalho, é que as escolas implementaram o ProEMI, conseqüentemente, as atividades propostas pelo Programa de acordo com as possibilidades de cada escola, ou seja, mesmo com as adversidades resultantes da estrutura física inadequada, da falta de professores, da falta de profissionais de apoio, do atraso no financiamento, entre outros.

Quanto ao eixo constitutivo do ensino médio, a saber: Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, observamos que os gestores das unidades escolares, bem como o gestor da SED, não fizeram referência a ele. Essa situação nos causa preocupação, uma vez que o eixo “trabalho, ciência, cultura e tecnologia” é elemento central na formação de adolescentes, jovens e outros sujeitos que não o frequentaram na idade própria.

Com relação à operacionalização do Programa, mais precisamente, quanto à elaboração dos Planos de Ações Pedagógicas (PAPs), referente ao ano de 2010, de ambas as escolas, constatamos que foram realizados pela SED o que contrariou as orientações emanadas do documento orientador do ProEMI, uma vez que os documentos orientavam para uma elaboração participativa e que envolvesse toda a comunidade escolar. Com essa atuação, a SED, além de não favorecer a participação democrática, também não levou em consideração a singularidade de cada unidade escolar, que possuem realidades e demandas diferenciadas.

Com relação aos recursos financeiros, o qual não foi nomeado como conceito-chave do ProEMI neste trabalho, porém, não menos importante, foi possível constatar pelos documentos que as escolas, receberam recursos financeiros via PDDE, no valor de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais) anualmente, ou seja, após a elaboração dos PAPs de 2010 e 2011, sendo destinado R\$ 35.000,00 (trinta e cinco mil reais) para ser gasto em custeio e R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) em despesas de capital.

Com relação à destinação dos recursos recebidos por ambas as escolas, observamos que as escolas concentraram os investimentos majoritariamente na dimensão “Práticas Pedagógicas e Avaliação”, seguidas da dimensão “Formação de Professores e de Profissionais

de Apoio Escolar” e, por último, na dimensão “Gestão Educacional”, nos anos de 2010 e 2011. Assim, observamos que a ordem de concentração dos recursos pelas unidades escolares coincidem com os objetivos propostos pelo ProEM I.

Por fim, observamos, a partir deste trabalho, que o Programa Ensino Médio Inovador (ProEM I), é um Programa audacioso no sentido de tentar reverter as problemáticas do ensino médio apresentadas ao longo dos anos, porém, a nosso ver, para que este objetivo tenha êxito, é necessário que os governos se atentem que não é só o currículo que precisa mudar, mas toda a estrutura da escola, a começar pela provisão de professores e formação continuada destes, provisão de profissionais de apoio escolar, maior e contínuo financiamento, estrutura física adequada, equipamentos e materiais pedagógicos, além de constante apoio da Secretaria Estadual de Educação, de modo que a escola e os profissionais que ali atuam sintam-se valorizados continuamente.

Este trabalho objetivou o estudo da implantação e implementação de uma política educacional para o ensino médio público regular, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), cuja proposta era a melhoria desta etapa de ensino por meio da instituição de uma nova organização curricular do ensino médio, baseada na interdisciplinaridade e na integração curricular, tendo como eixos constitutivos o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Nos limites deste trabalho, não foi possível identificar se o ProEM I proporcionou melhoria da qualidade do ensino médio público regular da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, conforme a proposta inicial do Programa.

Sabemos que uma política constitui-se de várias fases, a saber: elaboração/implantação, implementação e avaliação. Sugerimos para futuras pesquisas, o estudo da avaliação do ProEM I no Estado de Mato Grosso do Sul, ampliando para o período em que ocorreu a junção do ProEM I com o Projeto Jovem de Futuro (ProEM I/JF) de forma a verificar a sua eficácia, bem como o saber se essa política cumpriu com o seu propósito inicial.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília, DF: UNESCO, 2010, p. 39-70.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Recentralizando a federação?. *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, n. 24, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 fev. 2015.
- AMORIM, Milene Dias. *A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articulada*. 2011. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso. Direito a educação básica: a cooperação entre os entes federados. *Revista Retratos da Escola* v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- ARRETCHE, Marta. *Relações federativas nas políticas sociais*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2002.
- AZEVEDO, Janete M. de Lins de. *A educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BALMANT, Ocimara.; SANDAÑA, Paulo. Ensino Médio Inovador chega a 2 mil escolas. Publicado em: 17/08/2012. *Portal Senadores na Mídia* [on-line]. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/opiniaopublica/inc/senamidia/notSenamidia.asp?ud=20120817&datNoticia=20120817&codNoticia=739432&nomeOrgao=&nomeJornal=A+Tarde&codOrgao=2729&tipPagina=1>> Acesso em: 06 out. 2015.
- BITTAR, Mariza; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*. Maringá: EDUEM, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.
- BORSATO, Francieli Piva; MARTINS, Marlene Daré; PEREIRA, Carol Maria. *O acompanhamento dos acadêmicos atendidos pela ação Bolsa Permanência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: Perspectivas de atuação do Serviço Social*. In: Fórum de Serviço Social na Educação. Franca/SP: Unesp, 2015. (comunicação oral).
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino médio no contexto do Plano nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. In: *Juventude e Ensino Médio: territórios de práticas, marcos legais e formação*. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF Senado, 1988.

_____. Decreto Presidencial n. 6094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e Estados**. Diário Oficial da União, Poder executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 10 jul.2014. Acesso em : 10 de mai. 2014.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília: v.134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Compromisso Todos pela Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação. Passo-a-Passo**. http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/PM E/todos_pela_educacao_passo_a_passo.pdf. Acesso em : 10 de mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta / Organizado pelo Fórum Nacional de Educação**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013. 95 p.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 – **O Plano Nacional de Educação**. Disponível em : www.mec.gov.br. Acesso em 28 de jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas**. Brasília-DF, s/d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Abril de 2009a. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/dm documents/ensino_medioinovador.pdf. Acesso em : 28 de jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. Set. 2009b. Disponível em : [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/03.documentoorientador_versaofinal%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/03.documentoorientador_versaofinal%20(2).pdf). Acesso em 28 de jun. 2014.

_____. Portaria 971, de 9 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador**. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071. Acesso em : 28 de jun. 2014.

_____. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em : [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/rceb002_12%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/rceb002_12%20(4).pdf). Acesso em 13 de setembro de 2014.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em : 30 jun. 2015.

CORREIO DA CIDADANIA. **Plano ou Lista de intenção**. Disponível em : <http://www.correiodacidade.com.br/antigo/ed232/politica6.htm> - Acesso em : 16 de mai. 2015.

CRUZ, Rosana Evangelista. Federalismo e financiamento da educação: a política do FNDE em debate. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende Pinto; CORBUCCI, Paulo Roberto (orgs). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011. 227 p. : gráfs., tabs.

COSTA, Flora Maria de Athayde. **Escola pública e ensino médio: formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996-2009)**. 2011. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. [s.n], 2011.

COELHO, Adriana da Conceição. **Representações sociais da Escola Sesc de Ensino Médio por seus alunos**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

CUNHA, Maria Couto; COSTA, Jean Mário Araújo; ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira. O Plano de Ações Articuladas: percepções e expectativas na gestão da educação municipal. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande/MS, n. 34, p. 93-110, jul./dez. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.80, pp.168-200. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>. Acesso em : 17 mar 2016.

_____. A questão federativa e a educação escolar. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010. p. 149-168.

DOURADO, Luiz Fernandes. Ensino médio e educação profissional: para superar o dualismo estrutural. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 7-9, jan./jun. 2011. Disponível em : <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em : 6 jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 28. n. 100, out. 2007. Disponível em : <www.scielo.br>.

FARENZENA, Nalu. Descentralização e federalismo: algumas implicações para as responsabilidades (inter) governamentais no financiamento da educação brasileira. In: PERONI, Vera; BAZZO, Vera; PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**, 2006.

_____. Políticas de assistência financeira da União no marco das responsabilidades (inter)governamentais em Educação Básica. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José

Marcelino Rezende Pinto; CORBUCCI, Paulo Roberto (orgs). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011. 227 p.

FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola.; SCAFF, Elizangela Alves Silva.; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – V. 29, n. 2, p. 327-345, mai/ago. 2013.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 26 p. 2007. Disponível em : http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf. Acesso em : 18 jul. 2015.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Planejamento educacional e tecnocracia nas políticas educacionais contemporâneas. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande/MS, n. 34, p. 45-59, jul./dez. 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 79, Ago./2002.

FREITAS, Luis Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>. Acesso em : 18 jul. 2015.

GARCIA, Paulo Sérgio. Inovação e formação contínua de professores de ciências. **Educação em foco**. Ano 12 – n. 13 – julho 2009 – p. 161-189. Disponível em : www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/80. Acesso em : 24 fev. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais de 2009: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa de Informações Básicas Municipais: Perfil dos Municípios Brasileiros 2013**. Rio de Janeiro, 2014.

ISLEB, Vivian. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) Curitiba, 2011. 171 f.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador**. Dissertação (Mestrado em Educação) Curitiba, 2014. 188 f.

----- **O Programa Ensino Médio Inovador enquanto programa de indução ao redesenho curricular: pontos e contrapontos**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

JESUS, Girlene Ribeiro. Políticas públicas e condições da educação básica no Brasil: Análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica à luz de fatores contextuais. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (orgs.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Líber Livro, 2012. 382 p.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11>. Acesso em 12 jun. 2015.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. - (Em questão, 6)

----- . **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.144, pp. 752-769. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2015.

----- . Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. **Juventude e ensino médio : sujeitos e currículos em diálogo**. In: DAYRELL, Juarez; CARRARO, Paulo; M A I A, Carla Linhares (orgs.). Belo Horizonte : Editora UFM G, 2014.

----- . Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo. **36ª Reunião Nacional da ANPEd. Anais...** Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_sesoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf> Acesso em: 21 nov. 2013.

----- . Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.** [online]. 2014, vol. 35, n. 126, pp. 21-41. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/50101-73302014000100002>. Acesso em: 15 fev. 2016.

LIM A, José Fernandes. Ensino Médio: identidade, finalidade e diretrizes. In: (rev.) **Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v.5, n.8, jan/jun. 2011 – Brasília: CNTE, 2007.

LORENZONI, Ionice. Educação Básica. Ensino Médio Inovador receberá adesão de escolas em fevereiro. **Portal MEC** [on-line]. Publicado em: 21 jan. 2014. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20164:ensino-medio-inovador-recebera-adesao-de-escolas-em-fevereiro&catid=389&itemid=86> Acesso em: 17 out. 2015.

M A T O G R O S S O D O S U L. Resolução/SED nº 2.335. **Aprova o Programa Ensino Médio Inovador para as unidades escolares da rede estadual de ensino**. Campo Grande, M S: SED, 2010.

----- . Secretaria de Estado de Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Campo Grande, M S: SED, 2010.

_____. Secretaria de Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR)- Plano de Metas (2007/2011)**. Campo Grande, 2008.

M ELO, Savana Diniz; D UARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio: perspectivas para a universalização. In: **Juventude e Ensino Médio: territórios de práticas, marcos legais e formação**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011.

M I R A N D A, Eliana Cristina Martins. **O SAEB 2003 no Estado de São Paulo: uma análise multinível (H L M)**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

M I T R U L I S, Eleny. Ensaio de Inovação no Ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, 217-244, julho/ 2002. Disponível em : < <http://www.scielo.br>>. Acesso em : 6 fev. 2013.

M O E L E C K E, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

M O U R A, Dante Henrique. **Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. A Organização Curricular do Ensino Médio Integrado a partir do Eixo Estruturante: Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. **Revista Labor**, n. 7, v.1, 2012. Disponível em : <http://www.revistalabor.ufc.br>. Acesso em : 19 fev. 2016.

N A S C I M E N T O, Manoel Nelito M. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007. Disponível em : http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/humanas/article/view/594/581. Acesso em : 5 jul. 2015.

O L I V E I R A, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

_____. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? In: **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília: v. 91, n. 228, p. 269-290, mai/ago. 2010.

O L I V E I R A, Ramon. **Os limites do Fundeb no financiamento do Ensino Médio**. Currículo sem fronteiras, V.8, n. 2, pp. 78-96, Jul/Dez 2008. ISSN 1645-1384 (on line). Disponível em : www.Curriculosemfronteira.org. Acesso em : 27 out. 2015.

OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari; SCAFF, Elisangela Alves da Silva; SENNA, Ester. Elaboração, implementação e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios de Mato Grosso do Sul. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande/MS, n. 34, p. 133-146, jul./dez. 2012.

OVANDO, Nataly Gomes; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Indicadores, avaliações e governo da Educação Básica no Brasil. In: LIMA, Antonio Bosco de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de (orgs.). **Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão**. Uberlândia: EDUFFU, 2013. 316 p.

PAZ, Fábio Mariano; RAPHAEL, Hélia Sônia. **Contribuições para o debate sobre a escola pública: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 55-65, jul/dez 2012. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/812/837>. Acesso em: 10 jul. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinições no papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife, v. 15, p. 285-300, mai/ago 2009.

----- Vera Maria; OLIVEIRA Regina Tereza Cestari.; FERNANDES, Maria Dilnéia E. Estado e Terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. **Educação e sociedade**: Revista de Ciência da educação. v. 30, n. 108. Campinas: CEDES. 2009. p. 761-778. Disponível em: <www.scielo.br>.

PUNTES, Roberto Valdez; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández (Orgs.). **Ensino Médio**: Estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFFU, 2012.

REZENDE, Valéria Moreira et al. Ambivalência da qualidade educacional em Minas Gerais: reflexões sobre as políticas públicas para o ensino médio. **Ensino médio**: estado atual, políticas e formação de professores. In: PUNTES, Roberto Valdéz; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández (orgs.). Uberlândia: EDUFFU, 2012.

SANFELICE, José Luis. **Fontes e história das políticas educacionais**. IN: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Fontes, história e historiografia da educação (orgs.) Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2004, p. 97-108.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia da educação e o problema da inovação em educação**. Disponível em: [file:///D:/Usuarios/downloads/filosofia-da-educacao-e-o-problema-da-inovacao-em-educacao%20\(3\).pdf](file:///D:/U%20su%20rios/dow%20loads/filosofia-da-educacao-e-o-problema-da-inovacao-em-educacao%20(3).pdf). Acesso em: 24 fev. 2016.

----- Gestão federativa da educação: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011. P. 75-91.

----- **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (coleção polêmicas do nosso tempo, 99).

----- . **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Out. 2007, vol.28, no.100, p.1231-1255. ISSN 0101-7330.

Série-Estudos – **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 34 (jul./dez. 2012). Campo Grande : UCDB, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: **LDB/1996 contemporânea [livro eletrônico]: contradições, tensões, com promissos** BRZEZINSKI, Iria (org.). – São Paulo: Cortez, 2014.

SCAFF, Elizangela Alves Silva. O modelo gerencial de gestão pública e sua aplicação na educação brasileira. In: LIMA, P. G.; FURTADO, A. C. **Educação brasileira**: interfaces e solicitações recorrentes. Dourados, MS: UFGD, 2011

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**: Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Mônica Ribeiro. Mais cautela com os números: um olhar cuidadoso afasta alarmismos na queda de matrículas no Ensino Médio. **Carta na Escola**, edição 85, de abril de 2014. Disponível em: <<http://www.cartanaescola.com.br>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

----- . O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. **Ensino Médio em diálogo (on-line)**. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>. Acesso em: 27 out. 2015.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

----- . **Roda de Diálogo**: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Niterói: UFF, 14 mar. 2013.

UFMS. **Programa de Apoio ao Estudante (PAE) – Documento preliminar**. Campo Grande/MS: 2015.

UFMS. **Edital Preaenº 8, de 12 de março de 2012**. Dispõe sobre a seleção de acadêmicos para o Programa Institucional de Nivelamento Preg/Preae, ano 2012. Campo Grande/MS: 2012.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992 (Coleção Polêmicas do Nosso tempo)

----- . Política e as bases do direito educacional. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov/2001. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 22 set. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempo de transição**. Brasília: Editora Plano, 2000.

APÊNDICES A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Gestor da Secretaria Estadual de Educação)

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Formação:

Há quanto tempo no cargo:

Funcionário efetivo? Sim () Não () Ano da efetivação _____

Possui cargo de confiança? Sim () Não () Ano da nomeação _____

II – IMPLANTAÇÃO

- 1) Com base na sua experiência, como definiria o Programa “Ensino Médio Inovador”, mais conhecido como ProEMI?
- 2) Como chegou a proposta deste Programa na Secretaria Estadual de Educação? Por que o Estado de Mato Grosso do Sul foi um dos primeiros Estados a implantarem o Programa?
- 3) Como foi recebido e como foi o envolvimento dos Gestores, Secretário de Estado de Educação e Governo?
- 4) Como foi recebido pela comunidade escolar e como foi o envolvimento dos alunos, professores, pais, coordenadores pedagógicos e demais funcionários na elaboração e implementação do Programa?
- 5) Houve dificuldades na implantação? Em caso afirmativo, quais foram?
- 6) Quais foram os critérios para a escolha das escolas pilotos?
- 7) Conforme Documento Orientador de setembro de 2009, O ProEMI lançado pelo MEC, previa a ampliação da carga horária para no mínimo 3.000 (três mil horas), sendo 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas gradativamente. Porque o Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da SED, definiu por uma carga horária de 4.101 horas anuais, adotando o ProEMI em período integral?

- 8) As escolas Amélio Carvalho Baís e a Escola Manoel Bonifácio adotaram período integral? Em caso afirmativo, as escolas encontraram dificuldades para executar essas mudanças? Em caso negativo, por quê?
- 9) Ocorreu apoio técnico e financeiro por parte da MEC para implantação do Programa? Em caso afirmativo, de que forma ocorreu este apoio? Em caso negativo, comente.
- 10) Houve apoio técnico e financeiro às escolas Amélio Carvalho Baís e a Escola Manoel Bonifácio? De que maneira ocorreu esse apoio?
- 11) Foi garantida a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP)? Em caso afirmativo, quais os atores envolvidos? Em caso negativo, comente.
- Como foram construídos os PAPs?
 - Como foram definidas as ações/atividades presentes no PAPs?
- 12) Como foram definidas as ações presentes no Plano de Trabalho (PTA) do Convênio de nº. 703638/2010, no valor de R\$ 1.921.450,00?
- 13) De acordo com o Relatório de Implementação do Convênio de nº 703638/2010, várias ações presentes no PTA não foram executadas, a exemplo de todas as ações da Dimensão “Gestão Educacional”? Por quê?
- 14) Várias ações não executadas aparecem com a seguinte justificativa no Relatório de Implementação do Convênio de nº 703638/2010: “Em virtude dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública – SAEMS e do Ideb 2011, a ação não foi executada sendo proposta sua exclusão na reformulação”. Explique:
- 15) No quadro Resumo final, consta que dos R\$ 1.921.450,00, R\$ 1.150.838,80 foram implementados, restando um saldo final de R\$ 770.611,21. O que foi feito desse recurso?
- 16) Na sua opinião, o ProEMI inovou? Em caso afirmativo, em quais aspectos? Em caso negativo, comente.
- 17) Na sua opinião, é possível observar melhorias no ensino médio com a implantação do Programa Ensino Médio Inovador? Quais?

APÊNDICES B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Diretores das Unidades Escolares)

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Escolaridade:

Formação:

Há quanto tempo no cargo:

Funcionário efetivo? Sim () Não () Ano da efetivação _____

Possui cargo de confiança? Sim () Não () Ano da nomeação _____

É Diretor eleito?

II) IMPLEMENTAÇÃO DO ProEMI

- 1) Com base na sua experiência, como definiria o Programa “Ensino Médio Inovador”, mais conhecido como ProEMI?
- 2) Quando e como chegou a proposta deste Programa na sua escola? Como foi recebida pelos alunos, professores, funcionários e pelos pais dos alunos?
- 3) Houve envolvimento dos alunos, professores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários na elaboração e implementação do Programa?
- 4) Houve dificuldades na implementação do ProEMI? Em caso afirmativo, quais foram?
- 5) Sua escola possuía infraestrutura física, recursos humanos, recursos materiais, recursos pedagógicos, etc., para receber o ProEMI? Comente sua resposta.
- 6) Direção, coordenadores pedagógicos, professores, gestores e funcionários administrativos foram capacitados pela SED ou pelo MEC para receberem o ProEMI?
- 7) Como ocorreu o apoio técnico e financeiro por parte da Secretaria Estadual de Educação e do MEC para implementação do Programa?
- 8) Como foram construídos os PAPs? Houve participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP)? Em caso afirmativo, quais os atores envolvidos? Em caso negativo, comente.

- Como foram definidas as ações/atividades presentes nos P APs?
- 9) O que são as atividades integradoras presentes no ProEM I?
- 10) Foram instituídas práticas inovadoras na escola conforme preconizado pelo ProEM I? Em caso afirm ativo, quais foram e como foram operacionalizadas? Em caso negativo, com ente.
- 11) Foram instituídas atividades optativas para os alunos do ProEM I? Em caso afirm ativo,
- Quais atividades foram adotadas?
 - Quais foram os critérios de escolha das atividades optativas?
 - Como foram operacionalizadas?
 - Quais atividades tiveram maior e menor procura?
- 12) Como as atividades foram distribuídas ao longo do dia?
- 13) Em função do ProEM I foi elaborado novo Projeto Político Pedagógico na escola? Em caso afirm ativo, houve participação da comunidade escolar? O que trouxe de novo este novo currículo?
- 14) Na sua opinião, o ProEM I inovou? Em caso afirm ativo, em quais aspectos? Em caso negativo, com ente.
- 15) Na sua opinião, é possível observar melhorias no ensino médio com a implantação do Programa Ensino Médio Inovador? Quais?

APÊNDICES C – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tema da Pesquisa: O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2011)

Pesquisadora: Waneide Ferreira dos Santos Assis

e-mail: waneide.ferreira@ufms.br

Orientadora: Profa Dra Celeida Maria da Costa Souza e Silva

e-mail: celeidams@uol.com.br

Telefone: (67) 9246-1131 (celular) e (67) 3312-3597 (PPGE/UCDB)

Prezado (a) Senhor (a):

Sou Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e esta pesquisa para fins de obtenção do título de mestre em Educação tem como objetivo geral analisar como ocorreu o processo de implantação e implementação do Programa Ensino Médio inovador (ProEMI) em nível nacional e no Estado de Mato Grosso do Sul.

No desenvolvimento da pesquisa serão utilizados dados de documentos oficiais e será aplicada entrevista, com o técnica complementar, com base em questões semiestruturada. A entrevista será gravada, desde que autorizada pelo (a) entrevistado (a). Pretendo entrevistar o Gestor do Núcleo do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul e os Diretores das duas unidades escolares, responsáveis pela implantação e implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), respectivamente.

A Profa. Celeida Maria da Costa Souza e Silva, minha orientadora, está à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, pessoalmente ou pelos telefones (67) 3312-3584, e (67) 3312-3597.

Nesta pesquisa não se identifica desconforto ou risco ao participante, uma vez que a sua participação é voluntária e as informações decorrentes da mesma visam complementar e aprofundar os dados levantados nos documentos.

Informo que os resultados da pesquisa retornarão ao (a) entrevistado (a) na forma de relatório que será disponibilizado, após a finalização da pesquisa e defesa da dissertação de Mestrado.

Desde já lhe agradeço pela colaboração, na certeza de que suas informações serão de fundamental importância para o êxito desta pesquisa.

Cordialmente,

Waneide Ferreira Santos Assis

Considerando as informações constantes neste Termo e as normas expressas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, complementada pela Norma Operacional nº 001/2013, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde **consinto de modo livre e esclarecido**, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa, sendo que me foi esclarecido que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro;

2. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;

3. É garantido o anonimato;

4. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;

5. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que a referenda; e

6. O presente termo está assinado em duas vias.

() Autorizo () Não autorizo que minha identidade seja revelada.

() Concordo () Não concordo com a gravação da entrevista.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação.

Campo Grande, ___ de _____ de 2015

Participante: _____ RG: _____

Assinatura

APÊNDICES D – PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA (PAP)

Ações das “escolas 1 e 2” na Dimensão Gestão Educacional – 2010/2011

Escola / ano		Dimensão: Gestão Educacional
Escola 1	2010	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar reuniões bimestrais de estudos com profissionais das unidades escolares; - Avaliar anualmente o índice de satisfação da comunidade escolar em relação a gestão, práticas pedagógicas e resultados de aprendizagem; - Analisar os indicadores de desempenho, de aprovação, de reprovação e de evasão, bem como das avaliações institucionais em nível nacional (Ideb, SAEB) identificando e propondo metas de melhoria de resultados; - Assegurar parcerias com instituições locais vistas ao desenvolvimento de atividades educativas;
Escola 2	2010	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar reuniões bimestrais de estudos com profissionais das unidades escolares; - Avaliar anualmente o índice de satisfação da comunidade escolar em relação a gestão, práticas pedagógicas e resultados de aprendizagem; - Analisar os indicadores de desempenho, de aprovação, de reprovação e de evasão, bem como das avaliações institucionais em nível nacional (IDEB, SAEB) identificando e propondo metas de melhoria de resultados; - Adquirir material de estudo para o fortalecimento da gestão educacional; - Garantir repasse de recursos financeiros para as escolas do Programa Ensino Médio Inovador; - Assegurar parcerias com instituições locais vistas ao desenvolvimento de atividades educativas.
Escola / ano		Dimensão: Gestão Educacional
Escola 1	2011	<ul style="list-style-type: none"> Realizar bimestralmente no período vespertino reunião com a equipe técnico/pedagógica escolar para definir critérios e avaliação das ações pedagógicas organizadas no Ensino Médio Inovador; - Capacitar toda equipe pedagógica em 20 horas em gestão Escolar - Implantar um ambiente virtual de interação para toda comunidade escolar; - Promover semestralmente uma reunião com toda comunidade escolar para apresentação dos resultados do Ensino Médio Inovador; - Oferecer formação continuada específica em atendimento ao público e novo acordo ortográfico aos funcionários administrativos e equipe pedagógica; - Adquirir um mural informativo com grande visibilidade para toda comunidade escolar; - Realizar parceria com universidade para palestra sobre desenvolvimento sustentável com apoio da equipe SED/MS de educação ambiental; - Realizar plantio de árvores na unidade escolar, parte doadas pela comunidade; - Implantação do Projeto Horta Escolar; - Adquirir materiais e equipamentos para implantação do Projeto de Astronomia, aulas de Física;
Escola 2	2011	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer formação continuada específica em atendimento ao público e novo acordo ortográfico aos funcionários administrativos da unidade escolar; - Divulgar a proposta pedagógica inovadora da unidade escolar; - Implantar um ambiente virtual de interação com a comunidade e escola;

Fonte: Planos de Ações Pedagógicas (PAPs) 2010 e 2011 das “Escolas 1 e 2” (elaborado pela autora).

APÊNDICES E – PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA (PAP)

Ações das “Escolas 1 e 2” na Dimensão Formação de Professores e de Profissionais de Serviço de Apoio Escolar – 2010/2011

Escola / ano		Dimensão: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço de Apoio Escolar
Escola 1	2010	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturar a rotina de trabalho do Coordenador Pedagógico; - Estabelecer rotina de planejamento didático-pedagógico intersetorial na Unidade Escolar; - Adquirir material didático para Escola do Programa Ensino Médio Inovador
Escola 2	2010	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturar a rotina de trabalho do Coordenador Pedagógico; - Estabelecer rotinas de planejamento didático-pedagógico intersetorial na Unidade Escolar; -Adquirir material didático para Escola do Programa Ensino Médio Inovador
Escola / ano		Dimensão: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço de Apoio Escolar
Escola 1	2011	<ul style="list-style-type: none"> -Organizar sessões de estudos quinzenais sobre Tema Interdisciplinaridade; - Realizar quinzenalmente reunião entre Coordenação Pedagógica e Direção sobre Ensino Médio Inovador; - Implantar quinzenalmente uma rotina de avaliação das atividades interdisciplinares desenvolvidas na Unidade Escolar entre Coordenadores Pedagógicos e Professores; - Desenvolver reunião bimestral para organização do Planejamento Escolar; Realizar uma palestra sobre auto-estima, Síndrome de Burnout, Bulling e relações interpessoais para professores e alunos do Ensino Médio Inovador; - Adquirir 06 quadros brancos para uso nas salas do Ensino Médio Inovador; -Adquirir kit de materiais para utilizar nas oficinas do Ensino Médio Inovador; -Adquirir mini dicionário de Inglês e Espanhol para subsidiar as aulas de L.E Moderna no 1º ano do Ensino Médio Inovador; -Adquirir um kit de matemática contendo régua grande, - compasso, fita métrica (construção), calculadoras, transferidor para ser utilizado no 1º ano do Ensino Médio Inovador; - Adquirir mini dicionários de língua portuguesa com as novas ortografias aprovada; - Adquirir material para atividades diferenciadas na Disciplina de produções Interativas; - Adquirir tintas látex para realização de murismo nas aulas de Artes; - Adquirir E.V.A para aulas de artes; - Adquirir cola para aulas de artes; - Adquirir CD -RW regravável; - Adquirir canetas para quadro branco; - Apagador para quadro branco; - Comprar papel colorset para subsidiar aulas de Artes; - Comprar papel manilhas para aulas de Artes; - Criação do Blog da Escola;

Escola 2	2011	<ul style="list-style-type: none">- Adquirir material e equipamento para a estruturação do ambiente didático pedagógico- Adquirir periódico para implantação de atividades diferenciadas em Sociologia;-Adquirir material e equipamentos para implementação das atividades na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias;
----------	------	--

Fonte: Planos de Ações Pedagógicas (PAPs) 2010 e 2011 das “Escolas 1 e 2” (elaborado pela autora)

APÊNDICES F – PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA (PAP)

Ações das “Escolas 1 e 2” na Dimensão Práticas Pedagógicas e Avaliação – 2010/2011

Escola / ano		Dimensão: Práticas Pedagógicas e Avaliação
Escola 1	2010	<ul style="list-style-type: none"> - Implantar e implementar inovações metodológicas em escola do Programa Ensino Médio Inovador; - Promover atividades de pesquisa e iniciação científica; - Produzir mídias dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes; - Promover atividades culturais e artísticas; - Promover atividades de leitura pré-selecionadas pelos professores para composição de sarau, contação de histórias, gincanas literárias e teatro; - Promover encontros entre professores da unidade escolar para discussão, implantação e implementação dos componentes curriculares optativos; - Estabelecer parcerias para o desenvolvimento de atividade de orientação vocacional.
Escola 2	2010	<ul style="list-style-type: none"> - Implantar e implementar inovações metodológicas em escola do Programa Ensino Médio Inovador; - Promover atividades de pesquisa e iniciação científica; - Produzir mídias dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes; - Promover atividades culturais e artísticas; - Promover atividades de leitura pré-selecionadas pelos professores para composição de sarau, contação de histórias, gincanas literárias e teatro; - Promover encontros entre professores da unidade escolar para discussão, implantação e implementação dos componentes curriculares optativos; - Estabelecer parcerias para o desenvolvimento de atividade de orientação vocacional.
Escola / ano		Dimensão: Práticas Pedagógicas e Avaliação
Escola 1	2011	<ul style="list-style-type: none"> -Ofertar atividades que estimulem o protagonismo juvenil. Ex. Participação no Programa Jovens Embaixadores; -Elaboração de um sistema de reciclagem do lixo coletado na escola; -Adquirir 01 kit de material reciclagem, incluindo vasilhames plásticos, casos para coleta; -Adquirir um kit de material para compostagem – contendo vasilhame e separador e colher; -Adquirir material e equipamento para implantação do Projeto Desenvolvimento Sustentável; -Elaboração de um periódico de circulação para toda comunidade escolar; -Impressão de periódico bimestral com as realizações do Ensino Médio Inovador; -Organização de Projeto a ser desenvolvido nas turmas do Ensino Médio Inovador continuando o Projeto Identidade; -Culminância do Projeto identidade Tema (O Estado que vivemos) a ser organizado no Ensino Médio Inovador; -Implementação do Projeto de Atletismo desenvolvido; -Adquirir materiais esportivos para utilização nas aulas de Educação física modalidade Fut-sal; -Adquirir materiais para organização do Projeto Identidade; -Implementação do Projeto Interdisciplinar Oficina do saber; -Inscrever alunos para participar da Mostra Cultural SED/M S modalidade dança; -Adquirir camisetas para utilizar na Mostra Cultural; -Adquirir 20 sapatilhas para a apresentação na Feira Cultural; -Adquirir materiais para pintura; -Participar da Mostra Cultural modalidade: Pintura; -Alugar 01 VAN para transporte de alunos para mostra cultural; -Adquirir kit de materiais contendo: sulfite, canetão giz de cera, cola colorida para uso em cartazes nas rodas de leitura;

		<ul style="list-style-type: none"> -Organizar espaço na biblioteca destiando a leitura individual e coletiva; -Organizar projeto de incentivo a leitura para todas as turmas do Ensino Médio Inovador, a ser realizado nas aulas de Produções Interativas; -Adquirir 01 aparelho de som com entrada para pen drive para uso nas rodas de leitura; -Confeccionar nas aulas de Artes cartazes incentivando a leitura; -Adaptação do Projeto de leitura Oficina do Saber; -Passeio a Comunidade Tia Eva para implementação do Projeto de Diversidade Cultural; -Aluguel de van para o transporte a Comunidade Tia Eva; -Realizar levantamento semestral com os alunos sobre as oficinas a serem trabalhadas durante todo o ano escolar; -Visita ao Museu Dom Bosco e Teatro Glauce Rocha e Aracy Balabanian; -Locação de van para visita ao museu e ao teatro projeto Identidade Cultural; -Realizar Projeto com o tema Vocação a ser realizado nas aulas de Sociologia; Adquirir material para uso nas aulas de sociologia constituição atualizada; -Realizar palestra sobre Motivação e Orientação Vocacional a ser realizada anualmente; -Visita a Feira de Vocações da Uniderp no mês de novembro com os alunos do 3º ano do Ensino Médio Inovador; -Locação de van para o transporte dos alunos para a Feira de Vocações; -Elaboração de Projeto de Pesquisa sobre Bullying a ser apresentado para toda unidade escolar; -Adquirir materiais para Implementação do Projeto Bullying Violência e Juventude no Ensino Médio Inovador; -Organizar levantamento com os resultados do Enem para conhecimento de toda Comunidade Escolar; -Incentivar a participação dos alunos do Ensino Médio Inovador nas Olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa; -Elaborar 01 Projeto de Teatro com temas da atualidade, promovendo reflexões com os jovens. Ex. Violência na escola;
Escola 2	2011	<ul style="list-style-type: none"> -Produção de aquecedor solar de água; -Adquirir materiais e equipamentos para implementação da Horta Escolar; -produção de produtos de limpeza e higiene ecológicos, com base nos princípios de sustentabilidade; -Elaborar um periódico impresso e eletrônico para divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos; -Elaboração de documentos educativos eletrônicos desenvolvidos pelos alunos; -Adquirir materiais para implantação de componentes curriculares optativos; Adquirir materiais e equipamentos para implementação do projeto interdisciplinar de pintura; -Adquirir materiais e equipamentos para implantação do projeto de iniciação as práticas esportivas; -Implantar em parceria com a universidade projeto para viabilizar a aplicação de teste vocacional e orientação profissional; -Adquirir acervo bibliográfico para a implantação do projeto momento da leitura; -Elaboração de documentários educativos eletrônico desenvolvido pelos alunos;

APÊNDICES G – PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA (PAP)

Ações das “Escolas 1 e 2” na Dimensão Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos – 2010/2011

Escola / ano		Dimensão: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos
Escola 1	2010	Não houve planejamento de Ações pela Escola 1 nesta dimensão no ano de 2010
Escola 2	2010	Não houve planejamento de Ações pela Escola 2 nesta dimensão no ano de 2010
Escola / ano		Dimensão: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos
Escola 1	2011	Não houve planejamento de Ações pela Escola 1 nesta dimensão no ano de 2011
Escola 2	2011	- Adquirir recursos e equipamentos tecnológico para subsidiar as práticas pedagógicas e inovações curriculares

Fonte: Planos de Ações Pedagógicas (PAPs) 2010 e 2011 das “Escolas 1 e 2” (elaborado pela autora)

**APÊNDICES H – PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA (PAP) DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO NO PAR 2007-2010**

Na dimensão “Gestão Educacional”, identificamos as seguintes Ações:

Ação 1 – Incentivar o uso da metodologia de Planejamento estratégico nas Secretarias Municipais de Educação e Escolas Públicas de Mato Grosso do Sul. Subação a) Confeccionar referenciais curriculares do Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: produzir quinhentos referenciais para subsidiar cem por cento dos professores, Diretores e coordenadores pedagógicos das escolas do EMI¹¹³.

Ação 2- Investir no desenvolvimento profissional dos servidores da educação. Subação a) confeccionar Manual de Gestão Escolar para as escolas do Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: confecção de cem manuais de Gestão Escolar, com ênfase em legislações e procedimentos para implantação e implementação do Programa ProEMI em nove escolas; Subação b) Realizar monitoramento ‘*in loco*’ das unidades escolares do Programa Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: Realizar visitas semestrais para acompanhamento e orientação sobre a implementação das ações previstas nos Planos de Ações Pedagógicas das nove escolas do EMI.

Na dimensão “Formação de professores e de profissionais de serviço de apoio escolar”, identificamos as Ações:

Ação 1 – Fortalecer o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas da REE. Subação a) Oferecer formação continuada específica aos docentes das nove escolas do Programa Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: capacitar trezentos professores em Concepções Pedagógicas, Interdisciplinaridade e Contextualização, Diretrizes Curriculares, Avaliação Escolar, Planejamento e Análise de Dados e Informações, com carga horária de quarenta horas. Subação b) Oferecer formação continuada específica para docentes das áreas de Matemática e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias para utilização dos laboratórios. Estratégia de implementação: capacitar cem por cento dos professores de Matemática e Ciências da natureza e suas tecnologias para implementarem atividades teóricos/práticas em laboratório científico, atendendo aos pressupostos do Programa Ensino Médio Inovador.

Ação 2 – Investir na formação continuada dos coordenadores pedagógicos e professores coordenadores da Rede Estadual de Ensino. Subação a) Investir na formação continuada dos técnicos pedagógicos das disciplinas do ensino médio. Estratégia de implementação: capacitar os trinta técnico pedagógicos da SED em: concepções pedagógicas, interdisciplinaridade e contextualização, diretrizes curriculares, avaliação escolar, planejamento estratégico, análise de dados e informação, com carga horária de quarenta horas. Subação b) Oferecer formação continuada para gestores e funcionários administrativos das escolas do Programa Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: capacitar noventa profissionais das nove escolas do Programa EMI: em atendimento ao adolescente, comportamento juvenil, formação para a cidadania e participação na aprendizagem do estudante, com carga horária de 24 horas. Subação c) Oferecer formação aos docentes das nove escolas do Programa Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: capacitar 324 profissionais das nove escolas do Programa EMI em: atendimento ao estudante, comportamento juvenil e formação para a cidadania, com carga horária de 24 horas. Subação d) Oferecer formação continuada específica para Coordenadores Pedagógicos das nove escolas do Programa Ensino Médio Inovador.

¹¹³ Sigla utilizada no PAR 2007-2010 para se referir ao Ensino Médio Inovador (EMI).

Estratégia de implementação: capacitar dezoito Coordenadores Pedagógicos das nove escolas do Programa Ensino Médio Inovador em: interdisciplinaridade e contextualização, gestão pedagógica, planejamento, avaliação, elaboração de projetos e análises de resultados, com vistas a subsidiar os professores na sua prática docente, com carga horária de quarenta horas.

Na Dimensão “Práticas Pedagógicas e Avaliação”, identificamos a Ação:

Ação 1 - Implementar as ações do Ensino Médio Inovador. Subação a) Adquirir acervo bibliográfico e vídeos para a implantação das atividades pedagógicas, previstas na matriz curricular do Ensino Médio Inovador como atividade. Estratégia de implementação: prover acervo bibliográfico e vídeos para cem por cento das escolas de Ensino Médio Inovador, necessário à implementação das atividades optativas das áreas: linguagens, Códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias. Subação b) Elaborar documento norteador para a implementação de projeto de iniciação científica nas nove escolas do Programa EMI. Estratégia de implementação: oferecer apoio técnico-financeiro a 250 estudantes nos projetos de iniciação científica. Subação c) Proporcionar o acesso a informação por meio de revistas e periódicos. Estratégia de implementação: adquirir revistas e periódicos para a implementação de projetos de leitura nas nove escolas do Programa EMI, em complementação ao PAP das escolas. Subação d) Implantar projetos de incentivos à leitura com a articulação da SED e Escolas do Programa EMI. Estratégia de implementação: adquirir acervo bibliográfico para o desenvolvimento do projeto de incentivo à leitura nas nove escolas do EMI em complementação ao PAP da escola.

Com relação à dimensão “Infraestrutura e Recursos Pedagógicos”, encontramos

a Ação: Ação 1 – Garantir os padrões mínimos de funcionamento às escolas da REE. Subação a) Adquirir mobiliário para os ambientes escolares das nove escolas do Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: prover cem por cento das escolas do Programa EMI de ambientes mobiliados que propiciem melhor atendimento aos estudantes, e apoio as práticas pedagógicas inovadoras. Subação b) Adquirir materiais e equipamentos para os laboratórios científicos das nove escolas do Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: propiciar articulação entre teoria e prática por meio de atividades experimentais de Biologia, Física, matemática e Química, equipando os laboratórios de cem por cento das escolas do Programa. Subação c) Adquirir equipamentos para os ambientes escolares das nove escolas do Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: prover cem por cento das escolas do Programa EMI de ambientes mobiliados que propiciem melhor atendimento aos estudantes, e apoio as práticas pedagógicas inovadoras. Subação d) Adquirir equipamentos para a implementação das atividades pedagógicas inovadoras previstas na matriz curricular do Ensino Médio Inovador como atividade optativa. Estratégia de implementação: prover equipamentos para cem por cento das escolas participantes do Programa Ensino Médio Inovador, necessários à implementação das atividades optativas das áreas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciência da Natureza e suas tecnologias. Subação e) Adquirir mobiliário para os laboratórios científicos das nove escolas do Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: prover cem por cento das escolas do Programa EMI de laboratórios mobiliados que propiciem melhor atendimento aos estudantes, e apoio as atividades optativas.

Subação f) Adquirir equipamentos para os laboratórios científicos das nove escolas do Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: propiciar articulação entre teoria e prática por meio de atividades experimentais de Biologia, Física, Matemática e Química, equipando os laboratórios científicos de cem por cento das escolas do Programa.

Ação 2 – Garantir material pedagógico para as unidades da REE. Subação a) Adquirir softwares educativos para utilização nas escolas do Programa Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: utilizar tecnologia para fortalecer a prática docente, por meio de softwares educativos, possibilitando uma abordagem diferenciada na metodologia de ensino nas nove escolas do Programa.

Ação 3 – Garantir que as escolas da REE tenha material esportivo. Subação a) Adquirir material esportivo para as escolas do Programa Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: equipar as nove escolas do EMI com materiais para a implementação de projetos voltados para atividades físicas e esportivas nas várias modalidades.

Ação 4 – Estimular a prática de atividades esportivas e culturais nas escolas estaduais. Subação a) Adquirir material para atividades artísticas e culturais nas escolas do Programa Ensino Médio Inovador. Estratégia de implementação: equipar as nove escolas do EMI com materiais para a implementação de projetos voltados para atividades artísticas e culturais.

Ação 5 – Produzir livros didáticos para populações indígenas e professores de história e geografia da Rede Estadual de Ensino. Subação a) Confeccionar cadernos de atividades práticas na área de Matemática e suas Tecnologias. Estratégia de implementação: disponibilizar 180 cadernos de atividades para apoiar a prática docente inovadoras nas nove escolas do Programa. Subação b) Confeccionar cadernos de atividades experimentais na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias. Estratégia de implementação: disponibilizar trezentos cadernos de atividades experimentais para apoio à prática docente inovadora nas nove escolas do Programa.