

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA DE SOUZA NARDOTO

**PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO ESPÍRITO SANTO:
PERSPECTIVAS DE MUDANÇA OU CONTINUIDADE NAS
POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO**

VITÓRIA – ES

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLÁUDIA DE SOUZA NARDOTO

**PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO ESPÍRITO SANTO:
PERSPECTIVAS DE MUDANÇA OU CONTINUIDADE NAS
POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais. Orientadora: Prof^ª Dr^ª Eliza Bartolozzi Ferreira.

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

N224 Nardoto, Cláudia de Souza, 1971-
Programa Ensino Médio Inovador no Espírito Santo :
perspectivas de mudança ou continuidade nas políticas do
ensino médio / Cláudia de Souza Nardoto. – 2016.
160 f. : il.

Orientador: Eliza Bartolozzi Ferreira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ensino médio. 2. Políticas públicas. 3. Programas
educacionais. I. Ferreira, Eliza Bartolozzi, 1961-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

CLÁUDIA DE SOUZA NARDOTO

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO ESPÍRITO SANTO: MUDANÇAS OU CONTINUIDADE NAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para obtenção
do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 03 de agosto de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Silvana Ventrini
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Dedico esse trabalho ao meu pai (*In memoriam*) por todo o amor dispensado a mim em sua vida, assim como o exemplo de compromisso com o outro. A vovó Irene, também *in memoriam*, por sempre me acolher com docilidade e sabedoria. A minha mãe pelo exemplo de luta e amor infinito. A meus filhos por existir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a representação do divino manifestada constantemente em minha vida, mantendo-me firme naquilo que não consigo compreender ou modificar.

A meus filhos pela natureza divina de sua constituição, me possibilitando a ser melhor a cada dia.

A Eliza, por sua paciência, profissionalismo e compromisso nessa relação de sabores e dissabores que perpassam pela construção de uma trabalho acadêmico, sobretudo por nos incitarmos ao saber, a autonomia intelectual em todo momento.

A comissão examinadora Silvana Venturin e Antônio Henrique pelas contribuições desde a qualificação, assim como compreensão e disponibilidade para avaliar o meu trabalho, nos limites do tempo que os possibilitei.

A Renata, Viviane e Emanuel, irmãos de sangue, parceiros de uma vida.

A tia Dayse pela relação amorosa de sempre.

A prima Elane pela amizade, exemplo e carinho mesmo quando tão longe uma da outra.

A Gianne Marcela, parceira desde a graduação nas conquistas acadêmicas.

A Célia amiga para toda vida, dos bons e maus momentos.

A Adauto José, querido ... mais que querido.

A prima Nara, irmã de muitas horas, parceira em todos os momentos.

Ao amigo e grande intelectual Sérgio Pereira Santos pelo exemplo de disciplina, densidade teórica, disponibilidade, simplicidade, camaradagem, enfim: apoio incondicional.

Aos amigos do NEPE Telmy, Thalita, Sue Elen, Cláudio Broto, Danilo e Raysa, pelas parcerias nas composição dos trabalhos e para além dos trabalhos. Em especial a Roberta pelo apoio e amizade no segundo momento do mestrado.

A técnica da SEDU Dayse que me abriu caminhos na coleta de dados.

Aos colegas da turma 27 pelas boas trocas. Em especial Santiago, camarada, amigo a posto para o embate ideológico. A Selma e Polyana pela bela e sincera amizade nas alegrias e agruras que representou esse processo para nós.

Aos novos amigos do IFES, servidores e professores do Campus de Alegre, muito a agradecer, desde ao acolhimento a tolerância com o meu processo de formação. Mas a alguns tenho que agradecer em especial: a Karen pela amizade incondicional, parceria intelectual, sobretudo, por juntamente com o seu parceiro Ilson, me abrirem a porta de sua casa tanto para celebrar, quanto para lamuriar; a Sheila e Fernanda também pela amizade e disponibilidade

nos idos “do Alegre” e para além; a Aldo Resende, pelo exemplo de luta, coerência, rigor científico, sensibilidade, respeito ao outro incondicionalmente, pulsão de vida... por SER Aldo, sempre Aldo; e a Bruno Moura pela composição das frentes.

Na expectativa de contemplar com certa medida de justiça, todos aqueles que de alguma forma contribuíram para esse processo, apesar da sensação de por vezes não conseguir expressar em palavras, tamanha a minha gratidão, a todos aqui manifestados na constituição do meu ser. Sendo assim, finalizo agradecendo aos alunos da licenciatura em Ciências Biológicas e do Ensino Médio por me fazerem vislumbrar a esperança.

RESUMO

Este estudo faz parte do projeto matriz “Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente”, coordenado pela Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira, com financiamento pelo CNPq (Conselho Nacional de desenvolvimento científico e tecnológico). A hipótese que orienta nossa investigação é de que esse programa se burocratiza no processo de feitura dos PRCs, porque engessado no SIMEC, se concretiza muito mais como um mecanismo de aquisição de recursos financeiros. Mesmo que tal hipótese oriente nossos estudos, entendemos também que todo processo se transforma por um movimento dialético quando diversas forças se realizam. Nesse caso, a análise dos PRCs podem apontar um horizonte de transformação e/ou de construção de uma prática inovadora no interior das escolas. Nesse bojo temos como objetivo geral analisar a implantação do ProEMI na rede estadual do Espírito Santo. Nossos objetivos específicos são: estudar a política do ProEMI no Espírito Santo; identificar os critérios adotados pela Secretaria estadual de Educação (SEDU) para implantação dessa política e; analisar os Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) da elaborados pelas unidades escolares no ano de 2013/2014 da Região Metropolitana, a fim de verificar quais as possibilidades de melhoria do ensino médio, assim como enfrentamentos das particularidades dessa etapa de ensino, a partir dessa política de governo. Para alcançar esses objetivos optamos por uma pesquisa de caráter exploratório, inicialmente, que segundo Triviños (1987), possibilita ao investigador aumentar sua experiência em torno de um determinado problema, assim como a familiarização com a temática (GIL, 2009). E também documental, pois além de acessarmos os documentos legais disponíveis para análise do ProEMI, teremos como ponto de partida os PRC elaborados pelas escolas com o intuito de apreendermos a natureza diversa das ideologias implícitas em cada projeto. O que na concepção de Michel (2009) nos possibilitaram a partir de dados secundários ampliarmos a visão do pesquisador sobre o seu objeto de estudo. Deste modo, estruturamos a dissertação em três capítulos. No primeiro buscamos apresentar as pesquisas sobre o Ensino Médio no Brasil, assim como a discussão teórica sobre a dualidade estrutural do ensino médio e as principais políticas que incidiram nessa modalidade de ensino. No segundo capítulo, analisamos o ProEMI como política de reestruturação curricular e sua implantação no Espírito Santo a luz das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. No último, apresentamos a organização dos Projetos de Reestruturação Curricular elaborados pelas escolas, a partir dos dados disponibilizados pela SEDU, no intuito de vislumbrarmos as possibilidades de uma escola integradora na perspectiva gramscianiana.

Palavras-chave: Ensino Médio. Programa Ensino Médio Inovador. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study is part of the major project "Innovative High School Program: working conditions and teacher formation", coordinated by Professor Dr. Eliza Bartolozzi Ferreira, funded by CNPq (National Council for Scientific and Technological Development). The hypothesis that guides our investigation is that this program gets bureaucratized in the making process of the PRCs (Curriculum Restructuring Projects) because fixed at SIMEC (Integrated System of Monitoring and Implementation and Control of the Ministry of Education), it is realized much more as a mechanism for acquisition of financial resources. Even if this hypothesis orients our studies, we also understand that the whole process is transformed by a dialectical movement when various forces are held. In this case, the analysis of the PRCs can point a horizon of transformation and/or construction of an innovative practice within schools. In this disposal we have as main objective to analyze the implementation of ProEMI (Innovative High School Program) in the state educational system of Espírito Santo. Our specific objectives are: to study the ProEMI policy in Espírito Santo state; identify the criteria adopted by the state Department of Education (SEDU) for implementation of this policy and; analyze the Curriculum Restructuring Project (PRC) elaborated by the school units in the year 2013/2014 at the Metropolitan Region, in order to verify which are the high school improvement opportunities, as well as the clashes of the peculiarities of this education phase from this government policy. To achieve these goals we opted for an exploratory research, initially, that according to Triviños (1987), allows the researcher to increase his experience around a given problem, as well as familiarity with the subject (GIL, 2009). As well as documentary, because besides we access the legal documents available for analysis of the ProEMI, we have as a starting point the PRC developed by schools in order to apprehend the diverse nature of the implicit ideologies in each project. What, according to Michel (2009), enabled us from secondary data broaden the researcher's view of their object of study. Thus, we structured the dissertation into three chapters. In the first chapter we seek to present the researches on High School in Brazil, as well as the theoretical discussion about the structural duality of high school and the main policies that focused on this type of education. In the second chapter, we analyze the ProEMI as a curricular restructuring policy and its implementation in Espírito Santo state according to the Curriculum Guidelines for High School Education. At last, we present the organization of Curriculum Restructuring Projects designed by schools, from the data provided by SEDU, in order to glimpse the possibilities of an integrated school in a Gramsci concerning perspective.

Keywords: High School, Innovative High School Program, Public Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da violência juvenil no Brasil	80
Figura 2: Estratégia de desenvolvimento do Espírito Santo no horizonte 2006-2025	81
Figura 3 – Primeira página do PRC da EEEFM Bráulio Franco	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação da comunidade	99
Gráfico 2 – Alteração no currículo	101
Gráfico 3 – Avaliação do ProEMI	102
Gráfico 4 – Participação na implementação do programa	103
Gráfico 5 – Se houve mudanças na organização do trabalho da escola	104
Gráfico 6 – Avaliação do ProEMI	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Banco de dados CAPES: dissertações e teses	30
Quadro 2 – Artigos e trabalhos encomendados na ANPED (2000/2013)	34
Quadro 3 –Número de matrículas na Educação Básica – 2013	49
Quadro 4 – Sumários dos documentos orientadores	67
Quadro 5 – Orientações para adesão ao ProEMI	70
Quadro 6 – Escolas que adotaram o ProEMI e EMI	95
Quadro 7 – Escolas com jornada escolar de 05 horas diárias e/ou oferta de Ensino Médio no Período Noturno	113
Quadro 8 – Escolas com jornada escolar em Tempo Integral de, no mínimo, 07 horas diárias	113
Quadro 9 – Campo 01: Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório)	117
Quadro 10 – Artigos publicados no banco de dados SCIELO	139
Quadro 11– Trabalhos encontrados a partir do Google Acadêmico	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Atendimento escolar por faixa etária	56
Tabela 2 – Evolução das matrículas no Ensino Médio	56
Tabela 3 – Escolas que implementaram o ProEMI por Unidade Federativa	69
Tabela 4 – Número de matrículas na Educação Básica por modalidade – ES/2013	78
Tabela 5 – Desenvolvimento do capital humano: principais resultados	83
Tabela 6 – Metas e estratégias para o Espírito Santo	84
Tabela 7 – Valores repassados por macrocampo – ProEMI 2012	90
Tabela 8 – Total de escolas por Superintendência no ProEMI	110
Tabela 9 – Repasses de verbas no biênio 2013/2014	114
Tabela 10 – Carga horária prevista por disciplina	115

LISTA DE SIGLAS

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

NEPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PRC – Projeto de Reestruturação Curricular

ProEMI – Programa ensino Médio Inovador

SEDU – Secretaria de educação do Estado do Espírito Santo

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIMEC – Sistema integrado de monitoramento e controle

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E ALGUMAS DE SUAS TRAJETÓRIAS.....	28
1.1 PESQUISAS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA.....	28
1.2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE ROMPIMENTO COM O MODELO DUAL: EDUCAÇÃO PROPEDEUTICA OU PROFISSIONALIZANTE.....	36
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL, AS INTERFACES DE UM PROJETO DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	41
2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR	51
2.1 O ProEMI E AS ESPECIFICIDADES DOS DOCUMENTOS NORTEADORES.....	51
2.2 O PACTO NACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO E SUAS IMBRICAÇÕES COM O ProEMI.....	71
2.3 TENSÕES E DESAFIOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEMI NO ESPÍRITO SANTO.....	77
2.4 PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEMI: OS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	88
2.4.1 A adesão ao ProEMI via SEDU/ES	89
2.4.2 A visão das Técnicas Administrativas: uma análise a partir do grupo focal	92
2.4.3 Professores, Pedagogos e Diretores: um olhar sobre o ProEMI	97
2.4.3.1 O ProEMI na Perspectiva dos Diretores	98
2.4.3.2 O ProEMI na Perspectiva dos Pedagogos e Professores	102
3 ESCOLA COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO OU REPRODUÇÃO: POSSIBILIDADES DO ProEMI.....	106
3.1 ORIENTAÇÕES PARA O REDESENHO CURRICULAR: PROPOSIÇÕES DO MEC.....	106

3.2 O PLANO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA: ANÁLISE DO PROCESSO	110
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
5 REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES.....	139

INTRODUÇÃO

1 – O CONTEXTO

Esta dissertação de mestrado está vinculada à linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE). Este estudo faz parte do projeto matriz “Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente”, coordenado pela Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira, com financiamento pelo CNPq (Conselho Nacional de desenvolvimento científico e tecnológico). O objetivo desse projeto é analisar as implicações do programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas condições de trabalho e formação docente. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que há uma necessidade de melhoria das condições de trabalho e da formação inicial e continuada, conforme prevista no Parecer CNE/CP nº: 11/2009, que apresenta a proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio e o consequentes documentos orientadores do ProEMI 2009, 2011, 2013 e 2014, que apresentam o programa via portal do MEC, após sua institucionalização.

A motivação de desenvolver estudos sobre os programas do MEC e seus impactos na escola se deu quando aluna da graduação do curso de Pedagogia fora orientada pela professora supracitada e vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais (NEPE¹). Ademais, pelo fato de ter outro curso de graduação (Economia e complementação pedagógica em Matemática), tive oportunidade de atuar como docente na educação básica em escolas públicas. Tais experiências me conduziram ao interesse de estudar as políticas para o Ensino Médio no Brasil, tendo em vista as crescentes reestruturações dessa etapa de ensino.

É sabido que o Estado brasileiro tem uma dívida histórica com o Ensino Médio em todos os seus âmbitos, seja referente ao acesso, a permanência, a qualidade ou a identidade dessa etapa de ensino. Nos últimos anos, algumas dessas dívidas vem sendo enfrentadas por meio de uma

¹ O NEPE é um Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais criado no ano de 2007 com a preocupação de agregar as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Centro de Educação, além de possibilitar e expandir o conhecimento científico produzido em benefício dos sistemas educacionais do Estado do Espírito Santo. Para realizar estudos científicos, o núcleo dispõe de cinco grupos de pesquisas voltados para as seguintes áreas: *Política e Planejamento Educacional* - visa avaliar as políticas públicas de educação escolar e não escolar integradas às políticas econômicas e sociais do Estado brasileiro; *Avaliação Institucional* - avalia as escolas e os sistemas educacionais, analisa e acompanha os dados coletados na avaliação dos sistemas de ensino; *Financiamento da Educação* – a estuda as formas de financiamento da educação; *Gestão Educacional* - analisa e pesquisa os processos da gestão escolar, as práticas de organização administrativa da escola, a relação escola e comunidade; *Trabalho Docente* - pesquisa os fundamentos econômicos, culturais, políticos e sociais do trabalho e dos processos formativos do ser humano. Estuda a relação tecnologia, educação e emprego.

legislação que torna obrigatório o acesso ao Ensino Médio e também com a implantação de programas que buscam superar os problemas da baixa qualidade. Todavia, as dificuldades estão longe de serem resolvidas e até mesmo a identidade do ensino médio ainda é uma questão de difícil consenso entre a sociedade.

O atual Ensino Médio já teve outras denominações tais como “Ensino Secundário”, “Liceu”, “Ensino do Segundo Grau”, todos esses para denominar o ensino compreendido como propedêutico, ou seja, o ensino destinado àqueles que pretendiam ou pretendem dar continuidade aos estudos. Por sua vez, para as classes populares, o ensino médio é voltado para preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Há uma extensa literatura no Brasil que estuda as tensões sobre a identidade do ensino médio, entre a formação propedêutica e para o mercado de trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) expressa, de certa maneira, essa discussão quando define o ensino médio como parte da educação básica. Ou seja, trata-se de uma formação necessária para todo brasileiro se tornar um cidadão e se inserir no mundo do trabalho.

Antes dessa LDB, a Lei 5.692/71 buscou imprimir uma formação voltada para a qualificação profissional, na perspectiva que a Teoria do Capital Humano propunha no contexto da ditadura militar. Com fim da ditadura militar brasileira, em meados da década de 1980, a sociedade civil “mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.35). Travando-se uma disputa pelos projetos entre a ala progressista e conservadora no âmbito das políticas públicas.

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – Lula – em 2002 as expectativas quanto ao atendimento às demandas da sociedade defendida pela bancada progressista ganharam fôlego. Mesmo sabendo dos limites de um governo de esquerda em uma sociedade capitalista e, portanto, do poder ainda vigente e crescente da ala conservadora.

No entanto, em meados do primeiro mandato do Governo Lula, o que preconizavam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) era um Governo cada vez mais heterogêneo e conseqüentemente sem uma pauta que denote mudanças estruturais, isso exigia dos envolvidos na luta pela democratização do ensino uma postura política que não negasse suas posições teóricas, mas mantivesse o enfrentamento. Sendo esse processo marcado por intensos conflitos e, no âmbito da contradição, foi revogado o decreto 2.208/97 e instituído o decreto 5.154/2004.

O decreto 5.154/2004, apesar das contradições materializadas no processo de sua elaboração, foi inspirado na perspectiva gramsciana. Essas concepções configuram a integração sobre os pilares da ciência, cultura e trabalho, destituindo-se, portanto, do seu sentido pragmático, de formar para o trabalho alienado, interessado², traçando os caminhos para constituição de sujeitos autônomos, criativos, reintegrados ao trabalho em sua gênese formativa.

Antônio Gramsci, parte do pressuposto que cada sociedade cria para si os intelectuais que necessitam em diversos níveis, sendo a escola o local para sua constituição. Nesse sentido, assinala que a solução racional para a crise da escola, que se intensifica no processo de diferenciação e particularização, é a “escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1981, p. 118).

Atualmente, observamos uma ampliação dos olhares sobre o ensino médio, ora tratando-o numa perspectiva essencialmente humanista ora tecnicista. Dessa forma, entendemos que ainda vivemos sobre o véu da dualidade do ensino médio, mas as questões se tornaram mais complexas, o que exige maiores referências e instrumentos metodológicos de forma a compreender melhor o que se passa em nossa sociedade.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) pode ser compreendido como uma política que transgride essa lógica dualista sem romper com ela. Pois, o ProEMI propõe a revisão do ensino médio em sua base curricular sob o princípio de uma formação humanista sem ser profissionalizante. Ao mesmo tempo, um programa desta natureza não consegue romper com a perspectiva dualista de operacionalizar a educação no país já que a divisão de classes está incrustada na sociedade. Ademais, a convivência de uma diversidade de políticas (por exemplo, o ENEM) não deixa entrever se há possibilidade de se desenvolver um ensino médio que assegure o previsto na LDB.

O ProEMI, instituído pela Portaria nº 971 no dia 09 de outubro de 2009, é um programa destinado às escolas públicas de ensino médio, não profissionalizante, com o intuito de não só reverter o cenário atual da educação média, mas também possibilitar uma nova organização curricular para as escolas que hoje representam 90% das matrículas no ensino médio regular. Dessa forma, em seus aspectos legais, podemos considerar que o ProEMI é uma política

² Interessado em oposição a perspectiva desinteressada de Gramsci (1991) ao tratar da organização da cultura.

inovadora, quando se centra na formulação de um currículo que tem o trabalho como princípio educativo.

Ao mesmo tempo, o programa apresenta uma estrutura democrática porque procura resguardar a especificidade de cada escola em sua realidade social e cultural. Para tanto, foram disponibilizados documentos orientadores para as unidades escolares que a ajudam a elaborar um Projeto de Reestruturação Curricular (PRC), uma vez que contempla as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas: o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade socioambiental como meta universal (BRASIL, SIMEC/PDE INTERATIVO 2013)³.

Os PRCs devem ser organizados em oito macrocampos divididos em áreas obrigatórias e áreas opcionais. As obrigatórias são o acompanhamento pedagógico, a leitura e letramento e a iniciação científica e pesquisa. As áreas opcionais são cinco: línguas estrangeiras/adicionais; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, cultura digital e uso de mídias; e participação estudantil. Após a elaboração do PRC nesses moldes, ele deverá ser encaminhado ao MEC (via SIMEC) para aprovação e liberação de verba para sua realização nas unidades escolares.

Dessa forma, entendemos que o PRC representa as demandas das escolas. Cabe perguntar se esse documento consegue abordar a problemática que perpassa a organização do ensino médio. Caso esse posicionamento seja positivo, cabe também questionar sobre a concepção de inovação que traz os documentos norteadores do ProEMI, assim como importa observar a concepção que norteia a elaboração dos PRCs das escolas públicas estaduais do Espírito Santo, como um estudo exploratório dessa política.

Além disso, esta pesquisa procura responder à indagação sobre as formas de se pensar (e inventariar) o currículo do ensino médio pelas escolas envolvidas. E, daí, a questão central a se estudar é se o ProEMI é uma política que representa os anseios das nossas unidades escolares para melhoria do Ensino Médio.

A hipótese que orienta nossa investigação é de que esse programa se burocratiza no processo de feitura dos PRCs, porque engessado no SIMEC, pode se concretizar muito mais como um mecanismo de aquisição de recursos financeiros. Mesmo que tal hipótese oriente nossos

³ Documento fornecido pela SEDU. Só a Técnica responsável pelo ProEMI tem acesso a esses dados via SIMEC.

estudos, entendemos também que todo processo se transforma por um movimento dialético quando diversas forças se realizam. Nesse caso, a análise dos PRCs pode apontar um horizonte de transformação e/ou de construção de uma prática inovadora no interior das escolas.

Nesse bojo temos como objetivo geral compreender a implantação do ProEMI na rede estadual do Espírito Santo. Nossos objetivos específicos são: estudar a política do ProEMI no Espírito Santo; identificar os critérios adotados pela Secretaria estadual de Educação (SEDU) para implantação dessa política; e analisar os Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) da chamada Região metropolitana, elaborados pelas unidades escolares no ano de 2013/2014, a fim de verificar quais as possibilidades de melhoria do ensino médio, assim como enfrentamentos das particularidades dessa etapa de ensino, a partir dessa política de governo.

2 – METODOLOGIA

Para alcançarmos nossos objetivos, optamos por uma pesquisa qualitativa que, segundo Creswell (2014), além de ser uma atividade situada que localiza o observador no mundo, possibilita maior visibilidade do mesmo a partir de um conjunto de práticas materiais interpretativas. Nesse sentido, o autor define a pesquisa qualitativa como um processo que

[...] começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa de investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança (CRESWELL, 2014, p. 50).

Dessa forma, para assumirmos uma postura qualitativa de investigação optamos dentre as diversas abordagens qualitativas a pesquisa documental.

Inicialmente optamos por uma pesquisa de caráter exploratório, que segundo Triviños (1987), possibilita ao investigador aumentar sua experiência em torno de um determinado problema, assim como a familiarização com a temática (GIL, 2009). Abordamos ainda a parte documental, pois além de acessarmos os documentos legais disponíveis para análise do ProEMI, teremos como ponto de partida os PRC elaborados pelas escolas, com o intuito de

apreendermos a natureza diversa das ideologias implícitas em cada projeto. O que na concepção de Michel (2009) nos possibilitarão a partir de dados secundários ampliarmos a visão do pesquisador sobre o seu objeto de estudo.

Para atender a esta perspectiva metodológica, além dos levantamentos de dados nos sítios do MEC e INEP, revisão de literatura sobre o Ensino Médio no Brasil, fizemos visitas informais e formais na SEDU. Nas visitas informais, buscamos identificar a equipe técnica responsável pelo ProEMI, apresentar a equipe de pesquisa e nossas motivações de pesquisas, assim como protocolar ofícios para solicitação de dados e agendamento de entrevista e coleta dos dados.

Na primeira fase da pesquisa, antes de irmos a campo, nos debruçamos sobre os documentos oficiais disponíveis no portal do MEC tanto sobre o ProEMI quanto sobre o Ensino Médio. Nesse processo observamos que tanto a base legal, quanto as orientações do MEC para essa etapa de ensino assumiram maior representatividade na pasta educacional a partir de 2009. Primeiro temos o lançamento do ProEMI, instituído pela Portaria Ministerial nº 971/2009.

Em seguida a Lei nº 12.061/2009 que assegurará o acesso a todos interessados a cursar o ensino médio público, reiterando a letra da Lei nº 9.394/96 que previa assegurar o acesso a essa etapa de ensino gradativamente. Temos ainda nesse mesmo ano a Emenda Constitucional 59/2009 que assegura a expansão da educação básica dos 04 aos 17 anos, garantindo, também, tanto para o ensino médio, quanto para educação infantil, a abrangência de programas suplementares.

Nesse ínterim o MEC lança o primeiro Documento Orientador do ProEMI, que traz no seu texto as orientações prevista no Parecer CNE/CP nº 11/2009. Observamos que os demais Documentos Orientadores, 2011, 2013 e 2014, são lançados na perspectiva de complementariedade e/ou substitutiva do Documento Orientador 2009 conforme apontaremos no segundo capítulo.

Em maio de 2011 temos um significativo avanço legal que foi a aprovação do Parecer CNE/CP nº 05/2011 que deu os encaminhamentos para Resolução CNE/CP nº 02/2012 instituir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Nesse mesmo ano, concluímos a partir de 15 apresentações em Power Point, disponibilizados no portal do MEC, que foram convidados vários representantes da comunidade acadêmica para realização do que se apresentou como Seminário Nacional para o Ensino Médio em junho de 2012. Esses arquivos, além de apresentarem um mapeamento do Ensino Médio no Brasil, nos

possibilitou ampliar as discussões sobre os desafios das novas DCNEM e o Ensino Médio Integrado no Brasil.

Continuando em pauta na agenda nacional o Ensino Médio em 2013 terá como suporte legal o Estatuto da Juventude instituído pela Lei nº 12.852/2013, em agosto desse ano e o Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio pela Portaria ministerial 1.140/2013 do dia 22 de novembro. Partimos do pressuposto que o Pacto não só fomenta a parceria da União com as Unidades Federativas, tendo em vista que todas o aderiram, mas também objetiva articular todas as ações e programas do MEC voltados para o Ensino Médio, como o ProEMI, DCNEM e o PNE na meta que se refere a essa etapa de ensino.

Além dos documentos legais supracitados, imprescindíveis para compreendermos a dinâmica da União para organização do ensino médio, conseguimos juntamente a SEDU, cópia de todos os Projetos de Reestruturação Curricular – PRC elaborados pelas unidades escolares do Espírito Santo, que aderiram ao ProEMI no ano de 2012 e 2013. Ou seja, temos os PRC de 91 escolas distribuídas pelas cinco superintendências que abarcam as regiões sul, norte e central do Estado.

Para analisar os PRC apresentados por essas escolas à SEDU, elegemos como categorias de análises a concepção de currículo; as proposições metodológicas recorrentes e a função da escola e dos sujeitos no bojo das propostas de inovação curricular. Nesse sentido, até então, observamos que algumas características se sobressaem no objetivo geral dos PRC, como, por exemplo, uma demanda por fomentar os estudos para o Exame Nacional para o Ensino Médio – ENEM, redução dos índices de evasão e reprovação, melhoria dos laboratórios de ciências. Demandas essas, que de certo modo, alinham-se com a perspectiva do MEC, a partir do momento que articula as ações do ProEMI a outras políticas que já estão em andamento para o ensino médio.

Na segunda fase realizamos as visitas formais, que nos possibilitaram o acesso efetivo aos dados primários e secundários, seja por meio de entrevista semiestruturadas seja entrega de cópias dos registros/documentos oficiais, que só são disponibilizados aos técnicos via senha cadastrada no SIMEC. Desse modo, tivemos acesso aos documentos que não são de domínio público.

Para isso, após contato informal com a Técnica responsável pela Gerência do Ensino Médio – GEM, protocolamos um ofício⁴ à SEDU, solicitando os seguintes dados:

⁴ O ofício nº 27/2014 encontra-se em anexo.

- Projetos de Reestruturação Curricular entregues até 2013;
- número de escolas por superintendências que aderiram ao programa por ano;
- recursos financeiros e obras recebidos por escolas para o ProEMI, por ano;
- IDEB por município do Ensino Médio;
- quadro do número de matrículas, aprovação, reprovação e evasão do ProEMI;
- quadro do número de matrículas, aprovação, reprovação e evasão de toda a rede de EM.

Os dados solicitados como: Projetos de Reestruturação Curricular entregues até 2013; número de escolas por superintendências que aderiram ao programa por ano e recursos financeiros e obras por escolas foram fornecidos em tabelas. As tabelas que estão incompletas deverão ser completadas a partir dos PRC disponibilizados.

Quanto ao IDEB, nos informou que teremos que acessar o site do INEP e verificar escola por escola para montar o quadro, pois a SEDU não tem esse dado disponível.

A terceira fase da pesquisa foi análise do grupo focal realizado pelo NEPE no bojo da pesquisa em andamento “Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente”, coordenado pela Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira, com financiamento pelo CNPq.

Foram entrevistadas três técnicas administrativas da SEDU ligadas à gerência do Ensino Médio e envolvidas com o ProEMI, em algum momento de sua inserção e/ou tramitação de implementação do programa. Para melhor apresentação das informações recebidas, identificamo-las como Técnica A, Técnica B e Técnica C, no intuito de preservar a identidade das entrevistadas.

Nesse momento da pesquisa, percebemos que verificar como as escolas do nosso estado utilizam a ferramenta proposta pelo MEC para potencializar as práticas educativas do Ensino Médio abre uma possibilidade de iniciarmos um mapeamento da real situação dessa etapa de ensino no Espírito Santo, a partir do momento que ampliamos, mesmo que somente pelos documentos, os anseios de várias escolas situadas em diversos municípios não só da Grande Vitória, mas também do interior do Estado. O que por sua vez, torna a análise documental para a compreensão do Programa Ensino Médio Inovador imprescindível no sentido de reconhecermos as lacunas e potencialidades existentes em um instrumento que se pretende inovador do Ensino Médio no Brasil.

A quarta e última fase de coleta de dados da pesquisa deu-se a partir do I Seminário Estadual de Formação de Professores e Pedagogos da Rede Estadual de Ensino Médio do Espírito Santo, que se realizou nos dias 08, 09 e 10 de abril de 2014, no Centro de Convenções do SESC-Aracruz/ES.

Nesse evento foram convocados entre professores, pedagogos e diretores da Rede Estadual de Ensino no ES, aproximadamente 1000 profissionais da educação, que ficaram hospedados, em sua maioria, nas unidades de hospedagem do próprio SESC.

Foram três dias de intensa formação subdividido em palestras de estudiosos do Ensino Médio e grupos de estudos sobre o material pedagógico, que tinham como orientadores os Supervisores e professores formadores da Universidade Federal do Espírito Santo, instituição de ensino superior designada pelo MEC para coordenar a formação.

Como pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – NEPE, buscamos durante esse evento, nos momentos de intervalo das palestras e dos grupos de estudos dos participantes do evento, abordar os profissionais da educação que estivesse alocado em escolas que já implementaram o ProEMI, para que respondessem aos questionários.

Nesse primeiro momento, o nosso intuito foi aproveitar a oportunidade eminente de apreender a visão de diversos municípios sobre o programa em um mesmo evento. Sobretudo ampliar nossas perspectivas sobre o desenvolvimento do ProEMI no Estado do Espírito Santo, além de avaliar os nossos instrumentos de pesquisas, quando partirmos para as delimitações inerentes às pesquisas do núcleo.

Para isso contamos com dois questionários, um direcionado aos Diretores e outro aos Professores e Pedagogos, com perguntas abertas e fechadas, no intuito de nos aproximar das impressões desses profissionais quanto à implementação do programa, nos seus mais diversos aspectos. Desde a inserção da comunidade no processo, a mudanças estruturais no cotidiano escolar, assim como uma pré-avaliação dos aspectos positivos e negativos do programa.

Nesse evento conseguimos realizar 104 entrevistas, sendo 21 professores, 38 pedagogos e 41 de diretores, representando um total de 53 escolas de municípios diversificados. Reiteramos que das 287 (duzentos e oitenta e sete) escolas de Ensino Médio do estado do ES, somente 91 (noventa e uma) escolas já havia implementado o ProEMI até a data do evento, o que nos possibilitou, nesse momento inicial da pesquisa, uma amostragem significativa, já que de um

modo geral, profissionais de mais de 50% das escolas do Estado que aderiram ao plano responderam as entrevistas.

Sendo assim, nesse contexto complexo e permeado de jogos de interesses diversos, buscamos, a partir desses dados, compreender como se deu a implementação do Programa Ensino Médio inovador e, conseqüentemente, entender como se deram os novos arranjos para essa etapa de ensino. Para isso, estruturamos a dissertação em três capítulos.

No primeiro buscamos apresentar inicialmente a trajetória do Ensino Médio no Brasil evidenciando fatos e/ou impressões que nos auxiliem compreender a dualidade histórica dessa etapa de ensino assim como a fragmentação das políticas a ela direcionada. Nesse sentido dividimos o capítulo em três seções: na primeira, apresentaremos um breve panorama das pesquisas sobre o ensino médio no Brasil; a seguir faremos um breve *detour* nas origens do chamado Ensino Secundário no Brasil e da Escola do Trabalho, antes de apresentarmos a configuração atual dessa etapa de ensino e na última seção, buscaremos dialogar com as políticas educacionais para o ensino médio, desde as reformas da década de 1990, com ênfase nas propostas políticas de integração do Ensino Médio.

No segundo capítulo, analisamos o Programa Ensino Médio Inovador, o ProEMI, a partir do documento propositivo do plano, apresentado ao SEB/MEC, para análise ministerial, seguindo com o Parecer CNE/CP nº. 11/2009 e a Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, documento legal que instituiu o ProEMI. Ainda, como fonte documental, apresentaremos os quatro documentos norteadores, lançados respectivamente nos anos 2009, 2011, 2013 e 2014, na perspectiva de apresentar suas especificidades, sobretudo às variações no bojo de suas orientações gerais. No intuito de inferir as continuidades e mudanças na implantação do ProEMI na rede estadual de ensino do Espírito Santo, apresentaremos o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria Ministerial 1.140/2013 e as metas estabelecidas para o Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Finalizaremos o capítulo a partir de um panorama geral do ProEMI no Espírito Santo (escolas que implementaram por ano e acesso aos PRC), assim como justificativas da SEDU para sua tardia implementação.

E no terceiro apresentaremos a materialização das Propostas de Reestruturação Curricular de uma das regiões do Estado do Espírito Santo à luz dos Documentos disponibilizados pelo MEC, assim como as legislações vigentes já apresentadas nessa dissertação. Para isso apresentaremos as orientações previstas no Documento Orientador 2013 para o redesenho curricular por Macrocampo, na perspectiva de observarmos os encaminhamentos para a

integração curricular e os movimentos de inovação pedagógica, a partir do mapeamento das principais proposições feitas nos PRCs das unidades escolares escolhidas para análise.

Nas considerações finais, a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como pelo referencial teórico que norteia nosso trabalho, discutiremos o que vislumbramos como uma proposta inovadora de educação, na esperança que a escola possa cumprir o seu papel no processo de emancipação dos jovens da nossa sociedade para além das demandas do mercado.

1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E ALGUMAS DE SUAS TRAJETÓRIAS

Na perspectiva de contribuir na construção de análises sobre o Ensino Médio que não só apresentem suas condições, mas também que apontem possibilidades e limites nessa etapa de ensino, será apresentada a trajetória do Ensino Médio no Brasil, evidenciando fatos e/ou impressões que nos auxiliem na compreensão da dualidade histórica dessa etapa de ensino, assim como a fragmentação das políticas a ela direcionada. Nesse sentido dividimos o capítulo em três seções. A primeira, um breve panorama das pesquisas sobre o ensino médio no Brasil. A seguir, um breve *detour* nas origens do chamado Ensino Secundário no Brasil e da Escola do Trabalho, antes de apresentarmos a configuração atual dessa etapa de ensino. E, na última seção, haverá um diálogo com as políticas educacionais para o ensino médio desde as reformas da década de 1990, com ênfase nas propostas políticas de integração do Ensino Médio.

1.1 PESQUISAS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

Para análise das pesquisas sobre o ProEMI inicialmente⁵ recorreremos ao Banco de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir dos descritores “Ensino Médio Inovador” e “Programa Ensino Médio Inovador”. No entanto, surpreendentemente, passados quatro anos da implantação do programa, não foi possível encontrar nenhuma dissertação ou tese sobre as temáticas supracitadas nesse banco de dados. Por causa dessa dificuldade e partindo da premissa que reconhecer os caminhos já trilhados sobre o nosso objeto de pesquisa, além de fundamental para o desenvolvimento de qualquer pesquisa acadêmica, pode nos orientar quanto ao que já foi analisado sobre a temática em questão, estabeleceu-se a ampliação dos descritores, bem como houve a escolha de outros bancos de dados reconhecidos academicamente.

Sem refinamentos na pesquisa e com ampliação da busca para o descritor “Ensino Médio” obtivemos 5.470 (cinco mil, quatrocentos e setenta) trabalhos. Ao utilizar os recursos de refinamentos disponíveis no banco Capes, conseguimos gradativamente reduzir o número para 1790 trabalhos no âmbito da educação, 1500 trabalhos incluindo a opção mestrado

⁵ As buscas aos bancos de dados foram realizadas entre outubro e dezembro de 2013.

acadêmico, 964 trabalhos ao delimitarmos o tempo do ano 2000 a atualidade, caindo para 38 registros, quando delimitamos aos Programas de Educação, História, política e sociedade.

Nesses trabalhos, houve somente acesso aos títulos, devido às reestruturações que a plataforma CAPES está passando, impedindo o acesso até o início de 2014. Ademais, ao partirmos do princípio que os títulos das pesquisas científicas apresentam de um modo geral o tema central a ser pesquisado, pode-se afirmar que o banco de dissertação e teses CAPES, até o final de 2013, não apresentava nenhuma pesquisa sobre o Programa Ensino Médio Inovador ou que de algum modo dialogaria com a nossa temática.

Como é possível observar no quadro abaixo, as pesquisas referem-se em sua maioria sobre problemas concernentes às áreas de conhecimento, como a formação do profissional do ensino médio; à inserção do jovem no mercado de trabalho; à permanência no ensino médio; culturas juvenis; à educação do campo; à continuidade dos estudos e à qualidade da educação. Todas defendidas entre 2004 e 2012 pela instituição de ensino Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)⁶.

⁶ Observamos que no ano de 2013 o banco de teses e dissertações da CAPES ficou fora de acesso por meses. Acreditamos que o fato de disponibilizar somente dissertações e teses da PUC/SP, no período que acessamos (novembro/2013), deve-se ao processo de reestruturação desse banco de dados, pois encontramos outras dissertações e teses nesse mesmo período em pesquisa no google.

Quadro 1 – Banco de dados CAPES: dissertações e teses

BANCO DE DADOS CAPES			
AUTOR	TÍTULO	MÊS/ANO	INSTITUIÇÃO
PAIVA, CARLOS ROBERTO.	O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: que filosofia?	set/06	PUC/SP
FERREIRA, MOISES CARLOS	Estágios para alunos de ensino médio: análise da relação entre uma escola pública e uma ONG na cidade de São Paulo	ago/07	PUC/SP
BARBOSA, NORMA LUCIA	A leitura no currículo do ensino médio como meio de inserção social	ago/07	PUC/SP
REIS, ROSELI REGIS DOS.	O Professor do Ensino Médio Público Estadual de Santos (SP). Sua Formação e Seleção	jul/06	PUC/SP
FERRAZ, ROBERTO	Ensino Médio e Preparação da Juventude para o Mercado de Trabalho: Contradições (Aspirações e Expectativas Profissionais de Alunos Concluintes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual)	ago/06	PUC/SP
PASTRO, ANA LUISA DAMACENO	O Perfil de Professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio e a Visão que Expressam sobre o Conteúdo a ser Ensinado	ago/06	PUC/SP
SALIM, ROSELY MARIA.	Língua Portuguesa no Ensino Médio: Limites e Possibilidades Formativas do Currículo Desenvolvido na Escola	set/05	PUC/SP
FERREIRA, ELOISA TAVARES	Condições de origem, trajetórias escolares e sociais de alunos pertencentes à classe popular: um estudo sobre alunos que cursaram ensino médio em escola privada	mar/08	PUC/SP
SILVA, RICARDO TADEU DA	Expectativas dos alunos concluintes do ensino médio público estadual com relação ao ingresso no ensino superior: conhecimento do ProUni e FIES	fev/09	PUC/SP
MARUN, DULCINEA JANUNCIO	Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas	fev/08	PUC/SP
PAULA, ISABEL CRISTINA SANTOS DE	Violência na Escola - opinião dos professores sobre as causas das manifestações de violência entre alunos do ensino médio	ago/06	PUC/SP
RIBEIRO, LEISA ALVES	O ensino de segundo grau em O Estado de S.Paulo (1972-1977)	mar/07	PUC/SP
ZUQUIM, KATYA MITSUKO	O Ensino Secundário nos Anos 1950 e a Questão da Qualidade	ago/05	PUC/SP
FONSECA, SILVIA ASAM DA	Os professores e a qualidade do ensino: a escola secundária paulista (1946-1961).	fev/04	PUC/SP
MOREIRA, DAYSE ALINE	Migração, escolarização e os alunos de educação de jovens e adultos	out/07	PUC/SP
LOBO, STELLA MARIS ALVARES	Programa de Informação Profissional: Uma Atividade de Orientação Profissional na Escola: Análise de Um Guia Curricular	jun/05	PUC/SP
ARCOS, ROSANGELA QUEQUETTO DE ANDRADE	Sobre preferências artísticas e a escola: um estudo das opções culturais dos jovens alunos da rede pública.	fev/04	PUC/SP
NEVES, FERNANDA MEDEIROS BEZERRA DAS.	Possibilidades Formativas do Esporte nas Aulas de Educação Física	out/06	PUC/SP
MONTERO, MARIA FERNANDA ALVES GARCIA	O ensino de filosofia no ensino médio brasileiro: antecedentes e perspectivas	nov/11	PUC/SP
JESUS, MONICA RAIMUNDA DE	Proficiência em língua inglesa e práticas sócio-educacionais: um estudo com alunos do ensino médio da rede estadual paulista	mar/10	PUC/SP
FRANCISCO, EDUARDO	Formação e trabalho docente: um estudo com professores de ensino médio	mar/10	PUC/SP
EVANGELISTA, JOSE CARLOS SENA	O direito à educação no campo: a voz dos estudantes das escolas do Ribeirão Seco - Itabuna - Bahia	mar/12	PUC/SP
ZAGO, ALVARO DE BARROS	A representação do Continente Africano nos livros didáticos de geografia do ensino médio	mar/12	PUC/SP
SIQUEIRA, MARINA HAKIME CONTINI DE	Aprovação no vestibular como sucesso escolar : as contribuições de um cursinho popular	set/12	PUC/SP
SILVA, JULIANA HOJAS DA	O programa Lugares de Aprender: a escola sai da escola análise, dimensões e limites	ago/11	PUC/SP
GALVAO, NELSON LEITE	A origem social como fator de seletividade no ensino público brasileiro: o caso da escola da Embraer	fev/12	PUC/SP
LINO, LUCIANA MARCELA BACCARAT TEIXEIRA.	Associação de pais e mestres: atuação em uma escola de ensino médio	ago/12	PUC/SP
SILVA, MARIZA BICUDO DA	Uma viagem ao absurdo: a formação técnica em arte dramática à luz da teoria crítica da sociedade	ago/11	PUC/SP
REZENDE, VALERIA MOREIRA	Da escola de excelência à escola de aparência: análise das condições e interferências na qualidade do ensino médio regular, em duas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais	ago/07	PUC/SP
MEYRELLES, KARLA VELLO	Culturas juvenis numa escola pública de ensino médio: novos usos, novos cenários	dez/08	PUC/SP
SILVA, ANI MARTINS DA	A suplência no nível médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de graduação: um estudo de trajetórias escolares	ago/07	PUC/SP
WUO, WAGNER	A Física Ensinada e a Cultura: Uma Análise Relacional do Conhecimento de Física em Escolas Públicas de Ensino Médio	mar/05	PUC/SP
NOVAES, LUIZ CARLOS	A Escola Perdida: A Boa Escola e o Bom Aluno no Discurso de País e Professores	fev/05	PUC/SP
MAZZANTE, FERNANDA PINHEIRO	Sobre a identificação com os líderes: um estudo dos comportamentos competitivos e cooperativos no cotidiano escolar	fev/09	PUC/SP
POIT, DAVI RODRIGUES	Um olhar frankfurtiano sobre o alcance da programação esportiva da televisão nas aulas de educação física escolar	jul/07	PUC/SP
FURLAN, ELAINE GOMES MATHEUS	O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química	fev/11	PUC/SP
AMARAL, ISABEL DA SILVA	A literatura poética nas escolas de ensino médio: uma análise das potencialidades da poesia na formação do jovem	set/12	PUC/SP
LOPONTE, LUCIANA NEVES	Juventude e educação profissional: um estudo com os alunos do IFSP	nov/10	PUC/SP

Mestrado Acadêmico. Fonte: CAPES

Doutorado. Fonte: CAPES

Dentre essas pesquisas, foi selecionada a que se propôs analisar o Programa Cultura é Currículo da Secretaria Estadual de São Paulo intitulada “O Programa Lugares de Aprender: a escola sai da escola – análise, dimensões e limites”⁷. Defendida em agosto de 2011 por Juliana H. da Silva, tem como objetivo investigar a relação entre as propostas e os conteúdos curriculares do Ensino Médio, a partir do Programa Cultura é Currículo. O problema da pesquisa é observar se as orientações do programa coadunam com as orientações do MEC, assim como as legislações vigentes para essa etapa de ensino.

Ressalte-se nosso interesse inicial nessa pesquisa por São Paulo. Até o ano de 2012, o estado de São Paulo era uma das unidades federativas que não tinham nenhuma escola incluída no ProEMI. Isso justificaria o reduzido número de trabalhos sobre esse programa, tendo em vista que São Paulo além de ter o maior número de escolas de Ensino Médio no Brasil, também concentra instituições de ensino superior de ampla representatividade no cenário acadêmico do país, dentre elas Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, a Universidade de São Paulo – USP e a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

A necessidade de ampliar o nosso olhar a partir da produção científica sobre o ensino médio no Brasil e os limites do banco de teses e dissertações da CAPES levaram-nos a outros bancos de relevância acadêmica para a nossa pesquisa: Scielo - Scientific Electronic Library Online e Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Escolhemos o Scielo por ser um banco de dados que abarca uma significativa e reconhecida coleção de periódicos, o que possibilita analisar artigos que geralmente são produções de resultados de pesquisas. Estabelecemos o recorte temporal para análise dos artigos a partir de 2003, uma vez que nesse ano ocorreu o Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, nos dias 19 a 21 de maio de 2003, com participantes do Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores, entidades científicas e demais segmentos da sociedade civil, preocupados com o debate sobre o ensino médio no Brasil.

Consideramos a realização do seminário, assim como as ações do governo referente ao ensino médio, após 2003, fatores motivadores para mudanças na trajetória das políticas para o ensino médio até então implementadas. Outro evento significativo para a discussão sobre as políticas para os jovens e adultos foi o Seminário Nacional de "Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas", realizado no período de 16 a 18 de junho de 2003. Nesses debates, a discussão central era sobre a necessidade de mudar a legislação que impedia

⁷ Conseguimos acessar essa pesquisa na íntegra a partir do Google, empresa multinacional de serviços online e software dos Estados Unidos.

a oferta da formação geral junto com a profissional. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), encontra-se em questão a possibilidade legal de reintegração do ensino médio a partir da revogação do decreto 2.208/97, que juntamente com outros instrumentos legais proibia a formação integrada, além de possibilitar regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em virtude das demandas do mercado.

Segundo a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC)⁸, estiveram presentes mais de 1.500 pessoas no seminário da educação profissional, com representação de 417 instituições da sociedade e órgãos do governo, o que finaliza uma etapa do processo que se estendeu durante todo o ano de 2003. Desse processo e a partir dos debates e na sinalização resultante das "concepções, experiências, problemas e propostas" apresentadas, teremos como resultado o documento denominado "Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica", amplamente divulgado pelo MEC, segundo a SEMTEC.

Na perspectiva de que a democracia se constrói dentro de forças e interesses divergentes, pressupondo, portanto, o "diálogo como estratégia da política de reconhecimento destes diferentes interesses existentes na sociedade, mediante a transparência nas discussões e decisões elaborou-se uma primeira minuta do novo decreto" (BRASIL, 2004, SEMTEC: Documento a Sociedade). Ou seja, somente a partir de um processo amplamente democrático foi possível iniciar a elaboração da minuta que seria substitutiva ao decreto 2.208/97. Atendendo, desse modo, a perspectiva de responder legalmente as sucessivas supressões em nossa legislação, demandadas pela sociedade para o ensino médio desde a Constituinte de 1988.

Após evidenciarmos os motivos que definiram o nosso recorte temporal apresentaremos conforme quadro em anexo, as pesquisas disponibilizadas por artigos no Scielo a partir de 2003. Ressaltamos que assim como o banco de teses e dissertações CAPES, não encontramos a partir do descritor "Ensino Médio Inovador" nenhum artigo relacionado ao assunto, mesmo nas pesquisas divulgadas após o lançamento do ProEMI em 2009, fato que gerou a ampliação de nossa inquietação sobre a temática. Ao mudarmos para "Ensino Médio" encontramos 132 artigos, sem refinamento, por ano, pois esse tipo de refinamento no banco em questão é manual, por sua vez obtivemos um artigo sobre o tema ensino médio no ano de 1997 e 19 artigos entre os anos 2000 e 2002, reduzindo o nosso número inicial para 112 artigos.

⁸ Frigotto (2005) afirma que A SEMTEC foi separada logo após a instituição do decreto 5.154/2004, passando o Ensino Médio a ser responsabilidade de duas secretarias: a SEB – Secretaria da Educação Básica e a SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Na legislação vigente, só encontramos disponível o Decreto 7.690 de 02 de março de 2012, que faz menção a reestruturação das secretarias.

Para escolhermos os artigos a contribuir com a nossa pesquisa, a partir dos seus títulos e palavras-chave, tentamos perceber quais deles desenvolvem sua análise no âmbito do político. O foco foram as pesquisas que apesar de analisarem as práticas educacionais, por exemplo, partiram do princípio que estas são afetadas e mediadas pelas políticas educacionais. Essa perspectiva, possibilitou-nos, a partir do tema proposto, compreender e inferir as dinâmicas de regulação do Estado no âmbito escolar, conforme nos sugere Ball (2011).

Nesse percurso, analisamos os resumos de aproximadamente 30 artigos, na perspectiva de não só ampliarmos o olhar sobre o nosso tema de estudo, mas também fomentar as discussões propostas nessa dissertação, tendo como ponto de partida o que já foi produzido sobre o ensino médio nos últimos onze anos. Para isso elencamos, além das pesquisas sobre componentes curriculares, a que também apresentaram em suas palavras chave o termo “política educacional” ou similar. Observamos que os temas recorrentes são reforma curricular, reforma do Estado, Educação Jovens e Adultos (EJA), gestão educacional e as políticas que envolvem o ensino médio como: diretrizes curriculares; plano nacional de educação (PNE); os decretos 2.208/97, 5.154/2004 e a emenda constitucional 59/2009.

Na ANPED, que se encontra atualmente subdividida em 24 Grupos de Trabalhos (GT) nos atemos aos trabalhos apresentados (artigos aprovados), trabalhos encomendados e as sessões especiais do GT5 – Estado e Política Educacional de cada Reunião disponível do site da ANPED a partir do ano 2000. Nesse período todos os trabalhos apresentados estão disponíveis, no entanto nem todas as sessões especiais e trabalhos encomendados apresentam os textos em anexo. Mesmo assim decidimos elencar o que foi apresentado sobre o Ensino Médio para analisarmos, mesmo que no âmbito temático, quais as questões estão sendo discutidas nessa etapa da educação básica.

Das 13 reuniões anuais somente três não tiveram nenhuma apresentação sobre o Ensino Médio: 25ª (2002), 26ª (2003) e 30ª (2007). Mas como poderemos observar na tabela a seguir os temas abordados nos trabalhos apresentados coincidem com as temáticas recorrentes nos artigos da Scielo, além de também não discutirem o ProEMI em nenhum desses trabalhos.

Quadro 2 – Artigos e trabalhos encomendados na ANPED (2000/2013)

REUNIÕES ANPED (2000/2013)			
REUNIÃO	TIPO DE TRABALHO	AUTOR	TÍTULO
36ª/2013	Artigo	Valdirene Alves de Oliveira – UEG.	Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o ensino médio brasileiro.
36ª/2013	Sessão Especial	Nora Krawczyk – FE/Unicamp	Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo.
35ª/2012	Artigo	Sinara Pollom Zardo – UnB Wivian Weller – UnB Agência Financiadora: CAPES	Concepções dos gestores estaduais sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio: a perspectiva do direito à educação e do dever da oferta
34ª/2011	Artigo	Gilvan Luiz Machado Costa – UNISUL	O Ensino Médio no Brasil: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente
34ª/2011	Sessão Especial	Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (UFMG); Nalú Farenzena (UFRGS) e Carmen Sylvia Vidigal Moraes (USP).	Ampliação do acesso de jovens e adultos ao ensino médio e à educação superior: programas, regimes de colaboração e contratos de gestão na esfera pública.
34ª/2011	Trabalho Encomendado	Steven Kleesb (University of Maryland) .	Private Interests and Public Responsibilities: The Political Economy of School Reform
34ª/2011	Trabalho Encomendado	Marcio Pochmann (UNICAMP) e Sônia Maria Rummert (UFF).	A realidade do trabalho hoje: continuidades e descontinuidades no atual estágio do capitalismo. Consequências na educação formal e na formação humana em geral .
33ª/2010	Artigo	Savana Diniz Gomes Melo, (FAE/UFMG)	O ensino médio e a educação profissional no Brasil e na Argentina: convergências, diferenças e consequências sobre o trabalho docente.
32ª/2009	Sessão Especial	Ronaldo Marcos de Lima Araújo (UFPA), Dante Henrique Moura (IFRN) e Jailson dos Santos (UFRJ).	Políticas de ensino médio, reforma e expansão da educação profissional e tecnológica: financiamento, conceitos e perspectivas.
31ª/2008	Artigo	Edilene Rocha Guimarães, – UFPE	A formação integral no discurso pedagógico oficial dos anos 2000
29ª/2006	Artigo	Edilene Rocha Guimarães. – CEFET-PE – UFPE	Participação, resistência e crise de identidade: política para o ensino médio e educação profissional.
29ª/2006	Artigo	Savana Diniz Gomes Melo. – CEFET-MG / FAE-UFMG	Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o ensino médio e educação profissional.
28ª/2005	Artigo	Celso Carvalho – UNINOVE	Os pcn para o ensino médio: possibilidades e limites.
28ª/2005	Artigo	Edilene Rocha Guimarães. – CEFET-PE – UFPE	Política para o ensino médio e educação profissional.
27ª/2004	Artigo	Dagmar Zibas – FCC	A reforma do ensino médio no Ceará: apontando para o céu e tropeçando na realidade.
27ª/2004	Artigo	Lúcia Maria Wanderley Neves–UFF	As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo.
27ª/2004	Trabalho Encomendado	Domingos Leite Lima Filho (Cefet/Paraná) e Nilson Dias Garcia.	Politécnica ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional.
27ª/2004	Sessão Especial	Eliza Bartolozzi Ferreira (Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo), Nereide Saviani (UNISANTOS) e Sandra Garcia (Secretaria de Estado da Educação do Paraná).	Do currículo por competências ao ensino médio integrado.
27ª/2004	Sessão Especial	Sônia Maria Rummert (UFF), Marília Sposito (USP) e Gládis Andrade (Ministério do Trabalho).	Juventude: trabalho, cultura e educação.
24ª/2001	Artigo	Marta Silene Ferreira Barros (UEM).	As políticas educacionais para o ensino médio e profissionalizante no Estado do Paraná.
24ª/2001	Artigo	Dagmar Maria Leopoldi Zibas (FCC).	A reforma do ensino médio no Chile: vitrine para a América Latina?
23ª/2000	Sessão Especial	Acácia Kuenzer, Dagmar Zibas e Dalila Andrade Oliveira.	Políticas de Ensino Médio e Educação Profissional

Fonte: ANPED (2014)

Sendo assim, certos dos nossos limites para o tempo que nos é disponibilizado no mestrado, mas com a inquietude inerente ao pesquisador lançamos no, Em novembro de 2013, foi lançado o descritor “Ensino Médio Inovador” no Google Acadêmico⁹ e o retorno de trabalhos disponibilizados pela ferramenta foram expressivos, aproximadamente 31.200 trabalhos. Porém, optando pelo refinamento disponível no site (ordenação por data), obtivemos aproximadamente 78 resultados com o descritor “Ensino Médio Inovador” a partir de 2009¹⁰, diversificados entre artigos, trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações e teses. Desses, após organizá-los em tabela, que também se encontra em anexo, selecionei oito artigos que não foram contemplados pela Scielo, duas teses e três dissertações.

As temáticas desses trabalhos versavam entre práticas pedagógicas; juventude, assim como suas representações; reforma curricular; e relações intergovernamentais, tanto no âmbito das dissertações quanto no das teses. Nos artigos, para além dessas temáticas, observamos discussões sobre a perspectiva dos professores sobre o ProEMI; formação cidadã; o uso das tecnologias; educação musical, integração curricular; formação continuada e reformas educacionais.

Nessa busca, outro dado que nos apontou como fonte de pesquisas futuras foi o número de trabalhos de conclusão de cursos na especialização em Educação Integral da Universidade Federal de São Carlos – SP (UFSCAR) e também a Universidade Estadual de Pernambuco (UEPB) pelo número de artigos disponibilizados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID. Os trabalhos diversificaram suas análises sobre o PROEMI quanto aos sujeitos envolvidos: professor, aluno, comunidade escolar, assim como as perspectivas destes no desenvolvimento do programa. Temáticas como educação integral, alfabetização científica, interdisciplinaridade, contradições do programa, dicotomia entre teoria e prática, e aulas práticas foram abordadas no âmbito de diversos componentes curriculares.

Desse modo, não apresentaremos uma seção específica sobre a revisão de literatura, mas buscaremos apresentar os trabalhos que dialogam com a nossa temática nas subseções dessa dissertação, à medida que as discussões provocadas convergirem. Além de apresentá-los nas tabelas em anexo e nas referências, quando citados no corpo do texto.

⁹ Ferramenta eletrônica associada ao Google que nos disponibiliza: “artigos revisados por especialistas (peer-reviewed), teses, livros, resumos e artigos de editoras acadêmicas, organizações profissionais, bibliotecas de pré-publicações, universidades e outras entidades acadêmicas. O Google Acadêmico ajuda a identificar as pesquisas mais relevantes do mundo acadêmico” (Disponível em 24/11/2013 <<http://scholar.google.com.br/intl/pt-BR/scholar/about.html>>).

¹⁰ Ano que o programa foi instituído oficialmente.

1.2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE ROMPIMENTO COM O MODELO DUAL: EDUCAÇÃO PROPEDEÚTICA OU PROFISSIONALIZANTE

A História tem nos revelado que as características e/ou funções da educação estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento da sociedade analisada e suas múltiplas relações num processo constante de interferência internas e externas. Mas ainda que de forma particular, as sociedades ocidentais, segundo Silva (1969, p. 77),

“(...) a partir da influência helênica em Roma, durante a Idade Média e, mais ainda, com o humanismo renascentista, nos inícios dos Tempos Modernos, a alta tradição intelectual a transmitir era uma tradição, em grande ou em sua maior parte, proveniente de outra cultura, e não gerada por processo endógeno de enriquecimento da cultura autóctone”.

O que representa, para esse autor, um fato histórico de grande importância para a compreensão da Educação secundária moderna, tendo em vista a forte influência da Educação Francesa e Inglesa na constituição das instituições de ensino do ocidente.

No ensino médio, etapa de ensino que focalizaremos nossa análise, tanto a França quanto a Inglaterra, do século XIX, modelaram não só a nossa educação, mas também nossas instituições e cultura geral, no entanto, somente no final do século XX tínhamos como pauta o que caracterizará uma verdadeira Revolução Pedagógica, a concepção francesa de ensino do período da Revolução: a ideia de sistema universal e gratuidade de ensino.

Segundo Silva (1969), ainda que não se apresentasse nesse termo, a ideia pedagógica de sistema era pauta de todos os projetos das sucessivas assembleias revolucionárias descrito na seguinte forma pela Constituição Francesa de 1791: “Será criada e organizada uma instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita nas partes do ensino indispensáveis a todos os homens, e cujos estabelecimentos serão distribuídos gradualmente, num plano combinado com a divisão do reino” (p.123).

No Brasil do século XIX, dada as características do seu desenvolvimento social e econômico, não poderíamos esperar uma revolução pedagógica ao modo francês. O máximo que conseguimos, nesse século, foi deixar como herança para a República um Ensino Secundário de caráter fragmentário e inarticulado, que exercia a função de etapa preparatória para os cursos profissionais superiores (SILVA, 1969).

Não observamos nos estudos de Silva (1969) uma ênfase na dualidade do Ensino Secundário, mas sim um exercício exemplar de retratar historicamente as raízes do denominado “ensino

secundário”, recorrendo para isso à história do sistema de ensino francês e inglês e consequentemente ao que herdamos desses sistemas, até às reformas educacionais da década de 1950.

No entanto, nesse momento, não nos interessa um aprofundamento nas origens do Ensino Médio e seus desdobramentos, retratado por Silva (1969), como Ensino Secundário, mas compreender, sobretudo, as permanências dessa etapa de ensino no desenvolvimento da sociedade brasileira, assim como as orientações das políticas educacionais destinadas ao ensino médio.

Para além da influência europeia no nosso sistema de ensino, Nunes (2000) observa sua dualidade desde o nascimento dos colégios no Brasil a partir “da política de separação instaurada pela ordem jesuítica entre o ensino de humanidades destinado aos filhos dos colonos mais abastados e o ensino destinado aos indígenas, voltado preponderantemente para a catequese e oferecido nas casas de ensino” (NUNES, 2000, p. 38).

Desse modo, reafirma o caráter dual da política imperial brasileira ao enfatizar que a instrução primária pretendia cumprir um papel civilizador enquanto a secundária se “destinaria a formar a elite ilustre e ilustrada, inserida mais plenamente nos atributos de liberdade e propriedade, portadora de privilégios do pequeno círculo que participava do poder de Estado, tanto no nível local, quanto no nível mais amplo do Império” (NUNES, 2000, p. 39).

No estudo sobre a configuração dessa dualidade na implementação do ensino profissional do Brasil, Ciavatta (2009) desenvolve sua análise sobre a representatividade da educação pelo trabalho na socialização de jovens no bojo da chamada “revolução burguesa do Brasil”. Nessa discussão a autora parte do pressuposto que toda transformação da sociedade e consequentemente suas imbricações no modo de produção interferem diretamente nas ações do Estado, agregando à perspectiva civilizatória o assistencialismo e o trabalho como fundamentos da educação.

No período de transição do sistema agrário de produção para o industrial, apesar do termo “revolução burguesa”, não podemos relacioná-lo à conotação de ruptura, mas que se trata sobretudo de:

[...] um fenômeno estrutural que se desenvolve por opções e comportamentos coletivos mediante os quais diversas opções de interesses da burguesia em formação e em expansão no Brasil deram origem a novas formas de poder na economia, na sociedade e no Estado – da mesma forma como se põem e se repõem as relações de cultura, a organização política e econômica e o modo de compreender a existência humana da sociedade brasileira (CIAVATTA, 2009, p.150).

Tendo em vista a base econômica agrária brasileira e conseqüentemente as polêmicas entre os estudiosos em torno do uso do termo “burguês” ou “revolução burguesa” na constituição do Estado capitalista brasileiro, convém destacar que independente da denominação dada a esse período histórico, o elemento crucial para interpretação do mesmo seria o padrão de civilização que aqui se pretendeu absorver ou expandir.

Nesse contexto, qual seria o elemento civilizador de nossa sociedade? O que ofertar a uma massa trabalhadora nesse momento de passagem da sociedade agrária e escravocrata para urbana industrial na formação da sociedade brasileira? Para Ciavatta, mesmo que apareça restritamente em sua abrangência na história da educação brasileira, a educação pelo trabalho é recorrente no quadro da formação social brasileira, pois “trata-se de um movimento do Estado e da sociedade civil que, primeiro respondia aos sentimentos morais e religiosos da época e, depois, às necessidades ‘nacionais’ da indústria nascente” (CIAVATTA, 2009, p.175).

Mantendo o padrão conservador de nossa formação, acompanhamos mais uma vez os ideais iluministas explícitos em nossas orientações com a bandeira do trabalho, como elemento regenerador da sociedade e necessário para sua modernização, tendo o trabalho e o assistencialismo como pilares da escola do trabalho.

Cria-se, portanto, a rede de escola de aprendizes e artífices, em 1909 na esteira do que acontecera há quase um século (1819), quando transformaram o Convento da Bahia em Seminário de Órfãos, em que os asilados deveriam aprender as artes e os ofícios mecânicos. As escolas de aprendizes e artífices seria a expressão da questão social, “da problemática da pobreza e da necessidade e disciplina para o trabalho e pelo trabalho para manter a ordem social. De um lado a modernização e a ordem considerada necessária ao novo momento; de outro, elementos ideológicos latentes no processo” (Ibid. 177).

Em uma perspectiva humanitária, o assistencialismo desenvolvido pelo ensino dos ofícios foi observado em outros momentos da transição do Império para a República, por dez governos provinciais, de 1840 a 1865. Nesse período, os “desvalidos da sorte”, “desprovidos da fortuna”, órfãos, eram arrebanhados pelos arsenais militares e da Marinha e levados para as casas de educandos e artífices que foram criadas.

Nas transições eminentes na instituição de um Estado capitalista, mesmo que tardiamente, a passagem do crescimento industrial para industrialização deu novos contornos as escolas

profissionais. Mudanças essas que gradativamente culminaram na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e da rede das escolas técnicas federais nos anos 1940, dos quais trataremos mais adiante.

Muitas foram as ações do governo na era Vargas na construção da identidade do trabalhador brasileiro, mas nesse momento nos convém destacar as políticas educacionais pautadas na introdução do trabalho na educação e suas transformações nos órgãos da administração federal, como a criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico (1920); a edição de uma portaria do ministério da Agricultura que incluía a industrialização do ensino profissional (1926); a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública¹¹ (1930); a substituição do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico pela Inspeção do Ensino Profissional Técnico (1931) e o Decreto 24.558/1934, que além de estabelecer a expansão do ensino industrial, possibilitava a criação de escolas industriais do governo federal, o que implicava critérios unificadores do ensino consoante com o interesse das indústrias (CIAVATTA, 2009).

Esse projeto nacional de ensino para a indústria só cria *corpus* legal a partir do decreto-lei 4.224 de 09 de abril em 1942, que institui a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o que possibilita a organização e funcionamento das escolas de artífices a partir da criação do SENAI (1942) e SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946)¹². Permite ainda a equivalência parcial com sistema regular de ensino, que por sua vez permite aos concluintes desses cursos técnicos o ingresso a cursos superiores relacionados. (Kuenzer, 1991).

Apesar de não romper com a dualidade estrutural entre educação profissional para povo e ensino propedêutico para a burguesia, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – lei 4.024 de 1961 propicia significativo avanço quando incorpora ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio, estabelecendo plena equivalência entre eles. Significa que passam a coexistir em uma mesma estrutura “dois ramos de ensino médio diferenciados, mas equivalentes: um propedêutico, representado pelo científico e outro profissionalizante, com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola” (KUENZER, 1991, p. 8).

Às luzes da Teoria do Capital Humano que, em poucas palavras, responsabiliza a educação pelo desenvolvimento econômico do país, promulga-se a Lei 5.692 de 1971, com o objetivo

¹¹ Cabe ressaltar que essa ação possibilitou a centralização e a unificação das políticas ligadas ao ensino, segundo Ciavatta (2009).

¹² Não ampliaremos nesse momento do trabalho as relações de parceria entre o Estado e as escolas de iniciativa privada, já eminentes na criação do Senai/Senac.

de reestruturar o ensino em todos os seus níveis. No entanto, isso vem a romper com a dualidade do sistema de ensino de forma que todos passariam pelo mesmo ensino médio, independentemente de sua classe social, a fim de que se qualificassem para o trabalho, a partir da habilitação profissional conferida pela escola.

Para Kuenzer (1991), a tentativa de resolver, no interior da escola, a partir da homogeneidade de ensino, a histórica divisão entre trabalho intelectual e manual, pareceu minimamente ingênua, tendo em vista os problemas de acesso e permanência, assim como seus problemas estruturais: “à falta de professores qualificados, às dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática e ao desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico” (Ibid. p. 10).

Na perspectiva de expressar os limites de manter legalmente a proposta de uma escola única, o Parecer 76/1975, do Conselho Federal de Educação, normatizará a dualidade estrutural anterior, podendo, portanto, existir duas habilitações, uma voltada para formação técnica e auxiliar e outra de caráter mais geral. Cabe ressaltar que esse quadro normativo não afetará as escolas que já ofereciam ensino técnico industrial e agrícola desde as últimas décadas. No entanto, as escolas que habilitavam para o magistério e técnico contábil passaram a ter caráter predominantemente propedêutico, devido à incorporação no seu currículo do núcleo comum.

A partir da Lei 7.044/1982, destitui-se legalmente a possibilidade de termos uma escola única de profissionalização obrigatória, apesar de essa não ter existido concretamente. Desse modo, a nova legislação garantirá uma genérica “preparação para o trabalho” ao invés de qualificação profissional, caracterizando uma escola descompromissada com o mundo do trabalho e aliada aos anseios da classe dominante na valorização do ensino propedêutico (Kuenzer, 1991).

Com o fim da ditadura militar e entraves políticos entre a ala conservadora e progressista no processo de democratização da legislação do nosso país, teremos promulgada em 1988 a nossa Constituição Federal, também denominada Carta Cidadã, tendo em vista a amplitude dos direitos sociais por ela assegurados. No entanto, no âmbito educacional, mesmo com algumas conquistas legais na perspectiva progressista, conseguimos observar que ainda impera soluções conservadoras para cercear os direitos garantidos por lei à classe trabalhadora.

Desse modo, coadunamos as posições até então defendidas por nós com a ideia de que a escola por si só não poderá libertar o homem de sua condição social de alienação, mas pode

ser aliada, tanto no processo de transformação, quanto no de manutenção dessa sociedade. Nesse sentido, nos propusemos na próxima seção, analisar as políticas educacionais da década de 1990 até a atualidade, observando a materialidade das políticas, no intuito de promover uma educação integradora, assim como seus limites, na “(re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012, p. 30).

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO, AS INTERFACES DE UM PROJETO DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A ação mais recente do Governo Federal em relação ao Ensino Médio foi a regulamentação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no dia 22 de novembro de 2013, pela Portaria Ministerial número 1.140, pronunciado à sociedade civil¹³ no dia 25 de novembro desse mesmo ano, pelo o Ex-ministro da Educação Aloízio Mercadante.

Republicada no DOU do dia 09 de dezembro de 2013, por incorreção no original, a Portaria 1.140 passa a vigorar nessa data com o objetivo de fomentar o aperfeiçoamento da formação de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio e conseqüentemente valorizá-los. A portaria pretende ainda atualizar e rediscutir as práticas docentes, não perdendo de vista as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 – DCNEM/2012.

No âmbito das responsabilidades em uma ação de formação dos professores, o MEC segue o mesmo padrão de organização dos demais programas desenvolvidos nos últimos anos. O repasse dos recursos financeiros se dá via FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que se configura como um apoio técnico aos entes federados que aderirem ao Pacto, assim como convocou as IES (Instituições de Ensino Superior) para coordenar e executar a formação. Dessa forma, o programa de formação é uma ação desenvolvida em parceria entre o MEC, IES e SEDUCs.

Além das incumbências do MEC, a portaria 1.140/2013 apresenta as responsabilidades das IES e dos Estados e Distrito Federal. Sendo as IES, de um modo geral, responsável pela coordenação pedagógica e acadêmica do curso de formação, juntamente com os articuladores da Secretaria Estadual de Educação, que inclui: a gestão, supervisão e monitoramento da

¹³ Vídeo disponibilizado no Portal do MEC em 28/11/2013.

formação no âmbito da rede estadual e distrital, assim como o apoio a implementação das ações de formação continuada nas escolas de ensino médio.

Aos Estados e Distrito Federal caberá em primeira instância aderir ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e conseqüentemente promover a participação das unidades escolares públicas de sua rede de ensino. Para isso deverá instituir e viabilizar o funcionamento do Comitê Estadual, gerenciar e monitorar a implantação das ações do Pacto, selecionar: supervisores, para gestão dessas ações, formadores regionais e orientadores de estudo, assim como garantir a participação deles na formação coordenada pelas IES, além de assegurar espaço físico e material de apoio necessário para essas formações.

A portaria 1.140/2013, que institui o Pacto, ainda nos esclarece em detalhes outros aspectos da formação, mas nesse momento não nos convém detalhar, pois se refere aos pré-requisitos dos formadores junto a IES, formadores regionais, orientadores de estudo e professores e coordenadores de estudos, que poderão participar da formação.

Partindo do presente, parafraseando Ciavatta (2009), não podemos perder de vista a representatividade, em termos de conquista, da instituição desse Pacto, pois ele possibilita – pelo menos até o fim desse mandato de governo – disseminar o idealizado no primeiro projeto da LDB no final da década de 1980, mas só instituído nas atuais DCNEM/2012, na formação geral dos profissionais da educação do Brasil: que é a proposta de um currículo integrado para todas as formas e modalidades de Ensino Médio que tem como eixo o “trabalho como princípio educativo”.

Com a definição da nova “Diretrizes Curriculares Nacionais”, para o Ensino Médio (DCNEM/2012), a partir da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, aplicada a todas as formas e modalidade de Ensino Médio, a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura se constituem como base da proposta de desenvolvimento curricular.

Nesse sentido, as DNCEM/2012 concebem o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura nos seguintes termos do seu quinto artigo:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como 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 e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Tendo em vista a dualidade histórica dessa etapa de ensino e conseqüentemente a sua falta de identidade, a possibilidade instituída de viabilizar um currículo que de fato possibilite aos jovens de nossa sociedade uma educação emancipadora, em tese é uma conquista. No entanto sabemos que do instituído ao realizado não temos uma trajetória histórica que nos favoreça tanto para o Ensino Médio, quanto para as outras etapas de ensino.

Na História do Ensino Secundário retratada por Geraldo Bastos Silva¹⁴, percebemos as inúmeras proposições para o Ensino Médio, a partir da República, e o quanto do prescrito foi efetivado. Certamente, acreditamos que a não concreticidade de algumas dessas proposições favoreceram a nossa nação, mas sem sombra de dúvidas muitas outras que poderiam dar melhor organicidade ao Ensino Médio também não se consolidaram.

Mas não precisamos recorrer à história do Brasil do fim do século XIX para observarmos a inoperância no desenvolvimento de suas políticas educacionais. Um breve recuo às reformas educacionais da década de 1990 já nos dão um eficaz panorama.

Na perspectiva que as políticas públicas, assim como as reformas que elas sugerem, não se configuram sob uma única lógica, mas em uma seara de conflitos de interesses, tensões e conseqüentemente convergências e divergências (Oliveira, 2009), a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei n. 9394/96) não foi diferente.

Com o fim da ditadura militar brasileira, em meados da década de 1980, a sociedade civil, “mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012 p. 35). Travando-se uma disputa pelos projetos entre a ala progressista e conservadora no âmbito das políticas públicas.

Depois de promulgada a Carta Constituinte de 1988 foi apresentada pelo Deputado Octávio Elísio em dezembro desse mesmo ano, o projeto de uma nova LDB, que segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) representava as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive no que se refere ao ensino médio.

¹⁴ Considerado por autoras como Maria Ciavatta e Clarice Nunes um clássico da década de 1960.

No entanto, reafirmando a existência de disputa por projetos, em dezembro de 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que contempla os interesses da ala conservadora representada no projeto de lei do Senador Darcy Ribeiro.

Aprovada na forma de Lei nº 9.394/96 também conhecida como a Lei Darcy Ribeiro, do projeto original, que pretendia:

a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permitia evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como ocorria anteriormente (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 37).

Restou somente o 2º parágrafo do artigo 36 da Lei 9.394/96 (atualmente revogado pela Lei 11.741 de 2008) nos seguintes termos: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Mas a remota possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional técnica, foi revogada pelo Decreto 2.208/97 que não só consolidou, mais uma vez a dualidade no ensino médio brasileiro, mas também impossibilitou a consolidação da base unitária, dessa etapa de ensino, “que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para os exercícios da formação técnica” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 37).

No bojo das políticas conservadoras, com um texto normativo sugerindo um currículo integrado que supere a dualidade entre formação propedêutica e formação para o trabalho, as DCNEM/98 nascem no final do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Dentre outros aspectos, elas potencializaram os ideários neoliberais na execução e implementação de suas políticas de governo.

Para Ferreira (2011), as novas diretrizes curriculares “foram elaboradas em consonância com as posições de alguns dos principais textos internacionais sobre a educação do período, o Relatório Delors (2001) (...) e o texto da CEPAL (...) [CEPAL, 1992]”. Sugerindo-nos, portanto, que a reforma curricular do ensino médio faz parte da agenda política do governo Cardoso (1995-2002), no entanto, suas proposições “expressavam uma concepção de

educação orgânica ao modelo econômico hegemônico no processo globalizado de acumulação flexível”.

À luz da “pedagogia das competências”, Ramos (2012) analisa as implicações das reformas da década de 1990, na reestruturação curricular do ensino médio. Para essa autora, a noção equivocada de currículo integrado se dá na medida em que a pedagogia das competências parte do pressuposto que os saberes são construídos pela ação, ou seja, “mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 114). Perdendo-se dessa forma a necessidade de uma base curricular comum, pois os conhecimentos selecionados são aqueles necessários somente para o desenvolvimento do projeto ou do problema em questão, limitando a compreensão do problema na sua essência e conseqüentemente na sua superação (Ramos, 2012).

Nesse sentido, a pedagogia das competências atende plenamente os ideais conservadores, pois possibilita a conformação do currículo a partir das demandas do mercado, sob a justificativa de atender as necessidades do aluno de forma mais atrativa e flexível. E com a perspectiva de um sujeito responsável pelo seu próprio sucesso ou insucesso no desenvolvimento de seus “saberes”, não podemos esperar dessa DCNEM/1998 a ruptura da dualidade do ensino médio e nem tão pouco poder de indução da mesma.

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – Lula – em 2002, as expectativas quanto ao atendimento às demandas da sociedade defendida pela bancada progressista ganharam fôlego. Mesmo sabendo dos limites de um governo popular em uma sociedade capitalista e, portanto, do poder ainda vigente e crescente da ala conservadora.

No entanto, em meados do primeiro mandato do Governo Lula, conforme sinaliza Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) tornou-se um Governo cada vez mais heterogêneo e conseqüentemente sem uma pauta que denote mudanças estruturais. O que exige dos envolvidos na luta pela democratização do ensino uma postura política que não negasse suas posições teóricas, mas mantivesse o enfrentamento. E é nesse processo, marcado por intensos conflitos e no âmbito da contradição, que foi revogado o decreto 2.208/97 e instituído o 5.154/2004¹⁵.

¹⁵ As proposições, assim como as discussões sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional, que resultaram na revogação do decreto nº 2.028/97 podem ser analisadas a partir dos Anais do Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, ocorrido nos dias 19 a 21 de maio de 2003 e o “Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiência, Problemas e Propostas”, realizado nos dias 16 a 18 de junho de 2003.

Mesmo cientes do ganho político na instituição de um decreto (5.154/2004) que representou uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sinalizaram em seu conteúdo final:

[...] persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes, como sinaliza Marcio Pochmann, insistentemente, com políticas distributivas e emancipatórias. (...) No plano econômico, trata-se de mudanças que viabilizem recursos substantivos para o investimento na educação, sem o que continuaremos apenas com a retórica (Ibid. p. 53).

Com a morosidade peculiar das políticas brasileiras, mas sobre contínua pressão das forças progressistas, as reformas do ensino continuaram sendo pauta das políticas educacionais durante e após a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. No entanto, com a legislação mais favorável nesse processo de democratização do ensino, mesmo que seja inicialmente no âmbito da educação profissional, temos pela primeira vez a possibilidade de integração do Ensino Médio na perspectiva da politecnia, ou seja, do trabalho como princípio educativo.

Nesse contexto, para além das mudanças inerentes ao funcionamento das Escolas Técnicas Federais¹⁶, que voltam a ofertar o Ensino Médio integrado ao ensino técnico nas modalidades concomitante e subsequente, o MEC/Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico - SEMTEC propôs às secretarias estaduais de Educação dos Estados do Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina elaborarem projeto para a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - EMIEP com apoio financeiro, político e pedagógico do Ministério da Educação¹⁷. O que possibilitou a essas Unidades Federativas a inserção do projeto de integração curricular nas escolas estaduais de ensino nos anos subsequentes a homologação do decreto 5.154/2004.

Para além das redes federais, os antigos CEFETS teriam escolas estaduais ofertando o ensino profissional integrado à educação média, promovendo, portanto, para além da ampliação da oferta de profissionalização aos jovens desses estados, uma reestruturação das Secretarias Estaduais de Educação, assim como das unidades escolares que inicialmente seriam envolvidas nos projetos.

Nesse trabalho, não nos compete detalhar os desdobramentos dessa política nos estados acima referidos, haja vista a amplitude e complexidade desses projetos, que ainda hoje são objetos

¹⁶ Antigo CEFETS – hoje em sua maioria designados Institutos Federais de Ensino.

¹⁷ Dados esses, registrados nos Cadernos Pedagógicos 2012 da Secretaria Estadual de Santa Catarina dispostos no endereço eletrônico: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat_view/326-cadernos-pedagogicos-2012> acessado em 16/06/2014.

de pesquisa das principais Universidades dos Estados supracitados. Mas evidenciar os germes das principais políticas para o ensino médio no cenário das políticas educacionais brasileira.

Ferreira e Garcia (2012), além de reafirmar a complexidade e o desafio de materializar um currículo que integre os conhecimentos – o geral, o técnico e o tecnológico – ressaltam a partir dos estudos realizados no desenvolvimento dessas políticas, que “a construção coletiva da proposta curricular é um imperativo posto pela prática social, e não somente um comportamento que se instala com o fortalecimento do valor da democracia na sociedade brasileira” (ibid. p. 167).

Observaram ainda, que apesar da ampla divulgação dos Parâmetros Curriculares nacionais – PCNs, por meio dos cursos de formação em todo o país, essa proposta de reestruturação curricular do governo Fernando Henrique Cardoso, foi uma ação verticalizada. Ou seja, não teve a participação dos profissionais da educação em sua elaboração. O que para Ferreira e Garcia (2005) já serve de ponto de partida às novas políticas que o Estado queria estabelecer.

A hipótese mais segura sobre a discussão do currículo na escola é de que esta não é uma prática muito recorrente, e as explicações para isso são de diversas ordens, as quais podem ser analisadas desde a própria organização do trabalho docente até o sentido dado ao problema do currículo, ou melhor, se existe a percepção do currículo como problema (Ibid, p. 168).

Nesse sentido, as autoras afirmam que se faz necessário uma ação mais centrada na escola, que busque na ação do ser professor, os mecanismos de superação do estabelecido socialmente, pedagogicamente e politicamente, sem perder de vista a premissa que orienta o projeto do ensino médio integrado à educação profissional, que é a de “centralizar e aprofundar o caráter humanista, próprio do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista que norteia a relação entre educação e educação profissional no contexto de um desenvolvimento econômico internacionalizante” (Ferreira e Garcia, 2005, p.168).

A próxima ação do governo, referente a essa etapa de ensino, foi a revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), sob orientação da Secretaria da Educação Básica (SEB), que originou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicada em 2006. Nessa sequência temos algumas legislações que impactam direta ou indiretamente a essa modalidade de ensino apresentadas por Moehlecke (2012):

(...) a aprovação da Lei 11.741/08 que reforça a integração entre ensino médio e educação profissional, da Lei 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 (p.53, grifos meus).

Sendo assim, o Ensino Médio, última etapa da educação básica, passa a ser direito subjetivo em nossa legislação, a partir da emenda constitucional nº. 59/2009, revelando-se uma conquista histórica para uma etapa de ensino marcada pela sua dualidade e baixos índices de acesso e permanência em todas suas modalidades.

Antes da promulgação dessa emenda constitucional, consideramos necessário demarcar a condição legal do Ensino Médio no Brasil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (art. 4º) e na Constituição Federal/1988, em seu artigo 208, quanto às obrigações do Estado com essa etapa de ensino:

[...]

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – universalização do ensino médio gratuito.

Ou seja, com a emenda 59/2009 essa obrigatoriedade se estende dos 04 aos 17 anos de idade, incluindo na educação básica além do Ensino Médio a Educação Infantil. Dos dez incisos do art. 4º da LDB e art. 208 da CF/1988 que se referem à organização da educação básica, seis foram alterados e posteriormente mudados em sua redação oficial pela Lei 12.796 de 2013, sendo o inciso I e IV os que interferem diretamente na organização do Ensino Médio.

[...]

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) 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;

O ensino médio é tratado em suas especificações legais, na quarta seção do capítulo destinado a Educação Básica, tendo duração mínima de três anos, podendo se apresentar nas seguintes modalidades: Educação profissional técnica de nível médio e Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos, apresentada na quinta e última seção da educação básica, será ofertada, no nível médio, para maiores de 18 anos, podendo se articular

preferencialmente com a educação profissional. Todas as modalidades supracitadas têm equivalência legal para a continuidade dos estudos, ou seja, ingresso em cursos de nível superior.

Na modalidade Educação profissional técnica de nível médio poderá se apresentar articuladas ao ensino médio ou subsequente, para quem já concluiu o ensino médio. Será articulada ao ensino médio quando desenvolvida na forma integrada ou concomitante. A integrada implica matrícula única na mesma instituição de ensino e será ofertado para quem já concluiu o ensino fundamental, já a concomitante, difere por implicar matrículas distintas, pois ser ofertada tanto para quem está ingressando ao ensino médio, quanto a quem já está cursando, independente se as instituições de ensino forem distintas ou não.

Destacamos que em análise de tabelas disponibilizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) as especificações para o Ensino Médio se apresentam de forma mais complexa. Ou seja, para além do supracitado na Lei nº 9.394/1996, o ensino médio, também denominado por alguns autores como ensino médio regular, para distinguir do profissionalizante, se apresenta em duas formas: Ensino Médio Normal/Magistério e Ensino Médio Integrado, conforme quadro abaixo.

Quadro 3 – Número de matrículas na Educação Básica – 2013

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL-2013											
Ensino Médio				Educação Profissional			Educação de Jovens e Adultos				
Total	Ensino Médio	Ensino Médio Normal/ Magistério	Ensino Médio Integrado	Total	Concomitante	Subsequente	Total	Presencial	Semipresencial	Integrado à Educação Profissional Presencial	Integrado à Educação Profissional Semipresencial
8.312.815	7.854.207	120.218	338.390	1.102.661	309.976	792.685	1.324.878	1.021.457	262.152	40.117	1.152

Fonte: INEP/MEC(adaptado)

Mas, independente das variações e/ou complexidade que se apresenta o ensino médio como etapa de ensino, o que nos interessa nesse momento, é verificar as reais possibilidades de materialização de um projeto de integração curricular, a partir do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que além de se destinar a atender 94,4% dos alunos matriculados nessa etapa de ensino, se apresenta juntamente com o Ensino Médio Integral, segundo Krawczyk (2013), os arcabouços das inovações mais recorrentes nos diferentes estados.

Ainda que com particularidades importantes e atingindo somente uma parte do conjunto das escolas de ensino médio, a maioria dos estados têm implantado, no marco do PROEMI, as Escolas Integrais, que contemplam, além da extensão da

carga horária, a reformulação curricular. Na maioria dos casos, há também mecanismos de gratificação docente e/ou sistemas de avaliação externa nas diferentes etapas do ensino, sob a responsabilidade dos estados (Krawczyk, 2013)¹⁸.

Buscaremos no próximo capítulo, à luz da nova “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, editada em 2012, analisar o Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria Federal 971/2009 e suas imbricações com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, e as projeções estipuladas pelo Plano Nacional de Educação, que foi instituído pela Lei nº 13.005 em 25 de junho de 2014. As bases para essas leituras estão calcadas na materialidade das políticas apresentadas para essa etapa de ensino, assim como suas especificações legais e limites apresentados ao longo desse capítulo.

¹⁸ Texto apresentado a 30ª. Reunião da ANPED no GT 5.

2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – ProEMI

Neste capítulo buscaremos contextualizar o Programa Ensino Médio Inovador, o ProEMI, a partir do documento propositivo do plano, apresentado ao SEB/MEC, para análise ministerial, seguindo com o Parecer CNE/CP nº. 11/2009 e a Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, documento legal que instituiu o ProEMI. Ainda, como fonte documental, apresentaremos os quatro documentos norteadores, lançados respectivamente nos anos 2009, 2011, 2013 e 2014, na perspectiva de apresentar suas especificidades, sobretudo as variações no bojo de suas orientações gerais. No intuito de inferir as continuidades e mudanças na implantação do ProEMI na rede estadual de ensino do Espírito Santo, apresentaremos o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria Ministerial 1.140/2013 e as metas estabelecidas para o Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Finalizaremos o capítulo a partir de um panorama geral do ProEMI no Espírito Santo (escolas que implementaram por ano e acesso aos PRC), assim como justificativas da SEDU para sua tardia implementação.

2.1 – O ProEMI E AS ESPECIFICIDADES DOS DOCUMENTOS NORTEADORES

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), integrado às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, como uma estratégia do governo federal de reestruturar os currículos do Ensino Médio no Brasil, objetivando, conforme disposto no art. 2º dessa portaria:

(...) apoiar as Secretarias Estaduais 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 (grifos nosso).

Tais projetos de reestruturação curricular, segundo apresentação do programa no Portal do MEC¹⁹, possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, buscando contemplar diversas áreas de conhecimentos a partir de oito macrocampos: acompanhamento pedagógico;

¹⁹ Acessado em agosto de 2013: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038>

iniciação científica e pesquisa; cultura corporal; cultura e artes; comunicação e uso de mídias; cultura digital; participação estudantil; leitura e letramento.

A adesão ao programa é feita pelas secretarias de educação, através do PAR/SIMEC e o financiamento se dá pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE. Vale ressaltar que a adesão ao programa parte do pressuposto da cooperação entre os entes federados, contudo, cabe ao MEC dar apoio financeiro e técnico as Secretarias de Educação e as escolas, assim as secretarias devem desenvolver ações para viabilizar a política de ensino médio em suas escolas.

Atualmente, para divulgação do programa à sociedade, o Portal do MEC, além da apresentação do programa, nos remete a mais duas seções: Seminário Nacional e Documentos. A aba do Seminário Nacional disponibiliza dezesseis links de acesso a apresentações em slides de diversos autores, alguns mais conhecidos na discursão recorrente do Ensino Médio. Dentre esses diversos autores, podem ser citados Acácia Kuenzer, Dante Henrique Moura e Romualdo Portella, além de representantes de Universidades e Institutos Federais, Secretaria de Políticas para as Mulheres, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome, e Secretaria de Educação do Distrito Feral de Brasília.

As apresentações disponibilizadas nos levam ao registro que o seminário aconteceu em 26 de junho de 2012, sob o título: “Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado: construindo uma política para todos”. Nesse sentido, as discussões desenvolvidas pelos participantes se diversificaram desde projetos que contemplavam como temática as novas orientações legais para o Ensino Médio, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que institui as novas DCNEM, índices gerais do Ensino Médio no Brasil, até alguns que possuíam temáticas em projetos ainda em andamento.

Ressaltamos que nas discussões apresentadas, nenhuma se referiu a Programa Ensino Médio Inovador, o que nos leva a análise que a disponibilização desses slides em uma das abas do ProEMI, se objetiva a conferir ao pesquisador a legitimidade desse programa mediante as demandas apresentadas pelos expositores sobre o Ensino Médio e a necessidade de uma política que de fato atenda a “todos”.

Sendo assim, sem a pretensão de problematizar as questões abordadas nesse seminário, assim como as motivações para sua realização, optamos inicialmente discorrer sobre os principais

documentos disponibilizados pelo portal do MEC e outros sites de navegação da internet²⁰. O objetivo da análise dos pontos principais do documento tem o intuito de compreender não só a configuração do programa desde sua gênese, mas também suas inovações ou alterações desde seu lançamento em 2009 até o ano de 2014.

Lançado oficialmente só em outubro de 2009, o ProEMI foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 30 de junho de 2009, conforme Parecer CNE/CP nº. 11/2009, trazendo como perspectiva a inovação curricular de forma articulada, com ações e programas já existentes, e em desenvolvimento, nos âmbitos federal e estadual, buscando:

(...) 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 juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos; e a elaboração de pesquisas relativas ao Ensino Médio e à juventude (BRASIL, 2009, p. 3).

Tendo, portanto, além do objetivo de melhoria de qualidade das escolas públicas, sinalizar transformações nos seguintes aspectos: superação das desigualdades de oportunidade educacionais; universalização do acesso e permanência daqueles que tem idade entre 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidar a identidade dessa etapa de ensino e oferta de aprendizagem significativa (Ibid. 2009, p.3).

A primeira sistematização do ProEMI apresentada ao MEC instituiu-se por meio do ofício nº. 18 em 09 de fevereiro de 2009. Essa sistematização, doravante Documento Proposta, foi atualizada e apresentada à secretaria de Educação Básica em 04 de maio de 2009. O Documento contemplando “as contribuições recebidas tanto na audiência pública nacional, realizada no dia 1º de junho, quanto na Reunião Bicameral do CNE, realizada no dia 2 de junho, e em Reuniões posteriores da CEB, assim como de pessoas e instituições interessadas que enviaram suas manifestações por escrito” (Ibid. 2009, p.1).

O documento proposta encaminhado para análise da SEB/MEC constituiu-se de nove itens, assim organizados: justificativa; Ensino Médio no Brasil; pressupostos para um currículo inovador de Ensino Médio; plano de implementação; linhas de ação/componentes; descrição das linhas de ações; monitoramento e avaliação do programa; previsão orçamentária/categoria de despesas; e plano de ação/cronograma. Serão apresentados, em linhas gerais, os principais

²⁰ Observamos que a proposição inicial do ProEMI, que vamos chamar de Documento Proposta, não se encontra disponível no Portal do MEC (aba Documentos do Programa Ensino Médio Inovador). A partir de inúmeras tentativas em navegadores da internet foi possível acessá-lo pelo link a seguir: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/01.ensino_medio_inovador_-_documento_inicial.pdf> disponível no Portal Ensino Médio em Diálogo, organizado pela Universidade Federal Fluminense.

encaminhamentos em cada subitem, na perspectiva de analisar as permanências e mudanças do proposto ao instituído ao longo desses 05 anos de programa (2009 a 2014).

No primeiro item desse documento, na justificativa, reconhece-se, a partir de Hilário Dick (2003), a constituição multifacetada dos jovens, em cada período histórico, condicionados a interagir com o meio social em que vivem. Busca-se, então, no instituído na Lei nº 9.394/96, reivindicar o que está previsto no seu artigo 22, que é o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Cabe ressaltar que somente a partir da LDB – Lei nº 9.394/96, o Ensino Médio passa a ser considerado etapa da educação básica, com diretrizes e finalidades instituídos nos artigos 35 e 36, diferentemente do Ensino Fundamental e Superior, que sempre tiveram seus objetivos e finalidades bem definidos nas legislações educacionais (MEC, 2009, p.3). Sob essa perspectiva, esse documento, apresentado pelo MEC, reafirma a identidade do Ensino Médio na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissionalizante, reivindicando, portanto, um modelo que “ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário” (Ibid. 2009, p. 4).

Nesse aspecto, é de interesse destacar o que o documento argumenta como base unitária:

[...] Entender a necessidade de uma formação com **base unitária** implica em perceber as diversidades do mundo moderno, no sentido de se promover à capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária a todos os cidadãos (Ibid. 2009, p.4, grifo nosso).

Sendo assim, o ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Para isso, pressupõe não só a articulação dos conceitos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, assim como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental (Ibid. 2009, p.5).

Ciente da permanência desses desafios, o documento/2009 apresentado ao CEB considera que algumas políticas, diretrizes e ações do atual governo federal, se configuram em um cenário favorável para uma efetiva política pública nacional, que de fato se comprometa com as reais necessidades da educação básica brasileira. Não é possível deixar de fora exemplos significativos de políticas nesse âmbito: a aprovação e implantação do Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Lei 11.494/2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação PDE são exemplos emblemáticos.

Observamos que, nesse sentido, o ProEMI além de justificar-se pela proposição de apoio e promoção à inovações pedagógicas para fomento às mudanças necessárias na organização curricular do Ensino Médio, também se apresenta, em sua justificativa, como um programa colaborador na consolidação das políticas de fortalecimento dessa etapa de ensino, tendo em vista o delineamento de seu objetivo e conseqüências, tais como

[...]a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, promovendo, ainda, os seguintes impactos e transformações: 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; oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (Ibid. 2009, p. 5).

Os objetivos supracitados configuram as demandas emergentes do Ensino Médio no Brasil, a partir dos dados e avaliações disponibilizadas pelo próprio MEC no mapeamento dessa etapa de ensino quanto ao número de matrículas; à evolução das taxas de matrículas em séries históricas; e à comparação dessas taxas por etapa/modalidade e dependência administrativa.

No entanto, na perspectiva de atualizar os dados apresentados por esse documento em 2009, observamos, a partir do INEP e Observatório do PNE, que esses dados continuam inalterados ou com alterações que não representam estatisticamente queda ou elevação substancial. Como exemplo, podemos citar o número de jovens entre 15 a 17 anos fora da escola que em 2009 eram 1,8 milhões (PNAD/2009) e atualmente, segundo dados apresentados pelo Observatório do PNE, caiu para 1,6 milhões aproximadamente. Significa que, apesar da ampliação expressiva da oferta de ensino médio no Brasil, no que diz respeito à escolarização desses jovens, além desse quantitativo fora da escola, temos uma grande parte ainda frequentando o ensino fundamental, fatores esses que contribuem para as diferenças apresentadas no gráfico a seguir, quando comparados os atendimentos escolares das faixas etárias de 07 a 14 anos com os dos jovens de 15 a 17 anos.

Tabela 1 – Atendimento escolar por faixa etária

Abrangência Geográfica	2005		2013	
	07 a 14 anos	15 a 17 anos	07 a 14 anos	15 a 17 anos
Brasil	97,3	81,7	97,1	83,3
Norte	95,7	77,9	95,7	82,4
Nordeste	96,5	79,3	96,2	82,1
Sudeste	98,2	84,6	98	85,3
Sul	97,9	80,7	98,1	81,6
Centro-Oeste	97,6	81,9	97	82,4

Fonte: MEC/Observatório PNE

Observamos que dos 83,3 % dos jovens entre 15 a 17 anos que estão na escola, 19,6% estão no Ensino Fundamental. Taxa essa que comparada à apresentada pelo documento/2009 teve uma queda de 14,4% de 2009 para 2013²¹, no entanto, não significa que esse aluno de 15 a 17 anos que não está mais no ensino fundamental, foi para o ensino médio, tendo em vista que as taxas de matrículas no ensino médio, conforme gráfico abaixo, continuam em queda.

Tabela 2 – Evolução das matrículas no Ensino Médio

Abrangência Geográfica	2004	2005	2006	2013
Brasil	9.169.657	9.031.302	8.906.820	8.312.815
Norte	726.537	739.565	755.773	778.489
Nordeste	2.606.661	2.669.335	2.692.512	2.311.260
Sudeste	3.940.359	3.767.400	3.597.691	3.446.501
Sul	1.248.473	1.221.253	1.213.531	1.146.877
Centro-Oeste	647.327	633.749	647.313	629.688

Fonte: MEC/Observatório PNE

Nesse sentido, o documento/2009 sinaliza a urgência em se efetivar políticas públicas que garantam o direito ao “ensino médio de qualidade para todos, por meio da ampliação da obrigatoriedade de escolaridade até 17 anos, da universalização gradativa de atendimento a população de 15 a 17 anos, consoante a consolidação da função social desta etapa da educação básica” (BRASIL, Ensino Médio Inovador, 2009, p. 15).

Com o propósito, não só de reverter os dados relativos ao ensino médio, mas também estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas dessa etapa de ensino, o Programa

²¹ “No Brasil, cerca de 2,9 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,6 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio. O desafio da universalização até 2016, imposto pela Emenda Constitucional nº 59, é monumental” (Observatório do PNE. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio> > acesso em 06/09/2015).

Ensino Médio Inovador apresenta em seus pressupostos para um currículo inovador, terceiro item do documento/2009, a base conceitual que orientará as ações/proposições para a melhoria do Ensino Médio não profissionalizante.

Assim, aponta os seus futuros eixos estruturantes, que são as articulações interdisciplinares a partir das inter-relações existentes entre o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, com o objetivo de enfrentar “a tensão dialética entre o pensamento científico e pensamento técnico; entre trabalho intelectual e trabalho manual na busca de outras relações entre teoria e prática, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos” (Ibid. p. 16).

Nessa esteira, esclarece ao leitor a representatividade dos seus eixos estruturantes e a importância dos mesmos delinearem as políticas educacionais para essa etapa de ensino.

O trabalho é um princípio educativo no currículo do ensino médio também porque o processo social de produção coloca exigências específicas para a educação, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Porém, deve-se ter claro que essa perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante. Ao contrário, essa participação, que deve ser ativa, consciente e crítica, exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral. Somente atendido esse pressuposto é que o trabalho diretamente produtivo pode se constituir no contexto de uma formação específica para o exercício de profissões. Portanto, o trabalho, do ponto de vista do capital, na dimensão ontológica (mediação primeira da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana) e histórica (formas específicas com as quais manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção), torna-se princípio quando organiza a base unitária do ensino médio, por ser condição para superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive (Ibid. p. 17).

Também na perspectiva ontológica, a concepção de ciência e tecnologia associa-se a concepção de trabalho, conformando “conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos” (Ibid. p. 17).

Nesse processo de ressignificação do currículo do ensino médio, o documento evoca, a todo o momento, a importância do processo histórico na configuração dos saberes, assim como articulações que se propõem dialéticas. Sendo assim, a cultura deverá ser entendida “como as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. (...) a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade; é expressão de valores e hábitos; é comunicação e arte” (Ibid. p. 17).

Com o intuito de fomentar a investigação científica sem perder de vista a compreensão do mundo do trabalho, essa proposta curricular deverá se organizar de forma integrada aos diversos conhecimentos, de modo a configurar uma “base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural” (Ibid. p. 18).

O documento/2009 não somente evidencia o desafio da proposta em questão, mas também reconhece a força da comunidade escolar, ou seja, da participação coletiva dos sujeitos envolvidos no processo de organização curricular, apoiados, conseqüentemente, pela teoria e pelos instrumentos legais vigentes no âmbito nacional e dos respectivos sistemas de ensinos. Sendo assim, mais uma vez evidenciando a vinculação entre trabalho, ciência e cultura, o documento elenca as dimensões para uma escola ativa, a partir dos seguintes indicativos para organização curricular:

- Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural;
- Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo a pesquisa, a curiosidade pelo inusitado e o desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;
- Promover a aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação a mera memorização;
- Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos;
- Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;
- Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;
- Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem;
- Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes;
- Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;
- Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os 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, acompanhamento do desempenho e integração com a família;
- Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos.
- Ofertar de atividade de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação;
- Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes (Ibid. p. 18).

Dadas as dimensões para configuração do currículo inovador, são expostas as proposições para que tais dimensões se concretizem. Para além do envolvimento da comunidade escolar, isso exigirá que a União, não só se responsabilize pela criação de propostas inovadoras, mas também por assegurar as condições materiais e financeiras para consolidação das mudanças

necessárias dos currículos das escolas de ensino médio. Tendo em vista que as dimensões supracitadas exigiram novas adequações e legitimação do espaço escolar, como as que seguem:

a) Carga horária do curso é no mínimo de 3.000 (três mil horas); b) Centralidade na leitura enquanto elemento basilar de todas as disciplinas, utilização, elaboração de materiais motivadores e orientação docente voltados para esta prática; c) Estímulo as atividades teóricas-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que apoiem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; d) Fomento de atividades de artes de forma que promovam a ampliação do universo cultural do aluno; e) O mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes; f) Atividade docente em dedicação exclusiva a escola; g) Projeto Político Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar e a organização curricular articulado com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio (Ibid. p. 21).

Delineados os pressupostos teóricos que configuram o Programa Ensino Médio Inovador, assim como suas dimensões e proposições para organização das unidades escolares, os itens que seguem delinearão a implementação do programa, assim que aprovado pelo Conselho Nacional de Educação.

O financiamento das ações encaminhadas pelas unidades escolares será executado [porque é o financiamento que darão seguimento às ações] pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação conforme o previsto no

Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, Resolução/CD/FNDE/Nº 029, de 20 de junho de 2007 e Resolução/CD/FNDE Nº 047, de 20 de setembro de 2007, que tratam da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade (Ibid. p. 21).

Para implementação e implantação do Programa Ensino Médio Inovador, o MEC/SEB constituirá um Comitê Técnico de caráter deliberativo e consultivo, no intuito de configurar-se como um instrumento de representatividade política e de apoio institucional.

A operacionalização do programa se dará a partir da adesão de entes federados. Por exemplo, os Colégios de Aplicação das Universidades Federais e Estaduais e o Colégio Pedro II, ao aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador, terão de elaborar e enviar ao MEC/SEB o Plano de Ação Pedagógica (PAP) de suas unidades escolares de ensino médio, conforme as diretrizes gerais do programa.

O PAP das instituições que aderiram, documento suporte para análise do Comitê Técnico, deverá contemplar:

Ofício de Encaminhamento da Secretaria Estadual de Educação ou Diretor de Escola Federal para a Secretaria de Educação Básica/MEC; - Análise Situacional das Escolas de Ensino Médio participantes do Programa; - Termo de Compromisso da Direção da(s) Unidade(s) Escolar(es), com referendo dos diferentes segmentos representativos da Comunidade (Direção, Professores, Profissionais da Educação e dos Estudantes); - Plano Pedagógico e organização curricular das Escolas; - Programação Orçamentária, com definição das categorias de despesa, cronograma de desembolso e fonte orçamentária (MEC/FNDE ou Ufs) (Ibid. p. 22).

Para garantir a plena execução do programa, o documento suporte deve prever a importância do apoio técnico e pedagógico sob a coordenação da SEB/Coordenação do Ensino Médio, compreendendo quando for o caso,

α) Subsídios para a elaboração dos Planos de Ação Pedagógica a serem apresentados ao MEC; β) Apoio técnico pedagógico para o desenvolvimento do projeto político pedagógico e organização curricular das escolas envolvidas; γ) Interlocução com outras instituições que possibilitem articulações com diferentes sistemas de ensino e instituições de ensino superior; δ) Garantia de subsídios para a organização de critérios e supervisão da distribuição das bolsas auxílio de projetos integradores; e) Definição, em conjunto com os Sistemas de Ensino, as estratégias e instrumentos de acompanhamento e avaliação do programa; f) Organização de uma Rede Nacional de Escolas Ensino Médio com a finalidade de intercâmbio e troca de experiências do currículo implementado nas Escolas; g) Utilização de meios virtuais e tecnologias educacionais desenvolvidos no MEC e, em especial, o Portal do Professor; h) Implantação do Programa UCA- Um Computador por Aluno; i) Alimentação Escolar e Transporte Escolar; e g) Fomento as pesquisas e estudos relativos ao Ensino Médio e a juventude (Ibid. p. 24)

Explicitado o plano de implementação do Programa Ensino Médio Inovador, existem ainda cinco itens de análise: as linhas de ação/componente; descrição das linhas de ação/componente; monitoramento/avaliação do programa; previsão orçamentária/categoria de despesa; e plano de ação/cronograma. Desses itens, convém ressaltar alguns elementos das descrições das linhas de ação e do monitoramento/avaliação do programa, tendo em vista que na previsão orçamentária não foram apresentados valores e o cronograma previsto já foi apresentado com os prazos ultrapassados, em alguns itens, em um ano ou mais.

As linhas de ação que configurarão o programa são: fortalecimento da gestão Estadual do Ensino Médio; fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares; melhoria das Condições de trabalho docente e formação continuada; apoio às práticas docentes; desenvolvimento da participação juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; infraestrutura física e recursos pedagógicos; e apoio a projetos de pesquisa e estudos relativos ao ensino médio e juventude.

As descrições desses itens são bastante objetivas denotando um caráter mais técnico nas suas especificações. Destarte, observamos que todas as linhas de ações partem do princípio que para execução do Programa a macro e a microestruturas educacionais do Estado necessitam para além da capacitação técnica e comprometimento das equipes, recursos financeiros e reestruturação física, no processo de implementação do programa. Para isso, cada linha de ação terá previsto alguns itens financiáveis como: passagens, diárias, material de consumo, aquisição de equipamentos de informática, serviços (pessoa jurídica, pessoa física, reformas e adaptações em prédios escolares, e outros serviços de terceiros); equipamentos e mobiliários; e bolsas de iniciação científica e/ou pesquisas.

No âmbito do monitoramento/avaliação do Programa, além da Diretoria de Concepções Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB/SEB/MEC) que terá a função de organizar “dados e informações que permitam o contínuo aperfeiçoamento do funcionamento do programa, e a avaliação da qualidade dos cursos e das escolas participantes” (Ibid. p. 29), o programa contará com o apoio do INEP e das instituições universitárias para sistematização das avaliações/monitoramento, aliados ao Sistema Nacional de Avaliação, a fim de produzir e disponibilizar informações relevantes para a gestão do Programa em todos os seus níveis.

No processo de implementação do Programa, buscamos a partir da apresentação do documento/2009 mostrar, de forma detalhada, todas suas proposições iniciais, no intuito de vislumbrar as mudanças nos documentos orientadores subsequentes, assim como analisar os possíveis desvios da proposta inicial que impossibilitariam ou inviabilizariam a implementação do Programa Ensino Médio Inovador.

O Parecer CNE/CP nº 11/2009, documento que aprova em 30/06/2009 a proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, se constitui como primeiro documento oficial e referencial do ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador. Nesse documento, temos além das proposições já descritas acima a partir da proposta encaminhada pelo MEC a comissão avaliadora do CNE, a Análise do Mérito que se apresenta como elemento importante na análise desse documento, tendo em vista seu caráter propositivo.

Ao reafirmar a “alta relevância” da proposta curricular em questão, o Parecer CNE/CP nº 11/2009 também a justifica ao retomar as deficiências já apontadas para essa etapa de ensino, conforme se tem evidenciado a partir das avaliações de larga escala como SAEB, ENEM e o próprio PISA enquanto avaliação internacional. Nesse contexto, segue-se revelando as interpretações equivocadas que a Proposta em exame suscitou durante a análise, ao considerar a proposição do Programa equivalente às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio, o que no ponto de vista dos pareceristas poderia comprometer a apreciação da proposta, tendo vista que ela seria colocada fora da perspectiva do seu real escopo. E para que não fossem frustradas as expectativas das reais proposições do Programa, foi esclarecido pela comissão examinadora que a base legal que o alicerça é o art. 81 da LDB que prevê o caráter experimental do programa e em regime de colaboração, basicamente, com os Estados, já que cabe a ele – o Estado – prioritariamente a atuação nessa etapa de ensino.

No intuito de ratificar os principais objetivos da proposta para o Ensino Médio Inovador e definitivamente dissociá-lo da proposição de mudança da concepção de Ensino Médio da LDB e/ou formulação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Secretária de educação Básica do MEC e membro da Câmara de educação Básica, a Professora Maria do Pilar, apresenta o seguinte discurso, citando Martha Gabriel:

“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 ideias existentes, e, especialmente, no fato de que não há mal algum em tomar emprestada uma ideia que já exista. A virtude da INOVAÇÃO está em enquadrar essas ideias às necessidades por meio de: adaptação, substituição, combinação, ampliação ou redução, outras utilizações, eliminação, reversão ou trazer de volta” (BRASIL, Parecer CNE/CP Nº 11/2009, p. 7, grifo nosso)²².

Desse modo, declara ainda que o Programa Ensino Médio Inovador, mediante as intenções declaradas de mudanças significativas no Ensino Médio, poderá, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como fomentar as bases para uma nova escola dessa etapa da Educação Básica, mais contemporânea e interessante para os seus alunos. No entanto, ressalta que o está sendo proposto é um programa de apoio técnico e financeiro à promoção experimental de inovações pedagógicas no grupo de escolas públicas que a ele aderirem. (Ibid. p. 07).

O outro ponto de equívoco foi relacionado à interdisciplinaridade, pois ao difundir uma organização de ensino baseado na integração curricular sob a perspectiva de eixos estruturantes do Ensino Médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – compreendeu-se que tal articulação interdisciplinar implicaria no fim da “divisão por disciplinas”.

²² Salientamos que o único documento que apresenta a definição de inovação é o Parecer CNE/CP nº. 11/2009, conforme apresentado nessa citação.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 11/2009 não só apresenta o princípio que assume a interdisciplinaridade, como também reafirma a importância do conjunto de disciplinas e/ou componente curricular²³ que compõem o próprio conhecimento. Em especial, quanto à interdisciplinaridade, assume o princípio de que “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos”, e que

[...]o ensino deve ir além da descrição e constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação” (Ibid. p. 13).

Para manifestar a recorrente preocupação na legislação com a garantia de flexibilidade, criatividade, inovação e autonomia na organização dos componentes curriculares da escola, o referido Parecer apresenta as correlações legais com essa temática, em várias notas de rodapé:

[...] Considerando outros (Pareceres CNE/CEB nº 16/2001 e CNE/CEB nº 22/2003), o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Ademais, indicou que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da Base Nacional Comum, seja da Parte Diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho (Ibid. p 12).

Nessa esteira, faz referência a lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a lei de nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, e a lei de nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola.

Sem perder de vista as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, disposta no Parecer CNE/CEB nº 03/98, vigente nesse momento de análise da Proposta do ProEMI, ressalta mais

²³ Há que se destacar que termo **componente curricular** foi adotado a partir do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, tendo em vista a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB, tais como: disciplina, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular, componente curricular. Desse modo, o referido Parecer, retoma o Parecer CNB/CEB nº 5/97 (que tratou de Proposta de regulamentação da Lei nº 9.394/96), o qual, indiretamente, unificou aqueles termos, adotando a expressão componente curricular.

uma vez a dimensão dos componentes curriculares prevista no art. 10 da referida Diretriz²⁴, assim como nas avaliações previstas do ENEM e do ENCCEJA.

No intuito de concluir a discussão/defesa dos componentes curriculares, mais uma vez evoca a legislação vigente que foi o Parecer CNE/CEB nº 9/2009 que trata da revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, ao fixar Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Desse modo ao correlacionar a organização dos tempos, espaços, currículos e carreira do magistério, o conselho em questão, entende que

“devem ser criadas novas práticas pedagógicas, dotar as escolas de todos os materiais necessários e adotar formas de gestão que privilegiem as práticas coletivas e currículos interdisciplinares”. Prossegue, enfatizando que a escola precisa “ter um significado para esta geração que aí está – crianças, jovens e também aquelas pessoas que não conseguiram estudar em idade própria – de forma que seja ‘prazerosa para seus alunos’”. E continua, “para que a escola possa ser prazerosa para seus alunos é preciso que ela seja organizada para isto, desde as condições de trabalho de seus profissionais até a disposição do tempo escolar e a organização de seu currículo, para que o processo educacional possa transcorrer de forma dinâmica, atrativa e, sobretudo, numa lógica que não se limite à simples transmissão do conhecimento, mas que propicie a produção coletiva do conhecimento e da busca da formação integral do aluno, em todos os seus aspectos” (Ibid. p. 13).

Antes de concluir a aprovação do mérito da proposta em questão, aponta o que deve ser acrescentado a partir das sugestões recebidas pela Comissão Especial constituída pela CEB, no que se refere à organização do currículo:

- reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira, para assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio; - garantir a inclusão das temáticas que valorizam os direitos humanos que contribuem para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas; - desenvolver a compreensão da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e rurais; - valorizar o estudo e as atividades socioambientais e projetos de extensão; - desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras; - valorizar práticas desportivas e de expressão corporal, referidas à saúde, à sociabilidade e à cooperação. - estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades (Ibid. p. 16).

²⁴ Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

- I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (...)
- II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, (...)
- III - Ciências Humanas e suas Tecnologias;

Outro ponto que não estava previsto na proposta original e que o conselho considerou desejável e apropriada é a Monitoria de Alunos “seja para reconhecer as qualidades dos que as possuem, seja, especialmente, para permitir a vivência da solidariedade entre pares, capaz de contribuir para o desenvolvimento da solidariedade cidadã” (Ibid. p. 17).

Ademais, no que tange à proposta apresentada, o que podemos ainda destacar das considerações do referido Conselho é a ressalva quanto à carga horária prevista para o desenvolvimento do programa – 3.000 horas/aulas – que nesse formato não contemplaria a EJA – Educação de Jovens e Adultos. E a ênfase em vários parágrafos das considerações finais do voto da comissão especial ao caráter *flexível* dos componentes curriculares e das proposições pedagógicas.

Após aprovação e antes mesmo de sua institucionalização, que se deu pela Portaria Ministerial nº. 971 de 09 de outubro de 2009, o MEC disponibilizará em setembro de 2009 o primeiro documento orientador do ProEMI, a fim de informar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal os aspectos organizacionais do programa, ampliar a visão operacional dessas secretarias, a fim de orientá-las quanto aos procedimentos para elaboração dos Planos de Ação Pedagógica (PAP).

Até o presente momento foram disponibilizados no Portal do MEC, respectivamente, quatro documentos orientadores do ProEMI: o de 2009, 2011, 2013 e 2014. Todos eles basicamente com o mesmo intuito de orientação às secretarias e tendo como base as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, além de considerar as bases legais constituídas pelos sistemas de ensino estaduais e Distrito Federal e a legislação nacional vigente sobre o ensino médio.

No entanto, foram significativas as mudanças em nossa legislação e suas implicações para o ensino médio desde o lançamento do ProEMI, tais como: a Lei nº 12.061²⁵, de 27 de outubro de 2009; a Emenda Constitucional nº 59²⁶, de 11 de novembro de 2009 e a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que institui as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Nesse

²⁵ Que altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

²⁶ Que acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

sentido, acreditamos que analisar os documentos orientadores, à luz dessas alterações, poderá nos conduzir a observações que vão além das variações dos sumários dos documentos em questão, conforme apresentaremos no quadro a seguir, além das denominações dos planos que as unidades escolares deverão elaborar, elas devem estruturar o Plano de Ação Pedagógica (PAP) em 2009 e o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) em 2011, 2013 e 2014.

Quadro 4 – Sumários dos documentos orientadores

DOCUMENTO/PROPOSTA	DOCUMENTO ORIENTADOR 2009	DOCUMENTO ORIENTADOR 2011	DOCUMENTO ORIENTADOR 2013	DOCUMENTO ORIENTADOR 2014
1. Justificativa	1. Introdução	1. Introdução	1. INTRODUÇÃO	1. APRESENTAÇÃO
2. Ensino Médio no Brasil	2. Desafios da universalização do Ensino Médio	2. Indicativos para Reestruturação Curricular	2. REDESENHO CURRICULAR	2. REDESENHO CURRICULAR
3. Pressupostos para um currículo inovador de ensino médio	3. Pressuposto para um Currículo Inovador de Ensino Médio	3. Adesão	3. ORIENTAÇÕES PARA O REDESENHO CURRICULAR	3. ORIENTAÇÕES PARA O REDESENHO CURRICULAR
3.1. dimensão do Currículo Inovador	3.1. Dimensões para um currículo inovador	4. Órgão Financiador/Concedente	4. MACROCAMPUS E ÁREAS DO CONHECIMENTO	4. MACROCAMPUS E ÁREAS DO CONHECIMENTO
3.2. Proposições curriculares do programa Ensino Médio Inovador	3.2. Proposições curriculares	5. Estrutura Organizacional do Programa	4.1. Definição dos macrocampos	4.1. Definição dos macrocampos
4. Plano de Implementação	4. Instituições Proponentes	5.1. Coordenação Geral - SEB/DICEI/COEM	4.1.1. Acompanhamento Pedagógico	5. ORIENTAÇÕES PARA O REDESENHO CURRICULAR
4.1. Gestão do Programa	5. Órgão Financiador/Concedente	5.2. Comitê Estadual do Programa – Secretarias de Educação	4.1.2. Iniciação Científica e Pesquisa	6. ADESÃO
4.2. Operacionalização	6. Estrutura Operacional do Programa	5.2.1. Atribuições das Secretarias Estaduais e Distritais de Educação e respectivos Comitês Estaduais	4.1.3. Leitura e Letramento	7. ÓRGÃO FINANCIADOR/CONCEDENTE
4.3. Apoio Técnico e Pedagógico	6.1. Coordenação Geral	5.2.2. Atribuições da à UEx/ escola	4.1.4. Línguas Estrangeiras	8. ATRIBUIÇÕES
5. Linhas de Ação/Componentes	6.2. Comitê Gestor	5.2.1.1. Critérios para seleção das escolas	4.1.5. Cultura Corporal	8.1 Ministério da Educação – MEC
5.1. Fortalecimentos da Gestão Estadual e Municipal do ensino Médio	6.2.1 Atribuições	5.3. Equipe Pedagógica e Professor (a) Articulador (a) da escola	4.1.6. Produção e Fruição das Artes	8.2 Entidade Executora - Eex
5.2. Fortalecimento da Gestão das Unidades escolares	6.3. Comitê Técnico	5.3.1. Atribuições do professor articulador	4.1.7. Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias	8.3 Unidade Executora - Uex
5.3. Melhoria das condições de Trabalho Docente e Formação Continuada	6.3.1. Atribuições	6. Ações nos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) das Unidades Escolares	4.1.8. Participação Estudantil	8.4 Critérios para indicação das escolas
5.4. Apoio às Práticas Docentes	7. Processo de Institucionalização do Programa	7. Macrocampus	5. ORIENTAÇÕES PARA O REDESENHO CURRICULAR	8.5 Equipe Pedagógica e Professor Articulador
5.5. Desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e Apoio ao aluno Jovem e Adulto Trabalhador	8. Quanto ao Plano de Ação Pedagógica	7.1. Definição dos macrocampos	6. ADESÃO	9. ETAPAS OPERACIONAIS
5.6. Infra-estrutura Física e Recursos Pedagógicos	8.1. Quanto a visão estratégica na elaboração dos PAPs	7.1.1 Acompanhamento Pedagógico (obrigatório pelo menos uma atividade)	7. ÓRGÃO FINANCIADOR/CONCEDENTE	9.1 Recursos Financeiros
5.7. Pesquisas e Estudos do Ensino Médio e juventude	8.2. Aspectos a serem considerados na elaboração dos Planos de Ações Pedagógicas	7.1.2. Iniciação Científica e Pesquisa (obrigatório pelo menos uma atividade)	8. ATRIBUIÇÕES	9.2 Itens Financeáveis
6. Descrição das linhas de Ação	8.2.1. Quanto à definição de ações estratégicas relativas ao Fortalecimento da Gestão Estadual	7.1.3. Cultura Corporal	8.1. Ministério da Educação – MEC	9.3 Acompanhamento e Avaliação
7. Monitoramento e Avaliação do Programa	8.2.2. Quanto à definição de ações estratégicas relativas ao fortalecimento da gestão das Unidades Escolares e ao desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras	7.1.4. Cultura e Arte	8.2. Entidade Executora - EEx	10. AS BASES LEGAIS E LINKS PARA ACESSO À LEGISLAÇÃO
8. Previsão Orçamentária/Categoria de Despesa	8.3. Plano de Ação Pedagógica/PAP/Linhas de Ação	7.1.5. Comunicação e uso de mídias	8.2.1. COMITÊ GESTOR DO PROGRAMA	
9. Plano de Ação/Cronograma	8.3.1. Fortalecimento da Gestão Estadual do Ensino Médio	7.1.6. Cultura Digital	8.3. Unidade Executora - UEx	
	8.3.2. Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares	7.1.7. Participação estudantil	8.4. Critérios para indicação das escolas	
	8.3.3. Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada	7.1.8. Leitura e Letramento	8.5. Equipe Pedagógica e Professor Articulador	
	8.3.4. Apoio às Práticas Docentes	8. Etapas estratégicas e orientações para a elaboração dos PRC	9. ETAPAS OPERACIONAIS	
	8.3.5. Desenvolvimento da participação Juvenil e apoio ao estudante adolescente e jovem	9. Etapas Operacionais	9.1. Recursos Financeiros	
	8.3.6. Infraestrutura física e recursos pedagógicos	9.1. Recursos Financeiros correspondentes	9.2. Itens Financeáveis	
	8.3.7. Apoio a Projetos de pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e Juventude	9.2. Itens Financeáveis	9.3. Acompanhamento e Avaliação	
	9. Estrutura Organizacional para Execução Física/Financeira	9.3. Acompanhamento e Avaliação do Programa	10. AS BASES LEGAIS E LINKS PARA ACESSO À LEGISLAÇÃO	
	10. Plano de Metas	10. As Bases Legais e links para acesso à legislação		
	11. Acompanhamento e Avaliação do Programa			
	12. Cronograma de implantação			
	13. As Bases Legais			

Fonte: Portal do MEC

A partir dos sumários podemos observar que os mesmos se apresentam em maior detalhamento da proposta a partir do primeiro Documento Orientador/2009. De 21 itens, incluindo os subitens, da Proposta apresentada pelo MEC em abril de 2009, passaram para 32

itens e subitens no Documento Orientador 2009, 30 itens e subitens no Documento Orientador 2011 e 19 itens e subitens nos Documentos Orientadores 2013 e 2014.

Apesar da aparente diferença em seus sumários os Documentos Orientadores não apresentam alterações que descaracterizam substancialmente a proposição inicial. Nos itens iniciais, que se referem à apresentação do ProEMI, um dos elementos que os diferenciam são os breves mapeamentos sobre a configuração do ensino médio no Brasil, tendo em vista os amplos dados disponibilizados em abril de 2009 pela SEB no documento que apresenta o ProEMI. Nesse sentido, os Documentos Orientadores 2009, 2011 e 2013 buscam apresentar sinteticamente um panorama do Ensino Médio, atualizando alguns dados já apresentados na proposição inicial, e também evidenciar as legislações que se materializaram após o lançamento do programa.

Diferentemente dos demais, o Documento Orientador 2014, na apresentação do Programa, só salienta as legislações em evidência no âmbito do Ensino Médio e segue com o detalhamento das etapas de reestruturação curricular.

No âmbito conceitual do currículo inovador, o Documento Orientador 2009 é o único a apresentar, em seus subitens e no corpo do documento, uma seção específica de apresentação dos marcos conceitual para um currículo inovador²⁷. Nesse interim, reitera os pressupostos teóricos apresentados na proposição do Programa e no Parecer CNE/CP nº. 11/2009 na perspectiva do trabalho como princípio educativo e organização do Ensino Médio de forma integrada ao trabalho, a ciência, a cultura e tecnologia a partir da seguinte definição de organização curricular.

Essa perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. Considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular. Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das interrelações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (MEC, 2009, Documento Orientador, p. 7).

Lançado o programa e com as orientações disponíveis no Portal do MEC, achamos pertinente apresentar, um breve mapeamento da “adesão” ao ProEMI, a partir de busca no site do

²⁷ Os pressupostos teóricos são apresentados no item “Pressupostos para um Currículo Inovador de Ensino Médio”.

SIMEC. Observamos que nos primeiros anos de lançamento do programa a adesão não foi significativa, tendo em vista que menos de 1% das escolas Estaduais no Brasil aderiram ao programa.

Tabela 3 – Escolas que implementaram o ProEMI por Unidade Federativa

ESTADOS	NÚMERO DE ESCOLAS				TOTAL		RECURSOS REPASSADOS EM REAIS		
	2013* ₁	2009	2010	2012	2012	%**	2009	2010	2011
BRASIL	18302	169	353	1940	1968	10,7	10.970.000,00	22.480.000,00	109.592.000,00
ACRE	146	15	16	23	23	15,7	1.070.000,00	1.200.000,00	1.600.000,00
ALAGOAS	194	0	0	0	0	0	-	-	-
AMAZONAS	328	7	7	41	41	12,5	470.000,00	430.000,00	2.744.000,00
AMAPÁ	105	6	8	22	23	21,9	460.000,00	560.000,00	1.350.000,00
BAHIA	996	24	24	135	135	13,5	1.640.000,00	1.620.000,00	10.988.000,00
CEARÁ	508	0	0	100	100	19,6	-	-	6.140.000,00
DISTRITO FEDERAL	86	0	18	31	37	43	-	1.410.000,00	2.400.000,00
ESPIRITO SANTO	280	0	0	36	36	12,8	-	-	1.950.000,00
GOIÁS	606	0	25	178	178	29,3	-	1.530.000,00	8.674.000,00
MARANHÃO	747	15	17	97	97	12,9	1.130.000,00	1.260.000,00	5.532.000,00
MINAS GERAIS	2209	0	0	0	0	0	-	-	-
MATO G. DO SUL	296	9	9	106	106	35,8	450.000,00	450.000,00	4.442.000,00
MATO GROSSO	442	0	7	19	20	4,5	-	450.000,00	1.300.000,00
PARÁ	520	0	34	131	133	25,5	-	2.500.000,00	9.010.000,00
PARAÍBA	359	13	19	27	32	8,9	830.000,00	1.190.000,00	1.974.000,00
PERNANBUCO	774	14	17	86	86	11,1	780.000,00	1.010.000,00	6.373.000,00
PIAUI	447	7	6	67	68	15,2	410.000,00	340.000,00	3.236.000,00
PARANÁ	1446	0	84	93	94	6,5	-	4.650.000,00	4.442.000,00
RIO DE JANEIRO	1076	15	16	30	38	3,5	1.070.000,00	1.100.000,00	1.884.000,00
RIO G. DO NORTE	289	11	11	44	44	15,2	630.000,00	650.000,00	2.946.000,00
RONDÔNIA	177	0	0	91	91	51,4	-	-	5.684.000,00
RORAIMA	115	0	0	12	12	10,4	-	-	750.000,00
RIO G. DO SUL	1074	0	0	231	231	21,5	-	-	9.006.000,00
SANTA CATARINA	712	18	18	92	94	13,2	1.100.000,00	1.060.000,00	5.707.000,00
SERGIPE	161	15	17	17	18	11,1	930.000,00	1.070.000,00	1.068.000,00
SÃO PAULO	3950	0	0	207	207	5,2	-	-	9.350.000,00
TOCANTIS	259	0	0	24	24	9,2	-	-	1.042.000,00
TOTAL	18302								
* Número de escolas ativas segundo site do INEP, com os seguintes cruzamentos: estadual/em atividade/ensino regular/ensino médio/									
1: As informações disponíveis nessa coluna correspondem ao censo escolar 2013, publicado em DOU no dia 30/12/2013.									
** Percentual de escolas que implementaram o Proemi por estado.									
FONTES: SIMEC/PORTAL DO MEC/2014 E INEP/DATA ESCOLA BRASIL/2014									

Acreditamos que o fato de os avanços legais ocorrerem após o lançamento do programa, agregado às divergentes orientações dos documentos orientadores no subitem “adesão”, poderia justificar sua baixa adesão nos primeiros anos de lançamento do programa conforme podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 5 – Orientações para adesão ao ProEMI

DOCUMENTO ORIENTADOR	ORIENTAÇÃO PARA ADESÃO
2009	O Plano de Ação Pedagógica (PAP) deverá 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 (p.13 Grifos nossos).
2011	A partir do recebimento do ofício encaminhado pela SEB/MEC, poderão aderir ao ProEMI, no prazo de 30 dias, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, inclusive os Colégios de Aplicação das Universidades Estaduais, encaminhando, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, ofício de Adesão ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), indicando as escolas que serão beneficiadas e a equipe técnico-pedagógica que irá compor o Comitê Estadual do Programa (p. 8, grifos nossos).
2013	A partir de 2013 poderão participar do Programa Ensino Médio Inovador todas as escolas que fazem parte dos sistemas de Educação Estaduais e Distrital . A adesão ao ProEMI será realizada pelo Secretário de Educação Estadual ou Distrital, por meio do PAR/SIMEC indicando as escolas que estarão participando do programa. Anualmente o sistema PAR/SIMEC abrirá para a inserção de novas escolas, conforme decisão das Secretarias de Educação Estadual e Distrital (p.23, grifos nossos).

Os dois primeiros documentos orientadores (2009 e 2011) evidenciam que a adesão ao programa será por seleção das escolas via secretarias estaduais, ou seja, não será para todas as escolas que quiserem aderir ao programa conforme consta nos documentos orientadores a partir de 2013. Observamos que das 27 unidades federativas, incluindo o Distrito Federal,

somente 12 estados aderiram ao ProEMI em 2009. Em 2010 esse número aumenta para 19 unidades federativas e 2012, último ano disponibilizado até o momento pelo SIMEC, com 25 unidades federativas. Ou seja, apenas Minas Gerais e Alagoas não tinham nenhuma escola com adesão ao ProEMI.

Dadas as diferenças evidenciadas, as demais se resumem na disposição dos assuntos nos índices e na alteração do nome Plano de Ação Pedagógica (PAP) para Projeto de Reestruturação Curricular (PRC), que apesar das diferentes denominações mantém as orientações quanto à elaboração dos projetos pelas unidades escolares que aderirem ao programa. Nesse ínterim, observamos que a partir do Documento Orientador 2011, momento em que os Documentos Orientadores assumem o termo “Macrocampo” para designar as ações previstas pelas escolas nos PRC, as orientações passam a se relacionar diretamente com as áreas de conhecimentos. A nosso ver, isso se torna mais esclarecedor/didático para a reestruturação dos planos ou dos documentos.

No terceiro capítulo adensaremos as questões sobre a elaboração dos PRCs aliados às orientações por Macrocampo dos Documentos Orientadores em vigência. No entanto, faz-se necessário compreender que antes de analisarmos os documentos elaborados pelas unidades escolares do Estado do Espírito Santo, é importante destacar os possíveis imbricamentos das atuais políticas para o Ensino Médio, como o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio e as metas previstas no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

2.2 O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMBRICAÇÕES COM O ProEMI

Instituído e lançado em novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto) pretende juntamente com outras ações e estratégias dos entes federados articulados à União, elevar a qualidade do Ensino Médio em suas diferentes modalidades, assim com enfrentar os desafios que estão postos para essa etapa de ensino.

Com ampla divulgação pelo site do MEC, e apresentação diferenciada das outras ações, podemos acompanhar, atualmente, a evolução do Pacto nos seguintes aspectos: apresentação da ação; formação continuada dos professores; documentos legais; cadernos de formação do professor e artigos na seção biblioteca; notícias disponibilizadas pelo MEC desde o seu lançamento. Além dessas seções, o site disponibiliza mais duas para armazenar produções dos

entes federados que aderiram ao Pacto, intitulados: “Relatos de Experiência e Videoconferências”, que até o presente momento não apresenta divulgações.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012) – DCNEM/2012 articula, na primeira etapa do Pacto, duas ações estratégicas: o redesenho curricular, já em desenvolvimento em algumas escolas por meio do ProEMI; e a Formação Continuada dos professores do Ensino Médio, com previsão de início para o primeiro semestre de 2014. Para isso nos apresentam alguns desafios a serem considerados no ensino médio (PORTAL DO MEC, agosto de 2014)²⁸:

- Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/09 e as decorrentes mudanças na LDB) e a adequação idade ano escolar;
- Ampliação da jornada para Ensino Médio Integral;
- Redesenho curricular nacional;
- Garantia de formação continuada dos professores e demais profissionais da escola;
- Carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas;
- Ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno;
- Ampliação e adequação da rede física escolar; A
- Ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio;
- Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM
-

Desse modo, no contexto do Pacto, o MEC reafirma expressar as demandas da sociedade, representadas pelas Secretarias de Estados da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, no redesenho da formação continuada dos professores tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/2012.

Segundo o Parecer CNE/CP nº. 11/2009, que institui o ProEMI, uma nova forma de organização curricular implica uma nova forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem, pressupondo uma profunda mudança na formação dos professores, sendo que tal formação deve ser assegurada no próprio local de trabalho, no sentido de refletir coletivamente e na perspectiva da troca de experiências.

Ainda no parecer encontra-se a discussão, nesses termos, do ‘distanciamento’ até mesmo a ‘inadequação’ da formação inicial dos professores, a qual ‘não capacita’ seus licenciados para uma docência interdisciplinar e integradora, sendo assim,

²⁸ Disponível em: < <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>

O Programa precisará da participação de professores que sejam capacitados para realizar um diálogo articulador entre os saberes, o que exige compartilhamento de conhecimentos com os demais docentes, trabalho em equipe, planejamento coletivo e execução integrada. Que sejam capazes de desenvolver, além de aulas, atividades diversificadas que sirvam ao aprendizado do seu componente curricular (entre outras, pesquisas, práticas, jogos, atividades artísticas, projetos, visitas técnicas e culturais, atividades de extensão, ações voluntárias e comunitárias etc.). Que estejam, enfim, preparados para promover a religação dos saberes neste Século do Conhecimento (BRASIL, 2009).

Também é fundamental que nas instituições de Ensino Superior o professor seja capacitado para atuar de acordo com a nova lógica curricular. Sendo necessário que as universidades públicas atuem de forma articulada com escolas de Educação Básica no desenvolvimento da formação continuada, de forma integrada com os seus projetos pedagógicos, nos horários de trabalho coletivos e etc.

É condição, para esse desiderato, uma distribuição da jornada de trabalho que inclua formação continuada, no processo, inclusive com capacitação direcionada para a implementação do novo currículo, para o planejamento conjunto interdisciplinar e contextualizador de atividades diversificadas, assim como para o relacionamento e diálogo com adolescentes e jovens, para contatos com as famílias, para acompanhamento individual e para recuperação continuada (BRASIL, 2009).

O ProEMI traz uma nova forma de se pensar o currículo do Ensino Médio e o trabalho do professor, nesse sentido, a formação deve se dar ao longo do processo e de forma direcionada para que possibilite de fato uma formação de qualidade que prepare os profissionais para o novo redesenho curricular.

Deste modo, no documento orientador de 2009 nas linhas de ação do programa encontra-se o tópico 8.3.3 referente à Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada. Nesse tópico, segundo o documento, a garantia da qualidade do programa implica na escolha de professores habilitados e com tempo integral para a atuação no programa. Conforme explicitado no Parecer CNE/CP nº. 11/2009:

A atividade docente em regime de dedicação em tempo integral na mesma escola é relevante, pois é uma condição saudavelmente ambiciosa quanto às condições de trabalho dos professores, pressupondo a escolha de docentes, não só titulados, como com essa dedicação para atuação nas escolas envolvidas. É oportuno, portanto, que esse programa experimental inclua essa medida, mesmo que seja progressiva sua exigibilidade e sua implantação (BRASIL, 2009).

Essa orientação sobre a carga horária do professor faz parte de uma antiga reivindicação da categoria. Mas é sabido que a responsabilidade pelo pagamento dos salários dos professores da educação básica é dos entes subnacionais que, no geral, não têm recursos financeiros suficientes ou investem pouco na educação. Sendo assim, essa medida de suma importância

para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, fica na dependência de um novo arranjo colaborativo no quadro do federalismo, mas, sobretudo, depende do compromisso da classe política com a educação pública de qualidade e para todos.

A partir dessa ideia, o MEC se propõe a agenciar a oferta de formação continuada permanente para os professores por meio da Diretoria de Políticas de Formação; Materiais Didáticos e Tecnologias Educacionais para Educação Básica (SEB), articulado com a Secretaria de Educação à Distância (SEED); e a Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior (CAPES) (MEC, 2009).

O segundo e último tópico referente aos Docentes é o 8.3.4 intitulado “Apoio às práticas Docentes”. Esse tópico ressalta a importância da estruturação de ambientes virtuais nas escolas de Ensino Médio para o apoio às práticas didáticas do professor, justificando que para a melhoria da aprendizagem dos alunos é necessário que o trabalhador docente possua instrumentos didático-pedagógicos que dinamizem suas aulas, valorizando o uso de material de apoio às práticas e recursos tecnológicos de acordo com o mundo contemporâneo.

Nos documentos orientadores de 2011, 2013 e 2014 não encontramos um tópico específico em relação à temática: Condições de trabalho, formação e prática docente. Contudo, inferimos que os novos documentos orientadores utilizam como base o Parecer CNE/CP nº. 11/2009 e o documento orientador de 2009 que abrangem tais categorias.

No âmbito da Formação de Professores, o Pacto reafirma as intenções do ProEMI quanto à Formação Docente nos seguintes termos: ampliação dos espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nessa etapa de ensino; desencadear um movimento reflexivo sobre as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas; assim como fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, de acordo com as DCNEM/2012.

Conforme podemos observar, na apresentação do Pacto e nas outras seções que orientam as ações desse programa, as novas DCNEM/2012 deverá nortear todas as políticas educacionais para o Ensino Médio a partir de sua homologação. Desse modo, acreditamos que apresentar minimamente suas principais orientações nos auxiliará na compreensão dos limites ou potencialidades das ações primeiras concernentes ao Pacto, ao ProEMI e à Formação de Professores.

A Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio dispõem no seu Art.2º,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimento, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. (BRASIL, 2012, p. 1)

Partindo das finalidades do Ensino Médio instituídas pela LDB/1996 no art. 35, conforme já mencionado nesse trabalho, as DCNEM/2012 regulamenta muitas das proposições iniciais do ProEMI, possibilitando a materialização das recorrentes reivindicações de integração curricular em sua base legal e conceitual para o Ensino Médio no Art 5º do Título I, Objeto e referencial (BRASIL, 2012, p.2).

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - 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;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - 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;
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Os dois títulos que seguem estabelecem a Organização curricular e formas de oferta; assim como o projeto político-pedagógico e os sistemas de ensino. Esse também já contemplados pelo ProEMi em seu lançamento. No art. 18 do Título III, (BRASIL, 2012, p. 8), apresentam as competências dos sistemas de ensino, nos quais podemos perceber as orientações basilares das políticas para o ensino médio.

Art. 18. Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover:

- I - os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares;
- II - aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;
- III - professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares;

IV - instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim;

V - acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares.

Já ressaltamos na seção anterior desse capítulo o fato de as resoluções legais para o Ensino Médio possibilitarem e/ou influenciarem na adesão ao ProEMI. Observamos que de 1,9% de escolas incluídas no programa em 2010 teremos em 2012 um salto de 10,7% do total de escolas de ensino médio no Brasil.

O Pacto para o Fortalecimento do ensino médio é instituído com adesão de 100% das unidades federativas, o que viabiliza, de certo modo, a ampliação do ProEMI, tendo em vista que esse programa se constitui como uma das ações estratégicas na primeira etapa de execução do Pacto, juntamente com a Formação Continuada de Professores, atendendo concomitantemente as novas orientações curriculares vigentes no país, as DCNEM/2012. Entende-se com isso que à União não será possível a renovação curricular demandada pelas novas diretrizes sem a formação dos profissionais de educação para essa etapa de ensino.

Como parte das ações do Pacto no ano de 2013, o MEC deu início à descentralização de recursos para as Instituições de Ensino Superior Públicas (IES) do país para o projeto de formação continuada dos professores e pedagogos. Os projetos estão sendo implantados neste ano de 2014, em diversos estados, conforme orientação da Secretaria da Educação Básica às equipes das Secretarias estaduais de educação em Seminários Nacionais.

No âmbito regional está previsto, além dos Seminários Estaduais, os Encontros de Formação e Formação na Escola, sendo o primeiro organizado pelas IES responsável pela formação, conforme previsto na Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013, que apresenta em detalhes as regras para adesão ao Pacto, assim como para escolha das IES e Coordenadores do processo formativo nas unidades escolares.

Nesse bojo, compreendemos que, ainda de forma tímida, o ProEMI; a Emenda Constitucional 59/2009; a Lei n. 12.061/09; a DCNEM/2012 e a Portaria Ministerial número 1.140/2013, que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio são ações do atual governo. Com essas ações, o governo pretende, conjuntamente, atender as sucessivas críticas a essa etapa de ensino: reestruturação curricular, garantia do acesso, ampliação dos recursos financeiros e formação inicial e continuada dos professores.

Não obstante os avanços legais e de implantação de programas para o Ensino Médio destes últimos anos, consideramos ser um grande desafio pensar em uma política educacional para o Ensino Médio que, historicamente, apresenta dificuldades de consolidar sua identidade. Destarte, o ProEMI promete produzir significativas melhorias na aprendizagem e na formação integral dos alunos, junto com a promessa de valorização do professor. Todavia, destacamos sobre a necessidade de continuidade dessa política, independente das possíveis mudanças da política governamental. É preciso que o ProEMI se consolide em uma política de Estado e de direito.

Para tanto, a formação continuada, em serviço, dos professores pode ser um espaço de organização política que busque assegurar o direito conquistado até o momento. Essa compreensão por parte dos professores pode abrir um campo de possibilidades. Sendo assim, acompanhar de perto a implementação do ProEMI nos entes federados para um melhor entendimento do programa e compreender de fato como essa ação se encontra em curso, torna-se imprescindível em uma sociedade que tem nos revelado, ao longo de sua história, mais fragmentação, descontinuidade do que continuidade nas suas ações políticas.

2.3 TENSÕES E DESAFIOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEMI NO ESPÍRITO SANTO

Conforme dados do SIMEC²⁹, podemos observar que o Espírito Santo, juntamente com nove entes federados: Alagoas, Ceará, Minas Gerais, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins, não tinham aderido ao ProEMI até o ano de 2012³⁰. Conforme expresso, a adesão ou não aos programas de governo não são obrigatórias, no entanto, considerando que esses Estados representam em número de escolas do Ensino Médio do país o percentual de 47,8%, o que significa em números absolutos 8.766 escolas de nível médio de um total de 18.302, o que já é um dado que incita à investigação.

Sendo assim, cabe-nos perguntar: quais seriam os motivos que levariam esses Estados ignorar uma política pública da União durante três anos? O que estariam fazendo desde o lançamento do programa para melhoria do Ensino Médio, tendo em vista as demandas recorrentes dessa etapa de ensino e as dificuldades apresentadas nos censos escolares em resolvê-las em todas as regiões do Brasil? Quais as responsabilidades do MEC para a não adesão desses Estados ao

²⁹ Conforme tabela já apresentada nessa seção.

³⁰ Segundo os dados disponibilizados pelo SIMEC em agosto de 2014, os estados de Alagoas e Minas Gerais até o ano de 2013 não tinham aderido ao ProEMI.

Programa, desde o seu lançamento? Neste trabalho não será possível responder a essas perguntas, considerando todos os Estados supracitados, mas buscaremos a partir do acompanhamento das políticas para o Ensino Médio no Espírito Santo e resultados de pesquisas compreender a sua tardia implementação, assim como seus avanços e retrocessos até o momento.

O Espírito Santo, um dos estados da região sudeste do Brasil, possui 78 municípios e atualmente uma população estimada de 3,8 milhões de habitantes, o que representa 370 mil habitantes a mais do revelado no último censo do IBGE (2010). A população jovem³¹, em números absolutos, é de 624.728 habitantes residentes, ou seja, aproximadamente 17,7% da população total do Estado. Desses jovens, temos aproximadamente 183 mil matriculados no ensino médio em todas as suas modalidades de ensino, exceto na educação especial, pois os dados disponibilizados não separam as matrículas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Tabela 4 – Número de matrículas na Educação Básica por modalidade – ES/2013

Região Geográfica/Unidade da Federação	Total	Ensino Médio				Educação Profissional			Educação de Jovens e Adultos				
		Total	Ensino Médio	Ensino Médio Normal/ Magistério	Ensino Médio Integrado	Total	Concomitante	Subsequente	Total	Presencial	Semipresencial	Integrado à Educação Profissional Presencial	Integrado à Educação Profissional Semipresencial
Espírito Santo	198.819	136.558	120.680	-	15.878	31.621	8.546	23.075	30.640	25.127	4.662	851	-
Federal		5.956				3.643			851				
Estadual		112.164				9.190			28.987				
Municipal		117				-			332				
Privada		18.321				18.788			470				

Sobre a matrícula na Educação Especial não foi disponibilizado o que era específico do Ensino Médio e do Ensino Fundamental.

Fonte - MICRODADOS INEP/MEC.

Ressaltamos que esses dados consideram o quantitativo de jovens matriculados por dependência administrativa, revelando-nos a responsabilidade majoritária do Estado, em comparação à União e aos Municípios nessa etapa de ensino. Demonstra que o Estado tem o maior percentual de matrículas em todas as modalidades de ensino, exceto na educação profissional, cuja rede privada é responsável por mais de 50% das matrículas e cuja rede federal por aproximadamente 11% das matrículas nessa modalidade.

Se considerarmos que a população estimada para 2014 aumentou em aproximadamente 10% e que as matrículas em 2013 aumentaram 8,6%, não podemos considerar que tivemos um aumento percentual na taxa de matrícula, mesmo sem ter a taxa populacional dos jovens

³¹ Segundo o IBGE a população jovem é constituída pelo conjunto de pessoas cujo recorte etário é de 15 a 24 anos. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6686.pdf> Acesso em 21/12/2015.

atualizadas. O que nos revela, de certo modo, que as ações do Estado do Espírito Santo para o Ensino Médio não somente agravou o problema do acesso e permanência dos Jovens dessa etapa de ensino, mas também não apresentou mudanças substanciais.

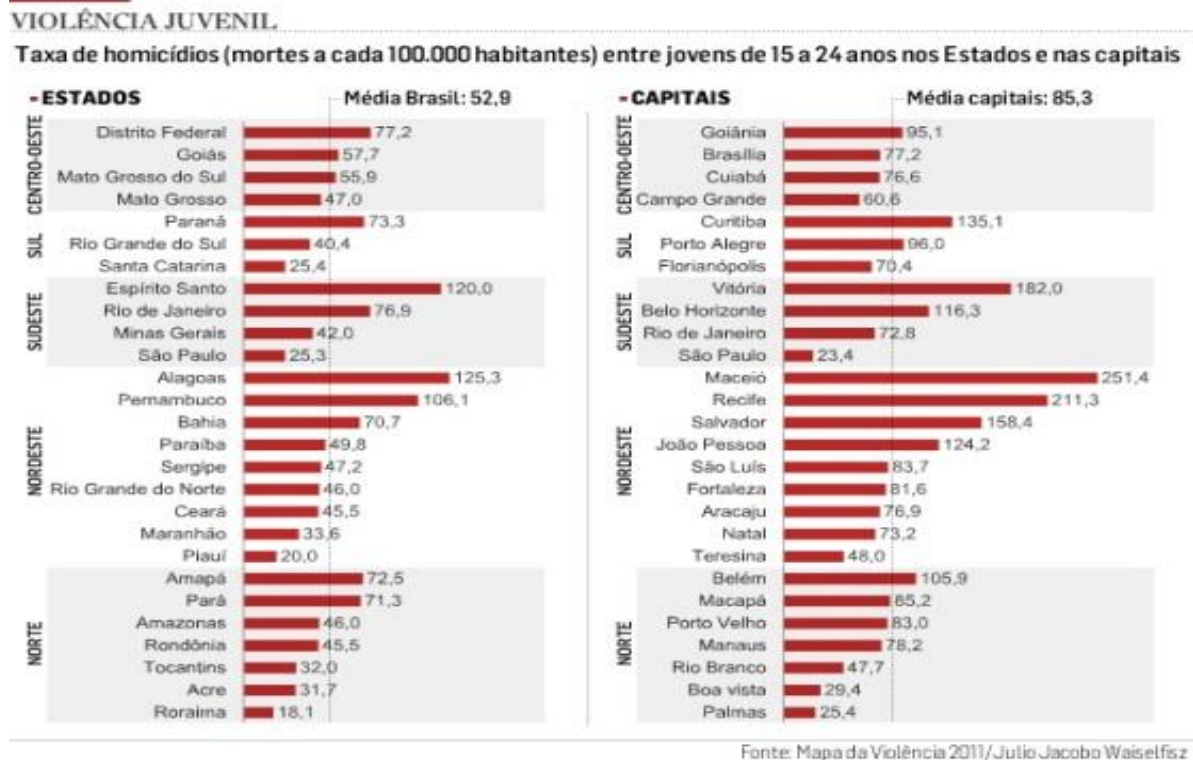
Sobre esses dados, têm-se uma hipótese de que os elevados índices de mortalidade juvenil do Estado também podem contribuir para a não elevação do número de matrículas dos jovens no ensino médio. Segundo análise crítica sobre a Redução de Violência e Criminalidade no Espírito Santo, um dos eixos temáticos do Plano de Desenvolvimento do Estado que desenvolveremos nos próximos parágrafos, a mortalidade juvenil no Espírito Santo, apontam um elevado índice de mortes não naturais comparados aos índices nacionais.

No Brasil, em 2008, 73,6% das mortes dos jovens foram devidas as causa externas, sendo 39,7% devidas a homicídios e 19,3% aos acidentes [...] No Espírito Santo esse quadro é ainda mais expressivo, tornando o estado com o maior índice de mortalidade por causas externas entre os jovens do país, e bem acima da média brasileira, o que representou 83,2% das causas de mortes dos jovens capixabas, em 2008, enquanto entre os não jovens esse índice cai para 15,2% (ES 2030, 2012, p. 50).

Outro dado, ainda mais alarmante, apresentado nesse eixo, são as taxas de homicídios na população jovem, para além de crescer em níveis consideráveis, segundo as análises, situam-se em um patamar muito superior à taxa média de homicídio do país e de algumas de suas capitais, como São Paulo, por exemplo. Na figura³² abaixo, podemos confirmar algumas das análises empreendidas a respeito dos entes federativos que permeia o eixo da violência.

³² Figura 2: Fonte Mapa de Violência 2011.

Figura 1 – Mapa da violência juvenil no Brasil



Fonte: GOOGLE/2015.

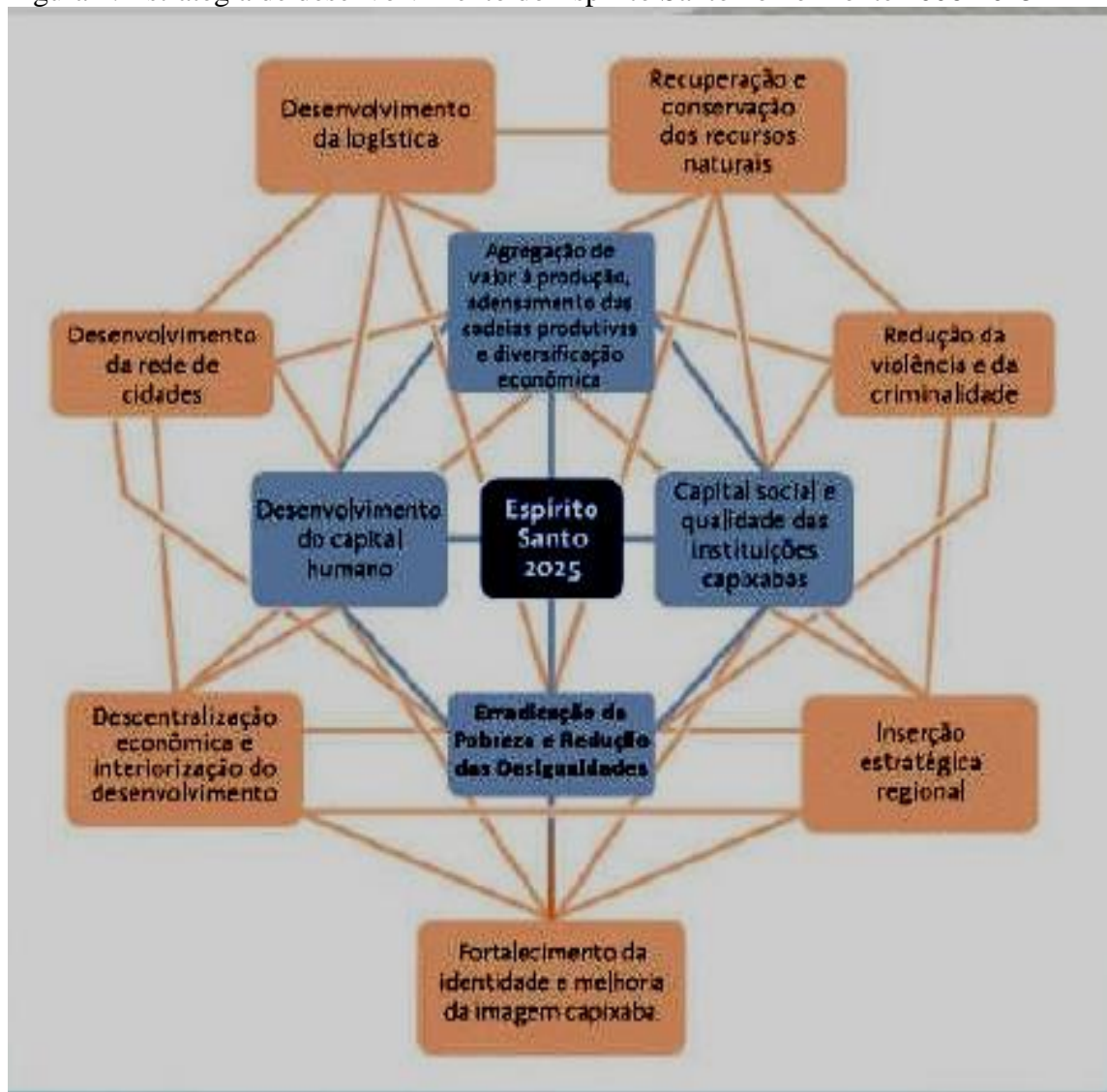
Ao compararmos o Espírito Santo com a média nacional, situamo-lo como o segundo no ranking das capitais do Brasil com o percentual de 120%, só perdendo para Alagoas por 5,3 pontos percentuais. Ainda no âmbito da criminalidade, outro aspecto é os altos índices de jovens encarcerados, que cresceu 122,9% entre os jovens de 18 a 24 anos, no período de 2005 a 2010.

No âmbito das proposições para solucionar os problemas evidenciados no eixo Redução de Violência e criminalidade, não foi estabelecida uma ação para além da diminuição desses índices. A não ser que tais proposições estejam implícitas em outros eixos do Plano de Desenvolvimento 2030, na perspectiva de pensar quais ações impactariam positivamente para, se não equalizar, mas ao menos reverter a tendência crescente dos dados estatísticos apresentados. Estudo este a que caberia uma inserção mais profunda na pesquisa sobre a violência na juventude, que não é nosso objeto de estudo para este trabalho.

Em 2012, o governo do Estado do Espírito Santo em parceria com a Petrobrás e sob consultoria da DVF Consultorie, apresenta o Plano de desenvolvimento do Espírito Santo

2030, com o intuito de revisar o Plano de Desenvolvimento 2025³³. A elaboração desses planos tem como objetivo macro apresentar um mapeamento socioeconômico das potencialidades e fragilidades do Estado e conseqüentemente estruturar projeções viáveis para o desenvolvimento do mesmo. Nesse bojo, organiza o plano em onze eixos, com proposição de articulação e complementariedade entre os mesmo, constituindo-se o que chamaram de “diamante” da Estratégia de Desenvolvimento do Espírito santo, conforme apresentado na figura abaixo³⁴ (ES 2030, 2012).

Figura 2: Estratégia de desenvolvimento do Espírito Santo no horizonte 2006-2025



Fonte: ESPÍRITO SANTO 2025, 2006, p. 81.

³³ O projeto Espírito Santo 2025 é uma iniciativa do Governo do Estado do Espírito Santo em parceria com o Espírito Santo em Ação e foi elaborado com o patrocínio da Petrobras. Ele foi construído de forma compartilhada entre diversos atores da sociedade capixaba através de pesquisas, entrevistas, seminários temáticos, consultas via internet e audiências públicas. (Disponível em <http://www.es-acao.org.br/index.php?id=/downloads/plano_es_2030/materia.php&cd_materia=1470> acesso 15/06/2015).

³⁴ Figura 1 no Plano de Desenvolvimento 2030.

Desse modo, assim como buscamos apresentar de que forma o eixo da Redução da Violência e Criminalidade dialoga com os dados educacionais, tentaremos apresentar os eixos que mais nos esclarecem sobre a perspectiva educacional do Espírito Santo, assim como suas projeções nesse âmbito.

O primeiro eixo a ser apresentado no Plano de Desenvolvimento de ES 2030, e também o que dialoga diretamente com a educação, é o eixo Desenvolvimento do Capital Humano, que como os outros eixos, se estruturam em três momentos. O primeiro apresenta alguns marcos conceituais sobre o assunto abordado, o segundo traz a análise crítica dos indicadores do tema e, por fim, no terceiro momento, elenca algumas projeções para o marco temporal do Plano até o ano de 2030.

Nessa estrutura, inicia o desenvolvimento do eixo, salientando sua relevância para o alcance das demais metas estabelecidas em sua visão de futuro, e qual a concepção de “capital humano” que norteará as discussões subsequentes.

[...] o capital humano, de uma forma geral, é definido como a habilidade e o conhecimento adquiridos e estocados pelos indivíduos, que lhe proporcionam aumento de renda e de produção. Por sua vez, os investimentos em capital humano seriam aqueles relacionados à acumulação do conhecimento, por via da escolaridade e/ou treinamento e capacitação (LINO, 2009, apud, ES 2030, 2012, p. 17)

Nesse trecho, podemos observar o diálogo com a Teoria do Capital Humano que deposita na educação toda a responsabilidade pelo desenvolvimento socioeconômico do Estado. Fica ainda mais reafirmado, quando cita, tomando como referencial teórico Schultz (1973), outras questões que podem estar associadas ao aumento da produtividade do indivíduo, tais como:

[...] (1) os gastos com a saúde e os diversos outros serviços que aumentam a expectativa de vida, o vigor e a capacidade de resistência dos indivíduos; (2) o treinamento no local do emprego; (3) a educação formalmente organizada nos níveis elementares; (4) os programas de estudos para os adultos que não se acham organizados em firmas; e (5) a migração de indivíduos e famílias para adaptar-se às condições flutuantes das oportunidades de emprego (ES 2030, 2012, p. 17)

Para essa perspectiva, o que se pretende é uma educação para o mercado de trabalho, já que segundo o escopo do ES 2025 o conhecimento é um fator determinante da eficiência e capacidade de inovação do setor produtivo, assim como do uso racional dos recursos naturais, da melhor qualidade de vida e do bom desempenho das instituições.

Para vislumbrar as futuras ações no campo educacional, apresenta os indicadores que constata o relativo atraso da educação do Espírito Santo em relação às suas perspectivas

para o desenvolvimento econômico, no Plano Estratégico 2025, que são: elevar a escolaridade média da população de 25 a 34 anos de 8,2 anos em 2004 para 12 anos em 2025; melhorar a avaliação do SAEB em toda a educação básica e universalizar o acesso ao ensino infantil nas áreas urbanas até 2015.

Na análise crítica dos dados apurados para atualização do Plano de Desenvolvimento 2025, observou-se de um modo geral, uma tendência ao crescimento desses indicadores, comparado aos dados nacionais. Desse modo, como poderemos ver na tabela a seguir que mantiveram o foco na melhoria dos índices apontados no Plano de Desenvolvimento 2025³⁵, excluindo como demanda a universalização e acesso ao ensino infantil, uma vez que a universalização e o acesso se tornaram obrigação do Estado a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, com prazo estipulado pelo MEC até 2016 para as eventuais adequações da unidade federativas para responder a essa demanda.

Tabela 5 – Desenvolvimento do capital humano: principais resultados

Resultado	Situação atual	2030	
Elevar a escolaridade média da população de 25 a 34 anos	9,0 (2009)	14	
Melhorar o IDEB na quarta série	5,1 (2009)	7,2	
Melhorar o IDEB na oitava série	4,1 (2009)	6,2	
Melhorar o IDEB no Ensino Médio	3,8 (2009)	6,2	
Melhorar a avaliação no SAEB na quarta série	Língua Portuguesa	193,29 (2009)	250
	Matemática	213,78 (2009)	250
Melhorar a avaliação no SAEB na oitava série	Língua Portuguesa	250,16 (2009)	350
	Matemática	257,07 (2009)	350
Melhorar a avaliação no saeb no Ensino Médio	Língua Portuguesa	278,39 (2009)	400
	Matemática	286,96 (2009)	400
Melhorar a nota mínima no SAEB na quarta série	Língua Portuguesa	135,04 (2009)	200
	Matemática	154,69 (2009)	200
Melhorar a nota mínima no SAEB na oitava série	Língua Portuguesa	171,91 (2009)	250
	Matemática	172,39 (2009)	250

Fonte: PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESTRATÉGICO 2030 - NOV de 2012

No âmbito das medidas adicionais, dois aspectos foram listados como propostas de projetos que poderão gerar indicadores: “realizações de pesquisas permanentes para avaliar e monitorar a oferta e a demanda por cursos de nível técnico/superior nas diferentes regiões do Espírito Santo; e implantar projetos de gestão de qualidade em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio do Espírito Santo” (ES 2030, 2012, p. 26).

³⁵ Aumentar o tempo de escolaridade de 09 anos para 14 anos até 2030, conforme destacado na primeira linha da tabela. E nas demais linhas notas referente ao IDEB.

Em dezembro de 2013, mais uma vez o Plano de Desenvolvimento ES 2030 é atualizado e apresentado à sociedade capixaba como a “Carta de navegação para o desenvolvimento do Espírito Santo”. Nesse sentido os dados da tabela acima são ampliados, assim como as propostas para o alcance das metas, como pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 6 – Metas e estratégias para o Espírito Santo

Indicadores		Situação atual	Metas	
			2020	2030
Elevar a escolaridade média da população de 25 a 34 anos	Anos de estudo	9,3 (2011)	10,6	14
IDEB do Ensino Fundamental - anos iniciais	Índice de 0 a 10	5,2 (2011)	6,1	7,2
IDEB do Ensino Fundamental - anos finais	Índice de 0 a 10	4,2 (2011)	5,1	6,2
IDEB do ensino Médio	Índice de 0 a 10	3,6 (2011)	4,7	5,9
Alunos com nível adequado de desempenho em Português no Ensino Médio	%	29,4 (2011)	40	85
Alunos com nível adequado de desempenho em Matemática no Ensino Médio	%	14,1 (2011)	31	80
Matrículas de tempo integral da rede pública do espírito Santo no Ensino Fundamental e Médio	%	4,5 (2012)	25	50
Taxa líquida de matrícula no ensino superior da população entre 18 e 24 anos	%	15,7	33	40
Jovens com ensino médio concluído aos 19 anos de idade	%	53,4 (2012)	70	80

Fonte: PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESTRATÉGICO 2030 - DEZ de 2013

Os novos dados referem-se à diminuição dos números percentuais em relação à distorção idade-série no ensino médio e aumento das matrículas em tempo integral no ensino fundamental e médio, assim como o aumento da inserção dos jovens entre 18 a 24 anos no ensino superior.

Para alcançar essas metas o governo apresenta as seguintes propostas:

Implantar projetos inovadores de gestão de qualidade nas escolas de Ensino Fundamental e médio do Espírito Santo, compreendendo critérios de mérito e liderança, da avaliação por resultados e da integração entre as unidades de ensino; qualificar, valorizar e motivar os professores, por meio de formação continuada e apoio metodológico; garantir infraestrutura adequada e moderna a toda rede de ensino municipal e estadual; ampliar as oportunidades de acesso ao ensino por meio da formulação e implantação de educação de tempo integral na rede municipal e estadual, educação a distância e qualificação profissional; ampliar as oportunidades de acesso de jovens ao Ensino médio e técnico profissionalizante e adotar medidas para assegurar sua permanência na escola, com motivação, atratividade, uso de ferramentas e modelos pedagógicos inovadores, na perspectiva empreendedora, preparando para o mundo do trabalho; fomentar a expansão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada ao processo de educação continuada que habilita para as novas realidades do mundo profissional, em contínua mudança; adequar currículos baseados em padrões de competências, por meio de um sistema modular, para que atendam às exigências do mercado; ampliar as ações que promovam a integração entre as escolas, famílias e comunidades; ampliar o acesso ao Ensino superior e à pós-graduação em todas as regiões do Espírito Santo; realizar pesquisas periódicas para avaliar e monitorar a oferta e a demanda por cursos de nível técnico/superior nas diferentes regiões do Espírito Santo; promover a formação de pessoal para

pesquisa e desenvolvimento tecnológico em áreas estratégicas para a economia e para a qualidade de vida dos capixabas (ES 2030, 2013, p. 158).

Como podemos observar, houve um melhor direcionamento nas ações propostas, no entanto permanece a orientação teórica do primeiro Plano de Desenvolvimento elaborado em 2006. Conclui-se então que as Diretrizes Nacionais para Educação Básica não foram consideradas para projeções das metas a serem alcançadas até 2030 no Estado do Espírito Santo, mantendo-se, portanto, um direcionamento das ações no sentido de atendimento as demandas do mercado.

Nos demais eixos, não observamos menção direta à educação, a não ser no eixo Desenvolvimento da Rede de Cidades, que tratará de um modo geral da distribuição populacional no território capixaba e a necessidade de reverter a forte tendência de polarização da região Metropolitana. Isso caracteriza que seria importante “a indução da formação de um sistema urbano que resulte em uma rede equilibrada de cidade, em vez de uma concentração excessiva na metrópole”, a fim de que se propicie um desenvolvimento territorial de melhor qualidade, com maiores benefícios a população. (ES 2030, 2012, p.86).

Nesse eixo foi possível compreender a organização dos chamados municípios polarizadores e de certa forma a organização das Superintendências Regionais de Educação - SRE, já que não encontramos nos documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria de Educação, um histórico da organização dessas secretarias.

A partir de um vasto estudo realizado pelo IBGE em 2007, o REGIC - “Regiões de Influência das Cidades” dos municípios brasileiros, as cidades brasileiras foram classificadas em cinco grandes níveis: metrópole, capital regional, centro sub-regional, centro de zona e centro local. O objetivo era compreender o jogo das hierarquias das cidades, isto é, quais os potenciais articuladores dos municípios dentro das unidades federativas. No Espírito Santo as principais cidades – as cidades polarizadoras – foram classificadas da seguinte forma: Vitória e Cachoeiro como Capitais regionais; Colatina, São Mateus e Linhares como Centros sub-regionais; e Afonso Cláudio, Barra de São Francisco, Castelo, São Gabriel da Palha e Venda Nova do Imigrante, Centros de zona.

Dessas cidades, oficialmente seis também se constituem como Superintendências Regionais de Educação: Cachoeiro, Linhares, São Mateus, Colatina, Nova Venécia e Barra de São Francisco. As demais Superintendências, apesar de não se localizarem nas cidades

polarizadoras, estão de alguma forma interligada as essas cidades, seja pela localização ou pela dependência de serviços em ampla escala, como saúde, educação, rede bancária, entre outros. Nessa lógica teremos as SRE Cariacica, Carapina e Vila Velha localizadas na região da Grande Vitória³⁶; as SRE Afonso Cláudio, próxima à cidade Venda Nova do Imigrante; e a SRE Guaçuí próxima à cidade de Cachoeiro. Num total de 11 (onze) superintendências para atender 78 municípios.

Apresentada, de um modo geral, a configuração e projeções do Estado do Espírito Santo no âmbito educacional, com base no Plano de Desenvolvimento 2030, buscaremos agora apresentar, a partir de documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação, em sites e formações de professores, assim como em entrevistas realizadas com técnicos e professores da SEDU, quais as ações efetivas desse Estado para o Ensino Médio do período de 2009 até 2014. Nessa perspectiva, buscaremos inferir as possíveis dissonâncias entre as proposições do MEC e as ações do Estado do Espírito Santo para o ensino médio, sobretudo nos imbricamentos da implementação do ProEMI.

Em consonância com o Plano de Metas 2025, elaborado no ano de 2006, a SEDU lançou em 2009, o que denominou “Novo Currículo da Educação Básica”, consistindo numa agenda de projetos e ações prioritários para os anos 2008 a 2011. Nesse caderno de orientações para o professor da rede estadual de ensino do Espírito Santo, além da contextualização histórica da nova proposta, apresenta também os pressupostos teóricos que nortearão a configuração desse projeto.

Na análise desse documento foi possível observarmos que apesar do Governo do Espírito Santo indicar a importância da parceria com as proposições do MEC, enfatiza a relevância da autonomia do Estado em suas ações, haja vista as especificidades regionais.

A necessidade de produção de um documento curricular do estado não significa o isolamento do Estado das políticas nacionais por considerarmos que todo o sistema estadual de ensino precisa estar sintonizado com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação (MEC), estabelecendo uma relação horizontal em que ambos devem propor alternativas viáveis para a educação. É necessário assegurar a elaboração de um documento curricular para o Estado que atenda às especificidades regionais, tendo como base um projeto de nação. O Estado como unidade autônoma por meio de mecanismos participativos, formula e implementa políticas públicas para a promoção do desenvolvimento intelectual e social de sua população, conectado com a dimensão universal (SEDU, 2009, p. 11).

³⁶ Composta pelos municípios de Vitória, Vila velha, Cariacica, Serra, Fundão, Viana e Guarapari. Esses municípios juntos concentram 49,3% da população capixaba segundo dados do IJSN, disponíveis em:< http://www.ijsn.es.gov.br/Sitio/index.php?option=com_content&view=article&id=230:perfil-regional-regiao-metropolitana-da-grande-vitoria&catid=44&Itemid=201> Acesso em 15/06/2015.

Nesse contexto, propõe como foco inovador do currículo a definição do Conteúdo Básico Comum – CBC, para cada disciplina da Educação Básica, por considerar que existe um conteúdo básico nelas que é fundamental para formação do estudante como um todo. Sendo assim, 70% do currículo serão estruturados a partir das orientações da SEDU e os 30% restantes deverão ser acrescentados a partir da realidade sociocultural da região que estão inseridas as respectivas unidades escolares. Observa ainda, quanto o CBC, que este será a base referencial para as futuras avaliações sistêmicas tanto dos discentes quanto dos docentes.

Antes da apresentação dos pressupostos teóricos foi evidenciada no documento a ampla participação dos educadores da rede estadual, municipal e federal de ensino, além de debates nas unidades escolares tanto na formação em serviço quanto em sala de aula para a elaboração dos Planos de Ensino. O documento registra que a discussão curricular é uma pauta ativa na SEDU, inclusive é citada a publicação de um livro³⁷ sobre políticas educacionais do ES, em 2004, e a organização de Seminários Regionais para avaliação das ementas curriculares propostas pelas escolas estaduais.

Em geral, os registros de todo esse processo trazem a perspectiva teórica de um currículo com base nas categorias “a ciência, a cultura e o trabalho”, o que nos parece, a princípio, um diálogo com as orientações teóricas que desencadearam o decreto de nº 5.154/2004, conforme discutido no primeiro capítulo. No entanto, apesar da presença dessa perspectiva teórica, contraditoriamente, o documento retoma a discussão sobre as “competências e habilidades”. Todavia, os elaboradores do documento se preocuparam em defender uma concepção voltada para a formação cidadã e menos tecnicista.

A perspectiva das competências e habilidades aqui defendida difere da concepção tecnicista das décadas de 60 e 70 na qual se queria formar trabalhadores especializados pra atuar em setores específicos da sociedade. Ao contrário disso, trabalhar nessa concepção, neste documento curricular, visa a investir na formação do cidadão. Cidadão esse que busca na escola adquirir, por meio do ensino e da pesquisa, as bases para uma formação de qualidade e um lugar na sociedade. É preciso dar ênfase ao principal sujeito da ação educativa: o aluno (SEDU, 2009, p. 30).

De certo modo, a ideia acima pode ser relacionada ao Plano de Metas 2025, o qual enfoca a importância da educação para o desenvolvimento econômico do Estado. Ademais, revela uma preocupação na elaboração do Novo Currículo em dialogar, mesmo que minimamente, com as diretrizes nacionais ainda vigentes no período, que eram os PCNs e as orientações para o ENEM. No entanto, sabemos que nesse mesmo período, os PCNs passavam por revisões para

³⁷ Livro: Política Educacional do Estado do Espírito Santo: A Educação é um Direito (2004).

elaboração das novas diretrizes curriculares nacionais, no contexto da integração curricular, ou seja, um esforço da SEB em transcender, mesmo que somente no âmbito legal inicialmente, a noção de competências e habilidades incrustadas nas políticas educacionais até então.

Em 2011, inicia-se no estado do Espírito Santo a gestão do Governador eleito José Renato Casa Grande, depois de oito anos de mandato consecutivos do então governador Paulo Hartung. Nesse sentido, em termos de governabilidade, por mais estreitas que sejam as relações dos chefes de Estado, as pesquisas nos revelam descontinuidades das políticas de gestão em andamento, independente dos seus resultados. Cabe ressaltar que as descontinuidades de ações em andamento já era uma marca na gestão Paulo Hartung, posto que, a cada novo secretário de educação, anulavam-se as medidas em andamento e iniciava novas ações.

Em resumo, a partir da triangulação das análises dos documentos do planejamento do governo estadual e as políticas curriculares construídas pela SEDU, muitas delas abandonadas sem efetivo exercício pelas escolas, podemos afirmar que a racionalidade pedagógica operada no período que se estende de 2006 até 2014 está centrada na ideia de formação estreita para o mercado de trabalho. Portanto, a proposta de um programa que objetiva humanizar o processo educativo como o ProEMI não é de interesse da classe política que comanda os governos do Espírito Santo. Mesmo assim, esse programa conseguiu se constituir como projeto na SEDU a partir de 2012. Cabe entender como se deu esse processo por meio dos relatos dos sujeitos que participaram da implantação, assim como os dados fornecidos pela SEDU e entrevistas realizadas no I Seminário de Formação de Professores e Pedagogos da Rede Estadual do Ensino Médio do Espírito Santo.

2.4 PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEMI: OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Nesse item buscaremos sistematizar os dados coletados sobre o ProEMI, que nos auxiliam a compreender a sua implantação no Estado do Espírito Santo. Desse modo, entendemos que para sua melhor compreensão, faz-se necessário uma subdivisão desse item em três momentos: sistematização dos dados digitalizados pela SEDU desde a adesão ao programa; considerações dos técnicos administrativos da SEDU a partir do grupo focal e apresentação

dos dados coletados nas entrevistas realizadas no I Seminário de Formação de Professores e Pedagogos da Rede Estadual do Ensino Médio do Espírito Santo.

2.4.1 - A adesão ao ProEMI via dados da SEDU

Conforme detalhado no item sobre os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, houve um tempo muito grande entre a solicitação dos dados da SEDU e seu atendimento. A importância de se fazer esse destaque está na evidência desse dado revelar as dificuldades encontradas pelos profissionais de uma secretaria onde se encontram, geralmente, responsáveis isolados por determinado programa ou ação educativa. No caso específico do ProEMI, no período de coleta dos nossos dados, havia somente uma técnica responsável pela organização do ProEMI. Ela também era responsável por informar sobre o PDDE Interativo, que possui um grande volume de informações. Ademais, tendo em vista a forte hierarquia na divisão do trabalho na SEDU, a técnica ficou na dependência da autorização do Secretário de Educação para liberar as informações solicitadas.

O ProEMI foi implementado em algumas escolas da rede Estadual de Ensino a partir de 2012. Nesse ano, as ações desenvolvidas, para além da adesão das escolas e conseqüentemente a análise dos PRCs pela técnica responsável pelo programa, foram o levantamento dos repasses financeiros feitos às escolas pelo MEC, via PDDE, e formação aos gestores das unidades escolares e das superintendências, quanto à organização do programa.

A partir das análises dos PRCs das 36 escolas, que aderiram ao programa no primeiro momento, temos como dados que a soma dessas escolas atendem a um total de 22.824 alunos, com recebimento por cada aluno de aproximadamente R\$ 85,00. Ou seja, entre agosto e setembro de 2012, essas escolas receberam um montante de R\$ 1.950.000,00 (um milhão, novecentos e cinquenta mil reais). Desse montante, 30% é destinado ao capital permanente e 70% ao custeio. Os valores disponibilizados na tabela a seguir, nos revelam o gasto total por escola, em cada macrocampo dos PRCs, elaborados por essas unidades escolares.

Tabela 7 – Valores repassados por macrocampo – ProEMI 2012

MACROCAMPPOS	VALORES EM R\$
Acompanhamento Pedagógico	396.567,77
Iniciação Científica	596.408,42
Cultura Corporal	105.654,00
Cultura Digital	55.344,44
Leitura e Letramento	276.101,15
Comunicação e Uso das Mídias	192.167,70
Participação estudantil	60.910,40
Total Recebido	1.950.000,00

Fonte: SEDU/2014

Nesse sentido, podemos observar que o maior investimento fica a cargo das propostas de Iniciação Científica, seguida do Acompanhamento Pedagógico, concentrando-se só nesses dois macrocampos um total de 50,9% dos recursos investidos nos PRCs. Dados que procuraremos compreender, com mais detalhes, nas análises dos PRCs, também disponibilizados pela SEDU, quando apresentarmos as semelhanças e discrepâncias observadas nas solicitações metodológicas por macrocampo, de cada unidade escolar, no próximo capítulo desta dissertação.

Além do levantamento dos recursos repassados à escola, por macrocampo, a Gerência de Ensino Médio da SEDU, organizou uma apresentação do ProEMI, no intuito de esclarecer aos gestores das unidades escolares e superintendentes, as especificidades do programa, assim como orientá-los à adesão. No entanto, como essa apresentação ocorreu em dezembro de 2012, acreditamos que se tratou de uma orientação mais direcionada às futuras escolas a aderirem ao programa, já que apresenta o programa desde sua origem, além dos elementos necessários para a adesão.

Ainda no âmbito de 2012, observaram-se poucas proposições de atividade no contra turno, tendo em vista que foi liberada contratação de professores para o contra turno via SRE. O que talvez justificasse o fato de não ter contratação do professor articulador no primeiro ano de implementação do projeto. Nesse aspecto, o ano de 2013 mantém a contratação de professores para o contra turno via SRE, mas não libera verbas para essas atividades, e define a carga horária do professor articulador: 25 horas de sala de aula e 19 horas para articulação do programa.

Em relação ao aumento de escolas que aderiram ao programa, observamos que intensificaram as ações desenvolvidas pela secretaria de educação. De 36, em 2012, para 91 escolas, isso representa o atendimento a 54.982 estudantes pelo programa em 2013. Nesse contexto, além

do controle dos repasses financeiros, observamos um esforço da técnica responsável pelo ProEMI, em acompanhar a evolução dos índices de aprovação, reprovação e evasão nas escolas que aderiram ao Programa. Nesse sentido, observou-se de 2011 a 2012, que 70% tiveram aumento no índice de aprovação e 60% de queda no número de evasão. O que de certo modo, representou uma visão positiva do programa, tendo em vista que reduzir os índices de reprovação e evasão no ensino médio é uma demanda nacional. Em relação a 2013, a técnica ainda não havia relacionado os índices no período de nossa coleta.

Quanto ao repasse de verba, a previsão era de R\$ 4.676.000,00, no entanto, das 91 escolas, somente 12 receberam a primeira parcela em novembro de 2013, no equivalente a R\$ 630.000,00, ou seja, 13% do montante previsto para esse ano. As demais só tiveram o repasse de verbas liberado em 2014. Esse foi um dos aspectos negativos do programa, pois limita a execução e continuidade do desenvolvimento dos projetos.

Na formação técnica sobre o programa, observamos dois momentos distintos em 2013, um a partir de webconferências entre a SEDU e o MEC e outro de socialização dos projetos desenvolvidos pelas escolas, ocorrido em julho de 2013, que seguiu o padrão do desenvolvido no final de 2012. No entanto, nas discussões expostas nas webconferências entre SEDU e MEC, observamos a complexidade do trabalho da técnica da SEDU nas análises dos PRCs, haja vista a quantidade de equívocos das unidades escolares, no que de fato se refere a uma ação efetiva de reestruturação curricular. Dados esses que também buscaremos ampliar na análise de todos os PRCs, no próximo capítulo.

Em 2014, mantém-se o número de escolas atendidas e conseqüentemente o número de alunos, mas abrindo-se possibilidade de novas adesões 2014/2015 com a inclusão do Ensino Médio Integrado. Em junho, foram repassados R\$ 2.430.000,00 para 52 escolas referentes à primeira parcela de 2013. Aumentou-se a carga horária do professor articulador para 40 horas em regime de dedicação exclusiva e limitou a contratação de professores para o contra turno via SRE até maio do ano corrente, ressaltando que após esse prazo somente via SEDU.

Desse modo, no âmbito da Secretaria de Educação, destacaram-se algumas definições necessárias para o ano de 2015, vistas como potencialidades e fragilidades. As potencialidades são: autonomia das escolas para o desenvolvimento das atividades propostas pela equipe da escola; envolvimento dos professores para o sucesso do programa e a oportunidade para a escola pensar um Currículo voltado para a realidade em que está inserida, tendo em vista que a maioria das escolas não aderiu ao PAC, em função do PRC já atender as reais necessidades da escola.

As fragilidades apontadas são: a demora das escolas na elaboração e entrega dos PRCs via SIMEC; impacto na folha de pagamento para professores articuladores e professores para o contra turno; atraso no repasse da verba federal para aquisição de itens financiáveis para o desenvolvimento das atividades no contra turno; e alimentação dos alunos.

2.4.2 – A visão das técnicas administrativas: uma análise a partir do grupo focal³⁸

No dia 25 de setembro de 2014, foram entrevistadas três técnicas administrativas da SEDU, ligadas à gerência do Ensino Médio e envolvidas com o ProEMI, em algum momento de sua inserção e/ou tramitação de implementação do programa. Para melhor apresentação das informações recebidas, elas serão identificadas como Técnica A, Técnica B e Técnica C, no intuito de preservar a identidade das entrevistadas.

Ressaltamos que apesar de termos um roteiro de entrevista, conforme consta em nossos anexos (documento 04), nem sempre conseguimos obter das Técnicas respostas pontuais sobre a pergunta, tendo em vista a dinâmica da entrevista, que tomou, propositalmente, dimensões de uma roda de conversa sobre as experiências das entrevistadas em relação ao Ensino Médio, no intuito de nos aproximarmos ao máximo das contradições no processo de implementação do ProEMI.

Pelos relatos, podemos inferir que somente a Técnica B estava na Gerência do Ensino Médio desde o lançamento do ProEMI, em âmbito nacional, no ano de 2009. Nesse período, a Técnica B, enquanto coordenadora do Ensino Médio da SEDU/ES, participou do Fórum Nacional para o Ensino Médio para discussão e proposições do programa à Coordenação Geral do Ensino Médio no MEC. Segundo a Técnica B, a proposição inicial era que os representantes das Secretarias de Educação dos Estados estudassem e avaliassem as ações indicadas, assim como a possibilidade de uma adesão inicial de 100 escolas de menor IDEB.

A Técnica B não relatou quais as contribuições que o Estado do Espírito Santo indicou para implementação do programa, mas ressaltou que as contribuições foram feitas. No entanto, sinalizaram negativamente a adesão ao ProEMI, tendo como ponto de partida o IDEB das escolas de Ensino Médio, pois esse indicador não estava disponível por escola, nessa etapa de

³⁸ O grupo focal foi realizado pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais – NEPE, no bojo da pesquisa em andamento “Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente”, coordenado pela Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira, com financiamento pelo Conselho Nacional de desenvolvimento científico e tecnológico - CNPq.

ensino. Apontaram, na verdade, que necessitariam de outro indicador para a adesão. Nesse ínterim foi enviada a primeira proposta do MEC para as secretarias de educação estaduais, mas o Espírito Santo não aderiu ao programa na primeira proposição do MEC.

Perguntamos às Técnicas a razão por que a SEDU/ES não aderiu ao ProEMI, desde o seu lançamento, mas não souberam responder com precisão.

Técnica B: “[...] *uma das falas na época do secretário e da subsecretária era que o seguinte, a gente só faria a adesão ao programa se o projeto do governo federal se fosse um valor significativo, como o Ensino Médio Inovador se pretendia ir para a escola, e a gente não sabia... havia uma insegurança em relação à gestão das escolas desse recurso. E também se falava que tinha muitas dúvidas em relação a isso. No programa inicial falava que podia contratar consultor, depois não podia mais. Então o estado alegou que ficou com insegurança . Apesar de ter aderido ao Mais educação desde o início*”.

Tanto a Técnica B, quanto a Técnica C concordaram a respeito da ideia de receio do Secretário de Educação, desse governo, em aderir a um programa recente, pois tanto o ProEMI quanto o programa Mais Educação tinham a mesma estratégia de distribuição de recursos e estrutura geral de organização. A diferença é que o ProEMI era um programa recente. No entanto, a Técnica A argumentou que no Plano Estratégico do ES, o Ensino Médio não era prioridade, mas sim o Ensino Fundamental. O objetivo para o Ensino Médio naquele momento era de aumentar o tempo de horas/aula.

A Técnica C declara então que começou a trabalhar na SEDU em janeiro de 2012 com essas discussões já adiantas e 36 escolas já definidas para adesão ao programa. Perguntamos quais foram os critérios para seleção dessas escolas;

Técnica B: “*O primeiro que a agente pediu foi que se observasse as escolas que desejassem aderir ao programa. O segundo, foi o critério da escola, é... ter espaço físico para poder ter essa ampliação da carga horária, foi uma das prioridades do programa. A outra era a escola se propor a desenvolver um projeto inovador para os três turnos, porque sempre a gente viu o atendimento para o turno do diurno, porém a gente tinha uma fragilidade muito grande no noturno. E a gente queria que a escola se comprometesse a cuidar dos três turnos do Ensino Médio quando fosse o caso. Então a gente fez um processo de sensibilização na verdade para ver quais escolas teriam mais interesse, e a gente também foi elencando escolas junto com a superintendência*”.

Ainda salientamos, durante a entrevista, se houve a possibilidade de imposição pela SEDU para adesão ao ProEMI, mas a Técnica C, após reafirmar que, quando chegou à secretaria de educação, as escolas já estavam definidas, afirma que não acreditava na possibilidade de

imposição à adesão, devido ao interesse e disposição das escolas na elaboração dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC).

Técnica C: *“Na verdade o que nós observamos um crescimento do programa, é que os próprios diretores, os próprios professores comentam entre si nas reuniões, então de 36 para 91, o que aconteceu para esse crescimento foi aquele trabalho de reunião, de boca a boca...o que eu ouço falar que o outro tá fazendo. Nós percebemos isso. Foi assim, também continuou pela manifestação”*.

Ou seja, a adesão foi aumentando pela própria demanda das escolas, segundo as Técnicas da SEDU. Em 2013, houve ampliação de atendimento do ProEMI, perfazendo o total de 91 escolas. Em 2014, o quadro era de 195 escolas de ensino médio com funcionamento do ProEMI em um universo de 287 escolas de ensino médio no Estado do Espírito Santo.

Para as técnicas, o fato de o ProEMI não ser uma realidade em toda a rede estadual se dá por questões estruturais das escolas, pois muitas delas estão localizadas na zona rural ou têm funcionado somente no turno noturno, o que inviabiliza as atividades extraclasse.

Para a Técnica C, há também um problema em relação à falta de empenho tanto de algumas superintendências para fomentar a adesão do programa nas escolas, quanto das equipes pedagógicas escolares para tocar o programa implementado. Portanto, entende que o grande desafio do ProEMI é fazer que os PRCs contemplem de fato propostas que se articulem em prol do aprendizado do aluno do EM. Mas, mesmo com essas ponderações, acha a proposta do ProEMI uma excelente ferramenta de trabalho para melhoria dessa etapa de ensino, pois possibilita a escola ampliar seus recursos financeiros e se voltar para as reais demandas da comunidade escolar.

Ademais, a Técnica C ressaltou que a escola tem muitos problemas, dentre eles o fato de gerenciar problemas de ordem familiar, deixando, portanto, de dar ênfase ao seu papel primordial que é o de ensinar. Mesmo assim, ela percebeu avanços na elaboração do primeiro PRC para o segundo. Segundo ela, nas primeiras 36 escolas, houve um avanço significativo quando fizeram o segundo PRC, as escolas apresentaram mais maturidade, tirando melhor proveito das possibilidades do Programa.

Na relação do ProEMI com o programa Ensino Médio Integral, as Técnicas A e C, que trabalham mais diretamente com esses programas, acreditam que o *“ProEMI seja um primeiro passo para uma escola de tempo integral”*. No entanto, revelam-nos que a proposta de escola em tempo integral não acontece por questões tanto de espaço físico, ou seja, condições

estruturais para adequação das turmas, quanto demanda por profissionais para dar prosseguimento aos projetos.

A medida da SEDU/ES para dar andamento ao programa Ensino Médio Integral, foi formar algumas turmas de tempo integral nas escolas da rede Estadual do ES. Segundo quadro fornecido pela SEDU, a partir de solicitação de informações sobre o ProEMI, percebemos que mesmo sem as condições estruturais para implementação de um Escola em Tempo Integral, havia demanda por manter o projeto com turmas de tempo integral, e o programa Ensino Médio Inovador colaborava para execução dos projetos em andamento.

Quadro 6 – Escolas que adotaram o ProEMI e EMI

SUPERINTENDÊNCIA	ESCOLAS	LOCALIDADE	NÚMERO DE ALUNOS ENSINO MÉDIO 2012
AFONSO CLÁUDIO	EEEFM Fioravante Caliman	Venda Nova	645
CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	CEI Átila de Almeida Miranda	Cachoeiro de Itapemirim	1.119
	EEEFM Liceu Muniz Freire	Cachoeiro de Itapemirim	608
VILA VELHA	EEEFM Florentino Avidos	Vila Velha	907
COLATINA	EEEFM Rubens Rangel	Colatina	513
LINHARES	EEEFM Bartouvinho Costa	Linhares	808
BARRA DE SÃO FRANCISCO	EEEFM Ecoporanga	Ecoporanga	636
NOVA VENÉCIA	EEEFM D. José Dalvit	Montanha	487
Total de escolas	8	Total de alunos	5.723
ESCOLAS COM TURMAS DE TEMPO INTEGRAL - SUGESTÕES PARA NOVAS ADESÕES			
SUPERINTENDÊNCIA	ESCOLAS	LOCALIDADE	NÚMERO DE ALUNOS ENSINO MÉDIO 2012
NOVA VENÉCIA	CEIER de Águia Branca	Águia Branca	63
	CEIER de Boa Esperança	Boa Esperança	70
	CEIER de Vila Pavão	Vila Pavão	48
VILA VELHA	EEEFM Assisolina Assis Andrade	Vila Velha	656
COLATINA	EEEFM Dr. Jones dos Santos Neves	Baixo Guandu	205
CARAPINA	EEEFM Nair Miranda	Fundão	349
Total de escolas	6	Total de alunos	1.391

FONTE: SEDU/ES (2014)

As escolas com turmas em tempo integral trabalhavam com as disciplinas no âmbito de aprofundamento de estudos, preparação para o trabalho e expressão cultural e artística do corpo. E no ProEMI trabalhavam com oficinas previstas nos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC), formulados pelas escolas.

Quando perguntamos sobre a formulação dos PRC pelas escolas, no âmbito das informações que teriam para formular o projeto, a Técnica C disse que o material é disponibilizado pelo

MEC³⁹. As escolas fazem o diagnóstico via SIMEC e PDDE interativo e nós avaliamos os PRC a partir dos diagnósticos lançados na plataforma do SIMEC e orientações do MEC via documentos disponibilizados no Portal do MEC, referentes ao ProEMI. As informações utilizadas pelas unidades escolares para construção dos PRC baseiam-se nos mesmos documentos que o MEC disponibiliza na divulgação do programa: Documentos Orientadores; Resolução CD/FNDE nº. 31/2013; Resolução CNE/CEB nº 02/2012; Parecer CNE/CEB nº. 05/2011; Parecer CNE/CP nº. 11/2009; Resolução CD/FNDE nº. 63/2011 e Portaria nº. 971/2009.

Ao questionarmos se as escolas tomavam como referência as Diretrizes Curriculares para elaboração dos PRC, a Técnica C nos respondeu que sim, em outros termos, partiam dos princípios neles contidos como norte. No entanto, a Técnica C percebe que as escolas precisavam de um momento para discussão dessas diretrizes ⁴⁰, pois no cotidiano escolar as disciplinas já estavam estruturadas, conforme organização curricular própria do Estado (ES).

Uma das críticas apontadas pelas Técnicas na organização dos Programas (EMI e ProEMI, por exemplo), propostos pelo MEC, é a falta de articulação entre eles desde sua estruturação. Não há uma formação para pensarmos como os programas podem se articular, para potencialização das unidades escolares.

No âmbito das fragilidades, no gerenciamento do ProEMI, tanto na SEDU, quanto nas escolas destacadas pelas Técnicas, para as entrevistadas, por mais positivo que sejam as proposições de um programa da dimensão do ProEMI, que tem a pretensão de atender a todas as unidades escolares, faz-se necessário, uma equipe permanente e institucionalizada de avaliação e monitoramento. Sem essa equipe, é impossível ter o retorno desse desempenho, tanto das fragilidades, quanto das potencialidades. Isso é confirmado na fala da Técnica, quando se refere à fase inicial do programa, que atendia apenas 36 escolas.

Técnica C: “Em 2012 o programa funcionou redondinho, as escolas fizeram adesão, elaboraram o PRC, ela chegou e executou, porque não era biênio. Então, em 2012 era anual. Então eu consegui fazer um comparativo⁴¹ dos resultados de 2011, no que se refere aprovação, reprovação, consegui fazer um comparativo, de 2011 para 2012. Dessas 36 escolas disponíveis, 24 melhoraram os resultados, então foi positivo. Em 2013 eu tentei comprara 2011, 2012 e 2013, dessas 36, e eu não consegui fazer essa relação com o programa ensino médio inovador, por conta da verba, que não foi repassada, que ta sendo repassado ...”.

³⁹ Do mesmo modo que detalhamos no primeiro item deste capítulo.

⁴⁰ Resolução CNE/CEB nº 02/2012.

⁴¹ Disponibilizamos essas tabelas em nossos anexos.

Outra questão apontada pelas técnicas na execução dos programas são as discontinuidades, seja quanto à estrutura disponibilizada pela União para o desenvolvimento do programa, seja pela estrutura organizacional das secretarias estaduais, que mudam tanto na troca de governos, quanto na mesma gestão. A mudança de um “técnico” dentro de uma gerência de ensino na secretaria, pode acarretar dificuldades de continuidade de administração de um Programa, se as informações sobre ele estiverem concentradas nesse técnico. O que geralmente acontece, tendo em vista a divisão social do trabalho, já salientada neste trabalho, no âmbito das secretarias.

A perspectiva das técnicas na relação das escolas com os Programas é que eles sejam vistos como propostas potenciais de melhorias do ensino e não mais uma fonte de recursos.

Técnica C: “eu gostaria, eu quero que a agente veja as escolas assim, enxergando o programa ensino médio inovador não como liberação de verba, que elas enxergassem uma possibilidade para a escola, uma possibilidade pedagógica. Porque quando a escola percebe que ela pode fazer diferente ela elabora uma oficina diferente, mas quando ela não percebe, ela vai pelo recurso ela faz mais do mesmo, ela bota uma oficina no canto da turma, e faz a mesma coisa, não tem um atrativo para o aluno, o aluno ele precisa de uma coisa diferente, não que a gente... eu acho que a gente tem que oferecer alguma coisa que eles estejam buscando no Ensino Médio, a gente tem que estar discutindo isso... Então eu acho que realmente as escolas precisam entender a grande maioria, que isso não é só recurso, que é uma possibilidade de melhoria na escola.

Na próxima subseção apresentaremos a perspectiva dos diretores e professores de algumas escolas da rede Estadual do Espírito Santo sobre o ProEMI na tentativa de perceber a materialização do programa nas escolas em seu limites e potencialidades para a melhoria do ensino.

2.4.3 – Professores, pedagogos e diretores: um olhar sobre o ProEMI.

Nos dias 08, 09 e 10 de abril de 2014 realizou-se o I Seminário Estadual de Formação de Professores e Pedagogos da Rede Estadual de Ensino Médio do Espírito Santo, no Centro de Convenções do SESC-Aracruz/ES. Nesse evento foram convocados entre professores, pedagogos e diretores da Rede Estadual de Ensino no ES aproximadamente 1000 profissionais da educação, que ficaram hospedados, em sua maioria, nas unidades de hospedagem do próprio SESC.

Foram três dias de intensa formação, subdivido em palestras de estudiosos do Ensino Médio e grupos de estudos sobre o material pedagógico, que tinham como orientadores os Supervisores e professores formadores da Universidade Federal do Espírito Santo, instituição de ensino superior designada pelo MEC para coordenar a formação.

No intuito de ampliar nossas perspectivas sobre o desenvolvimento do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, buscamos durante esse evento que os profissionais da educação que estivesse alocado em escolas que já implementaram o ProEMI respondessem a um questionário nos momentos de intervalo das palestras e grupos de estudos. Reiteramos que das 280 (duzentos e oitenta) escolas de Ensino Médio do estado do ES, somente 91 (noventa e uma) escolas já implantaram o ProEMI até o acontecimento daquele seminário.

Para isso contamos com dois instrumentos de entrevistas, um direcionado aos Diretores e outro aos Professores e Pedagogos, com perguntas abertas e fechadas, no intuito de nos aproximar das impressões desses profissionais quanto à implementação do programa, nos seus mais diversos aspectos. Assim, avaliaram-se desde a inserção da comunidade no processo, as mudanças estruturais no cotidiano escolar, até uma pré-avaliação dos aspectos positivos e negativos do programa.

Os dados que serão apresentados a seguir foram coletados aleatoriamente, ou seja, não temos a população total dos profissionais da educação presentes no evento que trabalham em escolas que já aderiram ao ProEMI. Como foi ressaltado acima, somente parte (32,5%) das unidades escolares do Estado aderiu ao programa.

Conseguimos realizar 100 entrevistas, sendo 21 professores, 38 pedagogos e 41 de diretores, representando um total de 53 escolas de municípios diversificados. Possibilitando-nos nesse momento inicial da pesquisa, uma amostragem significativa, já que de um modo geral profissionais de mais de 50% das escolas do Estado que aderiram ao programa responderam as entrevistas.

2.4.3.1 – O ProEMI na perspectiva dos Diretores:

No intuito de compreender a visão dos diretores no processo de implementação do ProEMI, questionamos os gestores sobre seis aspectos:

- 1- Por que e como a escola implantou o ProEMI?
- 2- A comunidade participou da discussão e implantação do ProEMI?

3- Como se deu o processo de implantação em relação:

- a) material pedagógico;
- b) reformas do prédio/construção; e
- c) condições de trabalho.

4- Quais as alterações ocorridas no currículo a partir da implantação do ProEMI na escola?

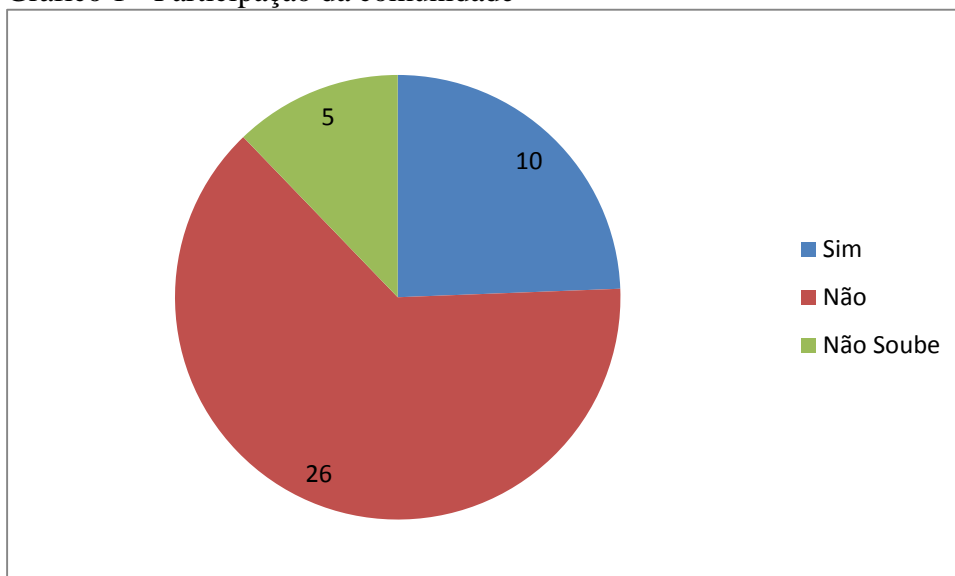
5 – Qual a visão dos professores em relação ao programa na perspectiva dos diretores?

6 – Qual a visão dos alunos em relação ao programa na perspectiva dos diretores?

Quanto à implantação do ProEMI, observamos que os diretores dividiram suas respostas em três categorias: “orientação da SEDU”, “resultados” e “melhoria do ensino”. Sob essas perspectivas 29 % dos diretores implantaram o ProEMI por convite/orientação da SEDU, 32% no intuito de melhorar os índices da escola em relação à reprovação e evasão e os 39% restantes apostaram na melhoria do ensino ao aderirem o programa.

Na participação da comunidade, a maioria (82%) dos diretores informou que foi a partir das reuniões, sejam de Pais, do Conselho de Escola ou com a própria SEDU. Os 18% restantes se diversificaram entre: acompanhamento dos trabalhos; compra de equipamentos, juntamente com os professores e sugerindo oficinas. A maioria dos diretores nos respondeu que houve participação da comunidade nas proposições do ProEMI, como podemos observar no quadro abaixo, no entanto, mesmo com os limites de nossa amostra nesse âmbito, percebemos que temos muito a avançar.

Gráfico 1 - Participação da comunidade



Fonte: Elaborado pelo NEPE

Em relação ao Material Pedagógico conseguimos observar duas categorias: aquisição de materiais e recursos financeiros, nesse caso uma se relaciona com a outra, pois condicionavam a aquisição de materiais ao recebimento de recursos do ProEMI. Dos 37,5% dos diretores que se referiram à aquisição de materiais pedagógicos a partir da implantação do ProEMI, uma quantidade expressiva se posicionou positivamente quanto à aquisição de materiais. No entanto, dos 42,5% que se referiram aos recursos, grande parte acusou o seu não recebimento. Dos demais, menos de 1% disse ter recebido material específico sobre o programa e os restantes optaram por não responder ou foram evasivos na resposta.

Em relação a reformas do prédio/construção, as respostas foram menos equilibradas, mas se dividiram entre “aconteceram”, “não aconteceu” e novamente “recursos”, digo melhor: “a falta de recursos/verbas”. No entanto, como a falta de recursos seria mais um motivo para não realização de reformas/construções temos 74% dos diretores respondendo que não foram realizadas reformas e 26% em posição contrária.

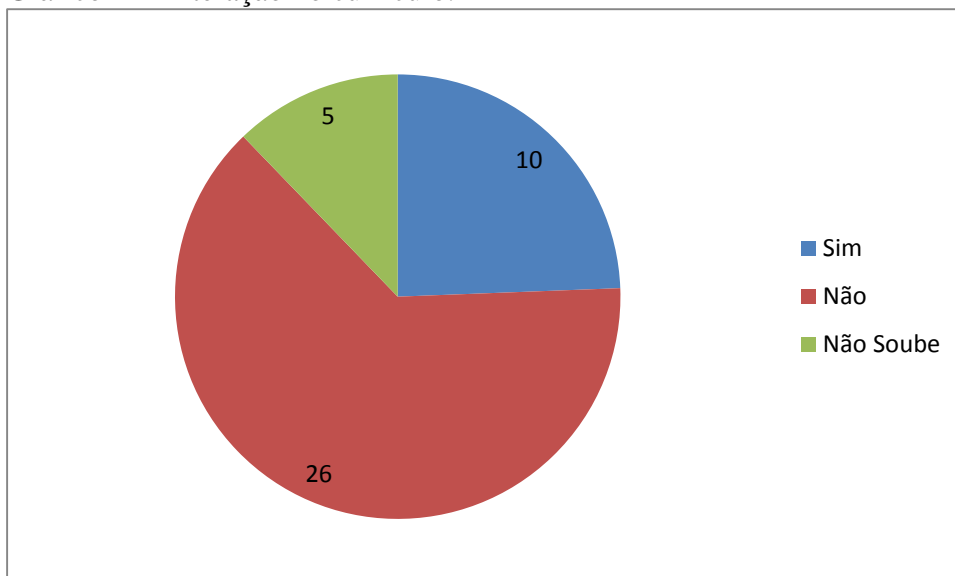
Na análise sobre as condições de trabalho as respostas se diversificaram um pouco mais. Observamos que 14,5% se referiam a “carga horária do professor”; 33,5% a “recursos/verbas”; 52% se dividiram quase igualmente entre “melhoraram as condições de trabalho” (27%) e respostas contrárias a isso (25%).

Questionados sobre a maneira como o ProEMI está sendo trabalhando nas escolas, de um universo de quarenta e uma respostas, 62% dos diretores entrevistados responderam que as escolas estão trabalhando a partir de planos, atividades no contra turno, como projetos e oficinas. Outros 30% disseram que os professores estão trabalhando de forma mais dinâmica e coletiva, com motivação e entusiasmo. Apenas 5% dos diretores entrevistados não responderam, 5% entendem que a escola ainda não recebeu recursos ou os recebeu recentemente, por isso não há condições de avaliar como a escola está trabalhando o ProEMI. Os outros 5% responderam que o ProEMI ainda está em fase de implantação.

Quanto às alterações realizadas nos currículos das escolas após a implantação do ProEMI, de um total de 33 respostas, 33% caracterizam os realinhamentos, a adaptações ou alterações nos currículos das escolas. A maioria dos entrevistados, 39% dos diretores, afirmam que não houve alteração nesse sentido. O início dos trabalhos com o preparatório para o ENEM (Pré-ENEM) e com oficinas, atividades, grupos de estudos e livros recebidos foram bastante citados pelos diretores, representando 15% das respostas. A partir de orientações da SEDU e o Plano Estadual de Ensino, 6% das escolas representadas estão modificando seus currículos. Apenas 3% dos entrevistados afirmam que não é possível avaliar as alterações nos currículos

das escolas. Outros 3% das escolas que fazem parte deste universo estão em fase de reestruturação curricular a partir do PRC.

Gráfico 2 – Alteração no currículo.



Fonte: Elaborado pelo NEPE

As questões fechadas estão em acordo com as respostas sobre as alterações no currículo, pois podemos observar que a maioria dos diretores afirmaram não ocorrer alteração curricular.

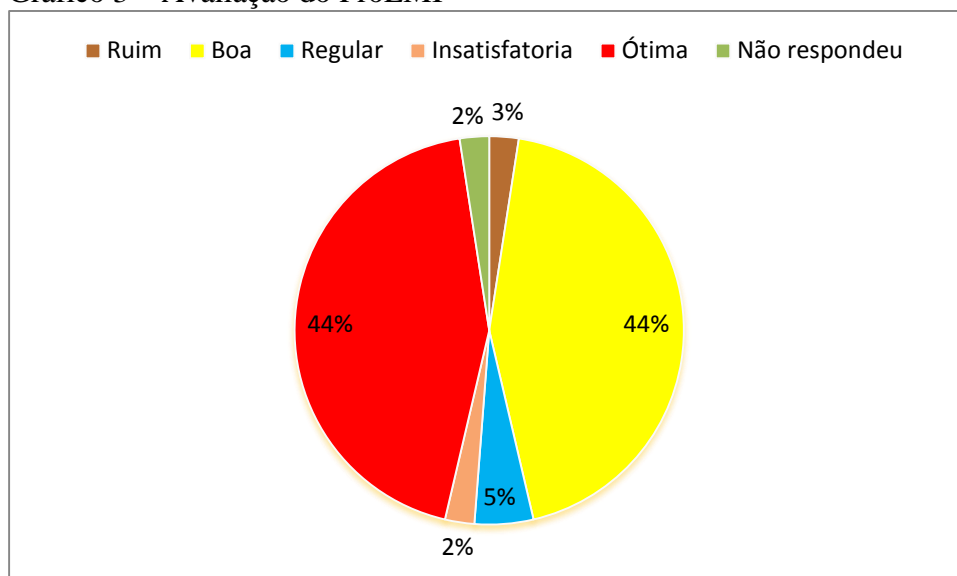
O retorno dos professores em relação ao ProEMI, na visão dos diretores, apresentou-se de maneira majoritariamente positiva em um total de 57 respostas. Apenas 9% dos diretores entrevistados afirmam que não é possível avaliar o retorno dos professores em relação ao ProEMI, 2% percebem resistências dos professores em relação a esse Programa, 2% avaliam que o retorno dos professores é lento e outros 7% não responderam à questão.

O retorno positivo dos professores varia desde a percepção da melhoria na vida dos alunos, queda nos índices de evasão e de repetência, maior tempo de permanência na escola e melhoria na relação professor/aluno, que representam 12% das respostas, até as mudanças na motivação e nas condições de trabalho dos professores, que correspondem a 26% das respostas. As mudanças curriculares, a inserção de projetos e o processo de ensino aprendizagem foram citados por 33% dos diretores como questões positivas elencadas pelos professores. Somente 2% dos diretores citaram as mudanças financeiras como destaque na fala dos professores. Por fim, 7% dos entrevistados justificaram apenas que o retorno dos professores foi positivo.

A última questão aberta respondida pelos diretores consistiu na avaliação do retorno dos alunos em relação ao ProEMI e obteve 37 respostas. Mais da metade dos entrevistados, 54%, afirmam que os alunos estão mais participativos e interessados. A diversidade de metodologias trazidas pelas propostas do Programa também é bem recebida pelos alunos, de acordo com 16% das respostas. Por outro lado, 16% dos diretores afirmam que não é possível avaliar o retorno dos alunos. Outra forma de retorno dos alunos é por meio de avaliações, geralmente mensais, de acordo com 5% dentre os que foram questionados. As melhorias no desempenho dos alunos e no índice da escola foram citadas por 5% dos diretores.

Na avaliação geral do programa fizemos questões fechadas que nos levaram a concluir que o ProEMI teve uma boa aceitação pelos diretores, como demonstramos no quadro abaixo.

Gráfico 3 – Avaliação do ProEMI



Fonte: Elaborado pelo NEPE

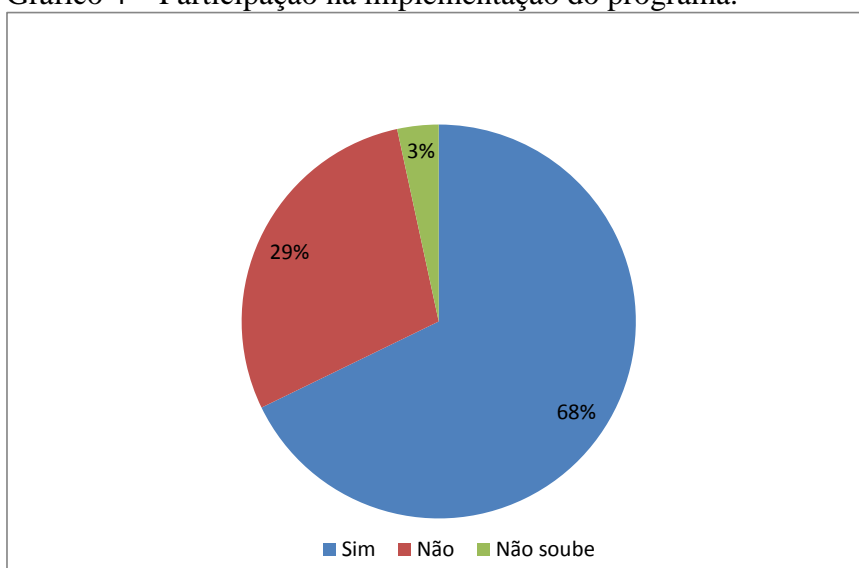
2.4.3.2 – O ProEMI na perspectiva dos Professores e Pedagogos.

É importante esclarecer que não criamos uma seção separada para professores e pedagogos, por partimos do princípio que no processo de implementação e construção das proposições do programa na escola, esses sujeitos teriam a mesma função, tendo em vista as orientações do MEC para a elaboração dos Projetos de Reestruturação Curricular – PRC. Sendo assim, professores e pedagogos foram questionados na mesma perspectiva que os diretores, no entanto, ampliamos aos questionamentos perguntas referentes à formação dada pela SEDU

e/ou MEC para implementação do programa, já que todo o processo na escola deveria ser elaborado por essas secretarias.

A partir da compilação dos dados coletados, no que se refere à participação na implementação do programa, conseguimos observar que a maioria dos profissionais entrevistados compreendeu que participaram do processo de implementação do programa, conforme mostra o quadro a seguir.

Gráfico 4 – Participação na implementação do programa.

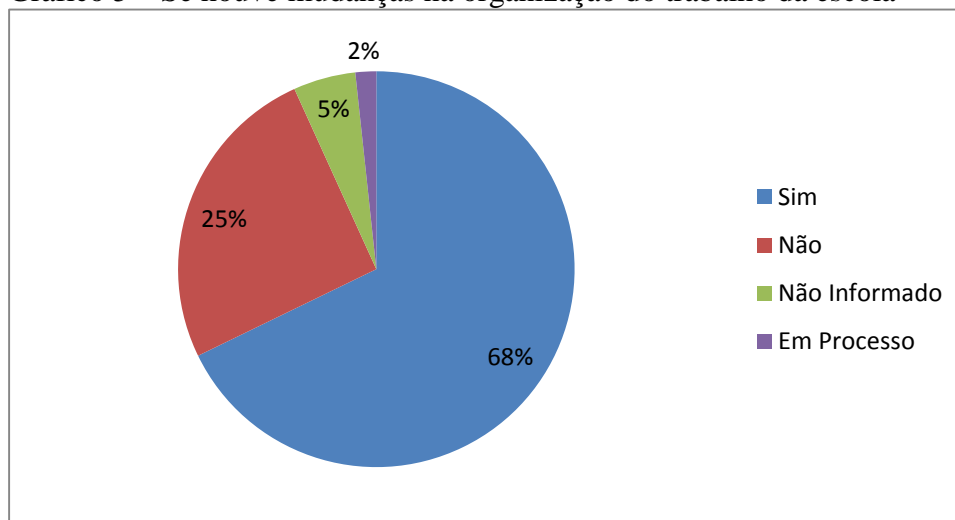


Fonte: Elaborado pelo NEPE.

Quando questionados sobre a forma que participaram da implementação do programa, 53,4% disseram que participaram através da elaboração do projeto ou programa (PRC). Outros 32,5% participaram como coordenadores pedagogos ou coordenadores professores das oficinas propostas, somente uma pequena parte dos entrevistados, 9,3% (04 pessoas), participaram no formato de cursos, seminários e palestras organizadas pelas próprias escolas.

Em relação às mudanças que ocorrem no ambiente de trabalho e no currículo das escolas, constatamos que 41,6% dos entrevistados argumentaram que houve melhorias para alunos e professores. Muitos disseram que os alunos, assim como os professores ficaram mais motivados em suas práticas.

Gráfico 5 – Se houve mudanças na organização do trabalho da escola

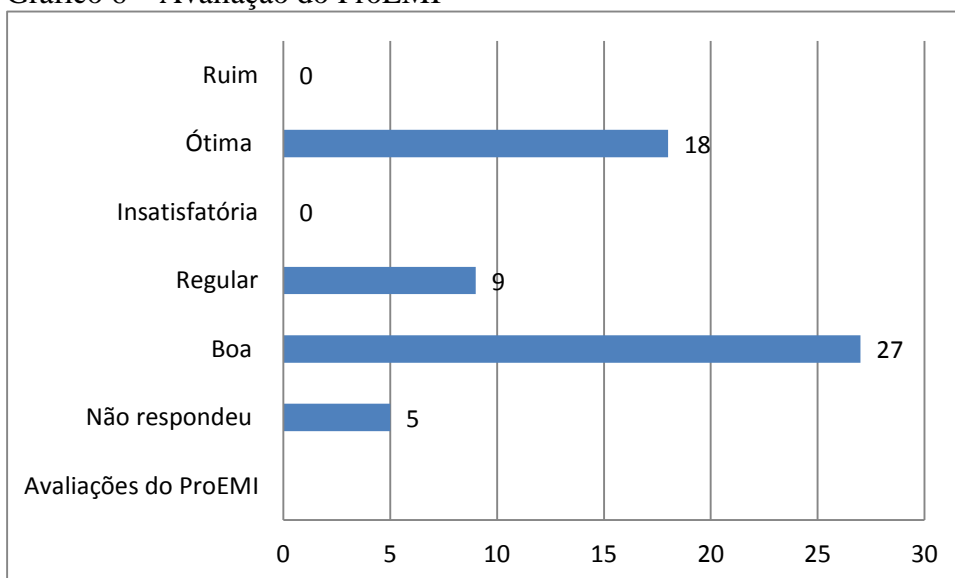


Fonte: Elaborado pelo NEPE

No que se refere à estrutura, 46,6% dos professores e pedagogos entrevistados disseram que houve melhorias na estrutura e na dinâmica das escolas. As mudanças no espaço físico, como recursos de multimídia, salas ambientes e atividades diferenciadas para os alunos foram alguns pontos abordados por eles. Uma pequena quantidade, 07 entrevistados (11,6%), não souberam avaliar porque a escola ainda está em processo de implementação ou não responderam a pergunta.

Esses questionários não se basearam em transcrições de falas, pois apesar de algumas questões serem abertas, foram compiladas na perspectiva macro, isto é, buscamos ter em linhas gerais a impressão desses sujeitos nesse processo inicial de implantação do ProEMI. No entanto, conseguimos perceber, no processo de organização dos dados, concomitante à rememoração do processo, o quanto esses sujeitos mostraram-se entusiasmados com as possibilidades do programa, deixando muitas vezes intrínseco em suas respostas, o anseio eminente por melhores condições de trabalho. Assim como os diretores avaliaram bem o programa, quando questionados com perguntas mais fechadas.

Gráfico 6 – Avaliação do ProEMI



Fonte: Elaborado pelo NEPE

Sendo assim, acreditamos que aprofundar nosso olhar nas lógicas de ação dos Projetos de Redesenho Curriculares de algumas unidades escolares do Estado do Espírito Santo, poderá ampliar ainda mais a dimensão dessa política de reestruturação para o Ensino Médio. Ao considerar os objetivos propostos pelos projetos, assim como as ações, materializadas em proposições metodológicas, pode-se perceber o intuito de essas unidades escolares satisfazerem as principais demandas para a inovação curricular do Ensino Médio.

3 ESCOLA COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO OU REPRODUÇÃO: POSSIBILIDADES DO ProEMI

Neste capítulo buscaremos apresentar a materialização das Propostas de Reestruturação Curricular de uma das regiões do Estado do Espírito Santo à luz dos documentos disponibilizados pelo MEC, assim como as legislações vigentes já apresentadas nessa dissertação. Para isso, apresentaremos as orientações previstas no Documento Orientador 2013 para o redesenho curricular por Macrocampo, na perspectiva de observarmos os encaminhamentos para a integração curricular e os movimentos de inovação pedagógica, a partir do mapeamento das principais proposições feitas nos PRCs das unidades escolares escolhidas para análise.

3.1 ORIENTAÇÕES PARA O REDESENHO CURRICULAR: PROPOSIÇÕES DO MEC

Tendo em vista que os PRCs que serão analisados tiveram como base documental o Documento Orientador de 2013, apresentaremos nesta seção as orientações para o redesenho curricular na expectativa de destacar as especificidades dos Macrocampos dispostos por áreas de conhecimento, assim como as burocratizações do programa no processo de feitura dos PRCs. Destarte, observamos que a primeira condição do MEC para inserção do PRC na plataforma do SIMEC⁴² é o preenchimento do Diagnóstico da escola no PDDE Interativo.

Esse diagnóstico possibilitará ao MEC e aos Técnicos das Secretarias Estaduais, responsáveis pelo gerenciamento do ProEMI, mapear as unidades escolares sobre as seguintes dimensões: indicadores (IDEB e Prova Brasil); taxas de rendimento (matrícula, evasão, reprovação, distorção idade-série); ensino e aprendizagem; gestão escolar; comunidade escolar (estudantes, docentes, funcionários, pais e comunidade) e infraestrutura. As unidades escolares só poderão inserir seus Projetos de Reestruturação Curricular no SIMEC, após o cadastramento das dimensões citadas no PDDE Interativo⁴³.

Atendido o primeiro passo, cabe à escola elaborar seus PRCs a partir das seguintes orientações:

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (BRASIL, MEC, Documento Orientador, 2013, p.13).

Nesse sentido, ainda na linha das obrigações, o Documento salienta que a organização dos PRCs deverão contemplar no mínimo cinco Macrocampos, sendo três deles obrigatórios que

⁴² Cabe ressaltar que só tivemos acessos às informações do SIMEC via Secretaria Estadual.

⁴³ “O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014” (Portal do MEC, 2014 – disponível em <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>)

são: o Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; e Leitura e Letramento. E os demais a escolha das escolas, que são Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil.

Antes de ampliar as definições pertinentes aos Macrocampos, o documento reafirma a importância de cada ação dos Macrocampos serem elaboradas a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, contemplando, portanto,

[...] as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; e a sustentabilidade socioambiental como meta universal (Ibid. p.14)

Logo, pressupõem a integração curricular para além das fragmentações disciplinares, vivenciadas nos padrões constituídos, ou seja, restritos aos 50 minutos de aula e sala de aula, evocando, desse modo, o diálogo entre as quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciência da Natureza) no intuito de realizar a interação direta com a vida dos estudantes, sem perder de vista os diversos contextos em que vivem.

A partir do documento orientador 2011⁴⁴ os pressupostos para um Currículo Inovador não são apresentados em uma unidade específica. No entanto, podemos inferir, a partir das indicações para o desenvolvimento dos Macrocampos quais são as proposições para a integração curricular e conseqüentemente a inovação pedagógica.

Compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares (Ibid. p.15).

O Documento Orientador salienta que as dimensões do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da tecnologia são indissociáveis da formação humana. Não se trata, por exemplo, de alternar a oferta de atividades, ou seja, em quais momentos as atividades estariam ligadas à dimensão da Cultura, e em outro do Trabalho, e assim sucessivamente. As atividades propostas deverão indicar articulações com as quatro dimensões supracitadas a fim de não só atribuir novos sentidos a escola, mas também dinamizar, ressignificar os saberes e as experiências dos jovens.

Já o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, “deverá fortalecer os componentes curriculares, tendo como referência os objetivos constantes no Projeto Político Pedagógico, elaborado a partir do diagnóstico realizado pela escola”. Ressaltamos que a elaboração do PPP está previsto pela lei nº 9.394/1996, desde sua instituição, no seu artigo 12, inciso primeiro⁴⁵. No entanto, não precisamos adensar nas pesquisas sobre os PPPs para

⁴⁴ Conforme especificações dos Documentos Orientadores, apresentado no capítulo dois dessa dissertação.

⁴⁵ Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; (Lei nº 9.394/96).

constatarmos a pouca participação de toda a comunidade escolar na construção desse documento. Com isso, não afirmamos que o ProEMI efetivará uma ação mais democrática de proposição pedagógica, mas que se apresenta como mais uma possibilidade para isso na formulação dos PRCs.

Ainda no âmbito do acompanhamento pedagógico, define-se que as atividades propostas nesse Macrocampo poderão não só contemplar um ou mais componentes curriculares, mas também poderão se articular a outros Macrocampos e “[...] ações interdisciplinares da escola, ou ainda, com outros programas e projetos, tendo em vista as expectativas e necessidades dos estudantes em relação a sua trajetória de formação” (Documento Orientador, 2013, p.16).

A articulação entre outros Macrocampos é uma característica comum a todos eles, o que é específico a cada Macrocampo é o direcionamento da ação. Entendemos que independente das articulações estabelecidas nos campos de conhecimento, a ação prevista deverá dialogar com a especificidade do Macrocampo, isto é, no âmbito da Iniciação Científica e Pesquisa as atividades propostas deverão contemplar a aproximação entre o modo que a ciência é produzida e socializada, propiciando “desenvolvimento de metodologias para a sistematização do conhecimento, por meio da experimentação, da vivência e da observação, da coleta e análise de dados e da organização das informações a partir da reflexão sobre os resultados alcançados” (Ibid. p. 17). Assim como a investigação organizada sobre os fatos, fenômenos e procedimentos, ou seja, o que é específico da iniciação científica e pesquisa.

No Macrocampo Leitura e Letramento, sem perder de vista as expectativas dos estudantes em relação a sua formação escolar, o Documento Orientador não restringe as suas ações a Língua Portuguesa e Literatura, mas prevê um imbricamento de todas as áreas de conhecimentos na formação do aluno leitor de mundo nos seguintes termos:

É fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros, assim é importante ter foco na criação de estratégias para desenvolvimento da leitura crítica e da organização da escrita em formas mais complexas, ampliando as situações de uso da leitura e da escrita, incluindo estudos científicos e literários, obras e autores locais, nacionais e internacionais (Ibid. p.17).

Nos dois Macrocampos que seguem Línguas Estrangeiras e Cultura Corporal, para além das articulações previstas entre outros Macrocampos, ambos partem do pressuposto que é necessário ampliar a compreensão do estudante sobre si mesmo. Nesse sentido, ao vivenciar experiências com outra língua estrangeira e práticas pedagógicas que propiciem a consciência corporal e do movimento, o aluno poderá ampliar sua compreensão crítica sobre o seu *locus* social, além de expandir suas perspectivas sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presente da sociedade contemporânea, tendo em vista que os dois Macrocampos possibilitam intercâmbio com outras culturas.

Em relação à Produção e Fruição das Artes dar-se-á ênfase às ações que valorizem as diversas formas de expressão artísticas, tais como: apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística nas diversas linguagens (pintura, dança, música, escultura, cinema, teatro, ecotécnicas, contação de história, literatura e outras), possibilitando, portanto, “desenvolvimento do estudante em aspectos relacionados ao senso estético, à relação entre

cultura, arte, trabalho, ciências, relações sociais e com o ambiente, articulando estes aos diferentes campos do conhecimento” (Ibid. p. 19).

Nas proposições sobre Comunicação, Cultura, Digital e uso das Mídias, o Documento Orientador apresenta o conceito de Educomunicação como basilar para criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos.

Educomunicação é definida como o conjunto das ações destinadas a ampliar o coeficiente comunicativo das ações educativas, sejam as formais, as não formais e as informais, por meio da ampliação das habilidades de expressão dos membros das comunidades educativas, e de sua competência no manejo das tecnologias da informação, de modo a construir ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, garantindo oportunidade de expressão para toda a comunidade. O ecossistema comunicativo designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional (Ibid. p. 20).

Nessa esteira salienta a importância de desenvolvermos atividades que propiciem a reflexão sobre o uso das mídias, assim como a compreensão de novas relações de comunicação “mais democráticas, igualitárias e menos hierarquizadas”. Nesse Macrocampo, assim como no Cultura Corporal⁴⁶, salienta as atividades que poderão ser desenvolvidas, que no âmbito das mídias seriam: fanzine, cordéis, informática e tecnologia da Informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, atividades de pesquisa, dentre outros.

A Participação Estudantil é o último Macrocampo e de um modo geral incentiva o protagonismo juvenil. Mas, da mesma maneira, que os demais Macrocampos que não são obrigatórios, podemos observar, a partir da análise de PRCs, elaborados por algumas unidades escolares do Estado do Espírito Santo, que essas unidades enfrentam dificuldades em efetivar proposições, para além do indicado pelos Documentos Orientadores. Nesse sentido, buscaremos na próxima seção analisar os Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) elaborados pelas unidades escolares no ano de 2013/2014, a fim de verificar quais as possibilidades de melhoria do ensino médio, assim como enfrentamentos das particularidades dessa etapa de ensino, a partir dessa política de governo.

3.2 O PLANO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA: ANÁLISE DO PROCESSO

Antes de apresentarmos as análises dos PRCs, buscaremos, nesse primeiro momento delinear os caminhos percorridos para acessarmos os dados disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU, tendo em vista, que todo o processo de implementação do ProEMI nas escolas, da adesão até apresentação do Projeto de Redesenho Curricular, acontece via SIMEC/MEC/PDE INTERATIVO. De certo modo isso dificulta o acesso aos dados, pois somente as unidades escolares que aderiram ao programa e o técnico

⁴⁶ As propostas poderão contemplar esportes de campo e de mesa, artes marciais ou outras atividades corporais (permacultura, atividades circenses, malabarismo, yoga, tai chi chuam, maculelê, karatê, judô, capoeira, dentre outras) (Documento Orientador 2013, p. 18).

responsável pelo ProEMI na SEDU [não se separa sujeito de predicado] podem disponibilizá-los.

Conforme veremos na tabela a seguir, a evolução da adesão ao ProEMI, no Espírito Santo, foi mais expressiva a partir do ano de 2013. Observe que houve um aumento de aproximadamente 252% de adesão⁴⁷ ao ProEMI em um ano, passando de 36 escolas no ano de 2012, para 91, em 2013, e 195, em 2014. No entanto, a relação com as produções dos PRCs não foi feita anualmente. Somente as 36 escolas que aderiram no ano de 2012 elaboraram dois PRCs, já que a partir de 2013 as elaborações serão bienais.

Tabela 8 – Total de escolas por Superintendência no ProEMI

Superintendência	Ano 2012	Ano 2013	Ano 2014
Afonso Cláudio	02	07	09
B. de S. Francisco	04	05	12
Cachoeiro	05	10	34
Carapina	05	19	20
Cariacica	02	05	19
Colatina	04	05	25
Guaçuí	04	12	17
Linhares	02	12	21
Nova Venécia	03	07	14
São Mateus	02	02	09
Vila Velha	03	07	15
Total	36	91	195
Fonte: SEDU/ES (2014).			

O nosso primeiro movimento para análise dos PRCs foi a solicitação formal à SEDU dos documentos inerentes ao processo de implementação do ProEMI, que não estavam disponibilizados no Portal do MEC. Os documentos solicitados foram os produzidos via SIMEC/PDDE Interativo e/ou os produzidos pela própria SEDU no processo de acompanhamento à adesão ao ProEMI das unidades escolares do Espírito Santo. Nesse processo, conseguimos os arquivos digitalizados dos 36 PRCs elaborados no ano de 2012 e cópias dos 195 PRCs elaborados no biênio 2013/2014.

No entanto, dado o volume de PRCs e os limites de tempo, previsto no desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, foi necessário elencar algumas possibilidades. Pensamos, a princípio, em manter a análise nas primeiras 36 escolas, de modo a observarmos a evolução de suas demandas, assim como a hipótese de um suposto amadurecimento dos encaminhamentos na construção dos dois PRCs dessas escolas, conforme sinalização da Técnica da SEDU, responsável pelo gerenciamento do ProEMI no Espírito Santo, em uma de nossas conversas nas coletas de dados.

Destarte, aliada a essa perspectiva de amadurecimento em relação à implementação do programa, no âmbito Estadual, e as variações observadas nos documentos orientadores, desde

⁴⁷ Salientamos que no capítulo dois discutimos as possíveis motivações da baixa adesão inicial e fomento nos anos seguintes.

o lançamento do programa, decidimos analisar os PRCs do biênio 2013/2014 de uma das regiões do Espírito Santo. Nesse caso, segue-se a divisão da própria SEDU, que são a região Sul, Norte ou a Central, que representa a região Metropolitana do Estado do Espírito Santo.

O fato de escolhermos uma das regiões acima delimitada se justifica no sentido de nos possibilitar avaliar aproximadamente o mesmo número de escolas. As 36 escolas que aderiram ao programa em 2012, bem como vislumbrar um panorama regional dentro do Estado, tendo em vista que teríamos, na região Sul, para análise, uma mostra de 29 escolas inseridas no programa, na região Norte, 30 escolas, já na região Central/Metropolitana, 27 escolas.

O fato de a região Metropolitana concentrar quase 50% da população do Estado contribui para o aumento da relação alunos por unidades escolares. Com 27 escolas, a região Metropolitana atenderá a um total de 23.535 alunos, chegando a uma média de 871,6 alunos por escola aproximadamente. Números esses que se reduzem significativamente nas demais regiões, na região Sul são 12.467 alunos, o que representa 50% do total de alunos atendidos na região metropolitana e 40% na região Norte, com 15.806 alunos⁴⁸.

Desse modo, optamos por analisar os PRCs da Região Metropolitana, por entendermos que para além de atender o maior número de alunos, carrega consigo a tendência em gerenciar contextos mais complexos, haja vista as suas características como aponta Soares (2014, p.4).

[...] hodiernamente o que caracteriza uma região metropolitana é a complexidade das funções urbanas (indústria, comércio, serviços, comando e gestão econômica - presença de sedes de grandes empresas, educação e cultura, entre outras funções) exercidas pelo espaço urbano e, especialmente, pelo núcleo urbano que constitui o centro metropolitano (a metrópole em si), assim como as fortes relações entre este núcleo metropolitano e os centros urbanos do seu entorno (deslocamentos para trabalho, negócios, estudo e serviços, relações entre empresas).

Para compreendermos a dinâmica da estruturação dos PRCs na região Metropolitana, optamos por organizar tabelas que nos possibilitassem ter um panorama geral das proposições feitas pelas escolas a partir dos objetivos que se dispuseram alcançar e as ações para o alcance dos mesmos. Contudo, antes de dispormos sobre o desenvolvimento do PRC em si, destacaremos os dados quantitativos tais como: número de alunos e recursos repassados pelo programa, que são apresentados juntamente com a identificação da escola, como é possível observar na figura a seguir, bem como algumas considerações sobre os itens financiáveis, já que se relacionam com os recursos financeiros de alguma forma.

⁴⁸ Na região sul teremos uma média de 429,89 alunos por escolas e 526,86 na região norte.

Figura 3 – Primeira página do PRC da EEEFM Braulio Franco

SIMEC - PDE Interativo Página 1 de 3

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva
DTI - Diretoria de Tecnologia da Informação

Impresso por DEISE CORRÊA ZANCHETTA
Data: 08/11/2013 - 12:25:31

Aqui há Escola Escola de Campo Escola Substituta Formação Especial PDE Inter. 2013 PDE Inter. 2013

Principal Identificação Primeiros Passos Diagnóstico Plano Geral

Progresso de Preenchimento do Diagnóstico: 100%

EEEFM BRAULIO FRANCO

Código MEP: 32049306
Escola: EEEFM BRAULIO FRANCO
Dados da escola: Município / Município: União Federalista / ES, Rede: Estadual
Ano do CENSO: 2012
Jornada: 3 horas
Turno: Diurno
Série: 1ª série: 92, 2ª série: 85, 3ª série: 72, Total alunos: 253

Parcelas	Recursos disponíveis ProEMI	Recursos utilizados no ProEMI	Saldo no ProEMI
1ª Parcela	R\$ 30.000,00 (Capital: R\$ 9.000,00, Custeio: R\$ 21.000,00)	R\$ 30.000,00 (Capital: R\$ 9.000,00, Custeio: R\$ 21.000,00)	R\$ 0,00 (Capital: R\$ 0,00, Custeio: R\$ 0,00)
2ª Parcela	R\$ 30.000,00 (Capital: R\$ 9.000,00, Custeio: R\$ 21.000,00)	R\$ 30.000,00 (Capital: R\$ 9.000,00, Custeio: R\$ 21.000,00)	R\$ 0,00 (Capital: R\$ 0,00, Custeio: R\$ 0,00)

Restrição no FNDE: Não existem restrições para a escola.

Visualização ProEMI

Antes de enviar sua proposta para análise, verifique a proposta curricular contemplada a dimensões de trabalho, de ciência, de tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade socioambiental como meta universal?

Os conhecimentos e sua produção dialogam com a vida dos estudantes: na diversidade de contextos que compõem a realidade?

Orientações:
Os conteúdos dos componentes curriculares das disciplinas articulam-se entre si, pressupondo um currículo elaborado a partir das quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza).
Ao descrever nos macrocampos as ações a serem implementadas, são indicadas as áreas de conhecimento e os componentes envolvidos em cada ação, assim como os recursos que serão utilizados, com base na lei de fins franciscanos?

Macrocampo: **1 - Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório)**

Objetivos	Ação	Detalhamento	Área de Conhecimento / Componente curricular	Recursos
Desenvolver atividades pedagógicas avaliativas e possíveis intervenções, como forma de promover ao aluno do Ensino Médio, melhores resultados perante às avaliações externas.	Implantar o uso pedagógico de avaliações em larga escala	Implantar o uso pedagógico de avaliações em larga escala durante todo o ano letivo.	Linguagens - Língua Portuguesa Matemática - Matemática Ciências da Natureza - Biologia - Física - Química Ciências Humanas - Geografia - História	Copêador(X), Aparelho(s) de DVD, Toner para impressora.
	Uso e análise de simulador contendo de gráficos para acompanhamento das avaliações e possíveis intervenções. Público alvo: Todos os educandos envolvidos no projeto a serem realizados no contra turno.		Linguagens - Língua Portuguesa Matemática - Matemática Ciências da Natureza - Biologia - Física - Química Ciências Humanas - Geografia - História	Toner para impressora, Toner para impressora, Serviço técnico para conserto de máquinas e equipamentos, Serviço técnico para conserto de máquinas e equipamentos, Papel A4 (normal), Papel A4 (normal).
	Dar continuidade ao plano de intervenção pedagógica com análise dos resultados do PAEBIO e o realinhamento dos conteúdos baseados nas competências e habilidades do ENEM para ações de intervenções fugientes.		Linguagens - Língua Portuguesa Matemática - Matemática Ciências da Natureza - Biologia - Física - Química Ciências Humanas - Geografia - História	Trabalho de mesa, Copiador de vídeo, Bebedouro(s), Banheiro(s), Cantina(s), Terno(s), Tênis(s), Recurso(s) para Água, Paralelepípedos.
	Proporcionar viagens para fazer visitas a universidades, LERU e LEROP, proporcionando aos alunos o acesso a informações sobre diversas profissões a fim de auxiliá-los na sua escolha profissional. P. Aluno: 40 alunos / 20EM.		Linguagens - Língua Portuguesa Matemática - Matemática Ciências da Natureza - Biologia - Física - Química	Tragador de bilhetes e/ou passagens em ocorrência no percurso educacional, Transporte de segurança para estudantes em ocorrência no percurso educacional.

<http://pdeinterativo.mec.gov.br/pdeinterativo2013/pdeinterativo2013.php?modulo=pri...> 08/11/2013

Fonte: Sedu/2014

Os valores repassados para cada escola são definidos pelo Documento Orientador a partir da relação entre o número de alunos e a jornada escolar, conforme apresentado nas tabelas a seguir:

Quadro 7 – Escolas com jornada escolar de 05 horas diárias e/ou oferta de Ensino Médio no Período Noturno.

Intervalo de Classe de Número de Estudantes	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	14.000,00	6.000,00	20.000,00
100 a 300	21.000,00	9.000,00	30.000,00
301 a 500	28.000,00	12.000,00	40.000,00
501 a 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 900	42.000,00	18.000,00	60.000,00
901 a 1100	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1101 a 1300	56.000,00	24.000,00	80.000,00
1301 a 1400	63.000,00	27.000,00	90.000,00
mais de 1401	70.000,00	30.000,00	100.000,00

FONTE: MEC/Documento Orientador 2013.

Quadro 8 – Escolas com jornada escolar em Tempo Integral de, no mínimo, 07 horas diárias.

Intervalo de Classe de Número de Alunos Matriculados no Ensino Médio da Unidade Educacional	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	19.600,00	8.400,00	28.000,00
100 a 300	29.400,00	12.600,00	42.000,00
301 a 500	39.200,00	16.800,00	56.000,00
501 a 700	49.000,00	21.000,00	70.000,00
701 a 900	58.800,00	25.200,00	84.000,00
901 a 1100	68.600,00	29.400,00	98.000,00
1101 a 1300	78.400,00	33.600,00	112.000,00
1301 a 1400	88.200,00	37.800,00	126.000,00
mais de 1401	98.000,00	42.000,00	140.000,00

FONTE: MEC/Documento Orientador 2013.

As tabelas acima evidenciam que as escolas que adotaram a jornada escolar em tempo integral têm um aumento de 70% no repasse. No entanto, das escolas analisadas, somente uma escola da Superintendência de Vila Velha se enquadra nesse perfil, a EEEFM Florentino Avidos, que em 2013 atendia um total de 907 alunos e recebeu um repasse total de R\$140.000,00, em duas parcelas de R\$ 70.000,00, uma parcela para cada ano do biênio dos PRCs analisados. Valores esses que não correspondem ao repasse previsto para cada ano do biênio 2013/2014, conforme poderemos observar na tabela a seguir.

Tabela 9 – Repasses de verbas no biênio 2013/2014

Escolas	No. Alunos	Recurso financeiros (1)			
		Total Recebido	Capital	Custeio	Recursos Previstos
EEEFM HUNNEY EVEREST PIOVESAN	1130	160000	48000	112000	80000
EEEFM EMILIO OSCAR HULLE	368	80000	24000	56000	40000
EEEFM VICTORIO BRAVIM	231	60000	18000	42000	30000
EEEFM IRMÃ DULCE LOPES PONTE	922	140000	42000	98000	70000
EEEFM PROFESSORA MARIA PENEDO	570	100000	30000	70000	50000
EEEM DR SILVA MELLO	982	140000	42000	98000	70000
EEEM ORMANDA GONÇALVES	1140	160000	48000	112000	80000
EEEFM PROF FILOMENA QUITIBA	500	80000	24000	56000	40000
EEEFM FLORENTINO AVIDOS (2)	907	140000	42000	98000	98000
EEEFM CATHARINA CHEQUER	318	80000	24000	56000	40000
EEEM MARIO GURGEL	969	140000	42000	98000	70000
EEEFM AGENOR DE SOUZA LE	446	80000	24000	56000	40000
EEEM COLEGIO ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO	1566	200000	60000	70000	100000
EEEFM ALMIRANTE BARROSO	937	140000	42000	98000	70000
EEEFM ARISTÓBULO BARBOSA LEÃO	1430	200000	60000	70000	10000
EEEM PROF RENATO JOSE DA COSTA PACHECO	1052	140000	42000	98000	70000
EEEFM CLOTILDE RATO	466	80000	24000	56000	40000
EEEFM JACARAÍPE	818	120000	36000	84000	60000
EEEFM PROFESSOR JOÃO LOYOLA	977	140000	42000	98000	70000
EEEFM MARIA ORTIZ	799	120000	36000	84000	60000
EEEFM MARINETE DE SOUZA LIRA	1017	140000	42000	98000	70000
EEEFM RÔMULO CASTELO	955	140000	42000	98000	70000
EEEM IRMÃ MARIA HORTA	1082	140000	42000	98000	70000
EEEM PROF. FERNANDO DUARTE RABELLO	1105	224000	67200	156800	70000
EEEFM HILDA MIRANDA NASCIMENTO	1108	160000	48000	112000	80000
EEEFM CLÓVIS BORGES MIGUEL (2)	1004	196000	58800	137200	70000
EEEM ANTÔNIO JOSÉ PEIXOTO MIGUEL (2)	736	168000	50400	117600	60000
(1) Esses valores foram pagos em duas parcelas iguais.					
(2) Escolas cujos os repasses não estão de acordo com o previsto para cada ano do biênio.					
Superintendência Cariacica					
Superintendência Vila Velha					
Superintendência Carapina					
FONTE: PRC'S REGISTRADOS NO SIMEC/SEDU DO BIÊNIO 2013/2014					

Diferentemente da EEEFM Florentino Avidos, que teve um repasse inferior ao previsto, conforme disposto nos PRCs disponibilizados pela SIMEC/SEDU, as escolas EEEFM Clóvis Borges Miguel e a EEEM Antônio José Peixoto Miguel tiveram um repasse de 40% a mais do previsto para cada ano do biênio. As demais escolas receberam o total previsto para cada ano do biênio.

Para além dos valores repassados a cada unidade escolar analisada, outro dado quantitativo são os números de horas/aulas previstas por cada escola para o desenvolvimento do Projeto de Redesenho Curricular. Na tabela que apresentada a seguir, oito escolas não especificaram em seu PRC uma demanda por carga horária complementar para o desenvolvimento de seus projetos. As demais especificam por disciplina no contra turno, ou no horário de aula previsto. Entretanto, para acontecerem no mesmo turno que o aluno estuda, também demandaria carga horária extra para o professor.

Tabela 10 – Carga horária prevista por disciplina

ESCOLAS	Port	Mat	Fis	Quim	Bio	His	Geo	Soc	Fil	Artes	Ed. Fis	L. Estr	NÃO ESPECIFICADA
EEEFM HUNNEY EVEREST PIOVESAN	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	0
EEEFM EMILIO OSCAR HULLE	4	8	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EEEFM VICTORIO BRAVIM	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0
EEEFM IRMÃ DULCE LOPES PONTE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EEEFM PROFESSORA MARIA PENEDO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EEEM DR SILVA MELLO	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	0
EEEM ORMANDA GONÇALVES	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
EEEFM PROF FILOMENA QUITIBA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0
EEEFM FLORENTINO AVIDOS	16	16	8	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EEEFM CATHARINA CHEQUER	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EEEM MARIO GURGEL	20	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EEEFM AGENOR DE SOUZA LE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EEEM COLEGIO ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO	3	3	3	3	3	3	3	16	3	0	0	3	0
EEEFM ALMIRANTE BARROSO	20	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	105
EEEFM ARISTÓBULO BARBOSA LEÃO	53	53	53	53	19	19	19	19	19	19	19	19	0
EEEM PROF RENATO JOSE DA COSTA PACHECO	8	10	6	0	0	3	0	0	0	4	0	0	0
EEEFM CLOTILDE RATO	12	12	19	0	0	12	0	0	0	0	2	10	0
EEEFM JACARAÍPE	47	41	12	8	8	18	18	18	8	8	8	8	0
EEEFM PROFESSOR JOÃO LOYOLA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EEEFM MARIA ORTIZ	0	8	8	32	0	0	0	0	0	0	0	15	0
EEEFM MARINETE DE SOUZA LIRA	18	8	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EEEFM RÔMULO CASTELO	8	4	7	7	7	4	4	4	4	13	25	4	10
EEEM IRMÃ MARIA HORTA	18	4	16	12	12	4	4	0	0	4	0	6	14
EEEM PROF. FERNANDO DUARTE RABELLO	10	20	10	0	5	0	0	0	0	0	0	0	24
EEEFM HILDA MIRANDA NASCIMENTO (3)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EEEFM CLÓVIS BORGES MIGUEL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EEEM ANTÔNIO JOSÉ PEIXOTO MIGUEL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carga horária total	275	239	174	147	74	83	68	77	54	68	84	94	163
Superintendência Cariacica													
Superintendência Vila Velha													
Superintendência Carapina													

Fonte: SEDU-ES/SIMEC

As áreas de conhecimento que mais demandaram carga horária são respectivamente Língua Portuguesa, Matemática, Física e Química. Observamos que mesmo em menor proporção que as disciplinas supracitadas, todas as áreas de conhecimentos indicaram demanda por carga horária complementar para o desenvolvimento do PRC, o que de certo modo implicaria em um aumento na folha de pagamento do Estado, pois os recursos repassados pelo ProEMI não preveem pagamento ao professor nos itens financiáveis previstos nos Documentos Orientadores.

Os recursos repassados são divididos em despesas de Capital e despesas de Custeio. Nas despesas de Capital os recursos financiáveis são destinados a aquisição de equipamentos e imobiliário. Nas despesas de Custeio a escola poderá adquirir material para fins didáticos, assim como serviços e locações para adequação dos espaços escolares para o desenvolvimento dos projetos, o que inclui pequenas reformas e/ou ampliação dos espaços já disponibilizados na escola.

Não nos ocupamos em quantificar, por escola, os itens solicitados, mas em classificá-los de um modo geral a partir da própria orientação do documento, permitindo-nos observar, a partir da análise das escolas da Região Metropolitana, que ao menos em um dos Macrocampos, todas as escolas solicitaram materiais que se enquadram nas especificações acima.

Dos materiais que entendemos que se classificam nas despesas de Capital, foram solicitados: copiadora, aparelho de TV, aparelho de DVD, Datashow, notebook, computadores,

impressoras, fone de ouvidos, *pen drive*, máquinas fotográficas, flash, filmadoras, microfone, caixas acústicas, aparelho de som, amplificadores de som, gravadores, ar condicionado, instrumentos de som (violão, saxofone, prato, trompete) e armários.

Os materiais de Custeio se diversificam dentre os de uso corrente em sala de aula como pincéis para quadro branco e para pintura em tela, papel de tipo e tamanhos variados, lápis, caneta, borracha, réguas e cola. Ainda se destacam como recurso de apoio ao desenvolvimento didático itens como: cartuchos para impressoras, toner, confecção de roupas/fantasia para apresentações diversas, material esportivo (bolas, apitos, jogos, cordas, redes e cronômetros), serviços de manutenção e marcenaria, assim como matérias e mão-de-obra para pequenas reformas, livros de Literatura e dicionários, tanto da Língua Portuguesa, quanto da Língua Estrangeira. Nessas despesas, também solicitaram palestrantes para a formação dos professores e dos alunos, e também transportes para visitas locais, intermunicipais e interestaduais.

Para melhor visualização dos PRCs desenvolvidos pelas escolas, organizamos tabelas que ora serão apresentadas em anexo, ora no corpo do texto, de cada Macrocampo, na perspectiva de melhor vislumbrar as lógicas de ação a partir dos seguintes elementos: objetivos gerais propostos por cada unidade escolar analisada; ações a serem desenvolvidas para o alcance desses objetivos; áreas de conhecimento que se articulam, para além das previstas no Macrocampo em questão; assim como os recursos materiais necessários para atingi-los, que já apresentamos nas disposições sobre despesas de Custeio e Capital.

No Macrocampo de acompanhamento pedagógico dos PRCs analisados, os objetivos evidenciados foram melhoria do aprendizado; melhoria dos índices de rendimento escolar (evasão, repetência e/ou reprovação); preparação dos alunos para o ENEM, sistemas de avaliações do MEC e Olimpíadas de Matemática; promoção de viagens; estímulo de atividades lúdicas em Matemática e Geografia, fomento ao uso dos laboratórios; fortalecimento dos componentes curriculares; acompanhamento individual de alunos com dificuldades nas disciplinas críticas (física, Química, Biologia, Português e Matemática); entre outros, conforme tabela abaixo.

Quadro 9 – Campo 01: Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório)

ESCOLAS	Objetivos	Ação	Disciplinas	Itens financeiros
EEEM DR SILVA MELLO	Melhoria do desempenho dos alunos; oficinas de xadrez e discutir sobre práticas pedagógicas com os professores.	Oficinas diárias de Matemática*; xadrez na escola* que culminará e torneio; encontro de formação pedagógicas semestralmente	Todas	TV- MP E RD
EEEMORMANDA GONÇALVES	Melhoria do desempenho dos alunos e diminuir índices de reprovação.	Produção de 160 apostilas (M; F; Q e B) para apoio aos alunos de baixo rendimento; visitas técnicas; avaliações diagnósticas dos alunos; oficinas de geometria e contratar palestrantes sobre temas diversificados.	Todas	TV - MP - RD - Palestrante, serviço de marcenaria e serviços gráficos.
EEEFM PROF FILOMENA QUITIBA	Acompanhar o aluno no processo de aprendizagem.	Informações sobre o rendimento dos alunos, via site, para os pais e realização de palestras conforme demandas dos alunos.	Todas	TV - MP - RD - Palestrante.
EEEFM FLORENTINO AVIDOS	Reduzir índice de reprovação escolar e diversificação de aulas.	Plantão pedagógicos para as disciplinas*: F; M e Q; equipar salas de vídeo, auditório, bibliotecas e laboratórios; visitas técnicas/aulas de campo.	Todas	TV - MP - RD - Obras e Serviços gráficos.
EEEFM CATHARINA CHEQUER	Melhoria do desempenho dos alunos e diminuir índices de reprovação.	Fazer pesquisa sobre a participação dos pais na vida escolar do aluno; apresentar síntese do PPP; e abrir fórum de discussão para os pais na internet.	Todas	MP - RD
EEEM MARIO GURGEL	Aprimorar o aprendizado do aluno.	Equipar laboratórios de Física e Matemática e adquirir outros materiais necessários para desenvolvimento da aprendizagem do aluno.	M; F e Q.	MP - RD
EEEFM AGENOR DE SOUZA LE	Reduzir índice de reprovação.	Avaliações diagnósticas diretas; vista com alunos a UFES para incentivo ao futuro profissional; palestras temáticas; melhoria do espaço escolar; aulas de campo e realização da Semana cultura (mostra de trabalhos).	Todas	TV - MP - RD - Palestrante e Obras.

Legendas: TV - Transporte para visitas; MP - Material Permanente; RD - Recurso Didático
 Fonte: SIMEC/SEDU (Elaborado pelo autor)

No intuito de esclarecer as possíveis dissonâncias entre o proposto pelas unidades escolares e as orientações previstas nos Documentos Orientadores, foram realizadas duas webconferências⁴⁹ entre a coordenação do ProEMI no MEC e da SEDU. Nos relatórios dessas webconferências, referente ao Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, a SEB/MEC observa que a frequência dos alunos e sua preparação para o ENEM, por exemplo, não são metas a serem alcançadas. Nesse sentido, salienta a importância das escolas retomarem os documentos orientadores na formulação das metas, sobretudo no que se refere aos resultados esperados, tendo em vista que o que se espera é qualificação do currículo a partir de atividades diferenciadas e conseqüentemente o atendimento do aluno nas suas expectativas e necessidades em relação ao seu desenvolvimento acadêmico.

Assim como nas apresentações dos objetivos, alguns equívocos foram observados no desenvolvimento das ações para o alcance das metas. Vejamos algumas das ações propostas

⁴⁹ Durante a coleta de dados tivemos acesso aos relatórios das webconferências realizadas até setembro de 2014, que foram duas, e encontram-se na íntegra nos anexos dessa dissertação.

por essas escolas no Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, conforme PRCs da região Metropolitana de Vitória/ES:

- Adquirir material de apoio pedagógico e didático para auxiliar os professores na elaboração de aulas mais atrativas e criativas para os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio;
- Utilização de tecnologias para maximizar a capacidade de aproveitamento dos alunos no período em que estão em sala de aula. Desse modo será possível ministrar mais conteúdo por aula;
- Oficinas de reforço de aprendizagem no contra turno para alunos com dificuldade, principalmente nas disciplinas de maior índice de reprovação na escola;
- Oficinas de resolução de exercícios no contra turno para alunos que objetivam melhorar seu desempenho em provas de proficiência (Prova Brasil, ENEM, Vestibulares e Concursos);
- Viagem a Ouro Preto objetivando conhecer de perto a arte e a religiosidade do período Barroco, aspectos do Brasil Colônia, do Ciclo do Ouro, a importância do Patrimônio cultural de um povo e sua conservação, além de proporcionar a convivência e o lazer;
- A visita ao PE da Pedra Azul proporciona aos alunos o conhecimento da região serrana do ES, bem como uma caracterização *in loco* das estruturas e formas de relevo trabalhados em sala de aula, e dos aspectos ambientais do distrito de Pedra Azul;
- Aplicar simulados às 1ª, 2ª e 3ª série do EM, a fim de que os alunos possam se familiarizar com este tipo de avaliação, visualizando suas dificuldades, tocando em temas e materiais de maior relevância, direcionando e potencializando o aprendizado;
- Criar 3 salas ambiente, de acordo com as áreas de conhecimento, equipando-as para o desenvolvimento de aulas dinâmicas e expositivas, permitindo aos alunos do ensino Médio maior êxito no aprendizado;
- Melhorar as condições internas das salas através de aplicação de *insulfilme* nas janelas, diminuindo a incidência de raios UV junto à restauração de toldos;

Como podemos observar as ações variam entre adequação do ambiente escolar, viagens educativas, aulas de reforço, preparação para ENEM, aquisição de materiais, dentre outros. Destarte, ao considerar as indicações oficiais, assim como os relatórios das webconferências, observamos que as ações, em sua maioria, referem-se mais as metodologias do que aos conteúdos a serem trabalhados.

No segundo relatório da webconferências, ao esclarecer sobre o que é essencial no desenvolvimento das ações propostas, a título de exemplo, salienta que para além de indicar que serão produzidos filmes ou realizadas aulas de campo/passeio, é imprescindível apontar o conhecimento e as disciplinas que estarão envolvidas na ação. Nesse sentido, buscaremos observar quais padrões se repetem nos demais Macrocampos, quais se inovam, tendo em vista, que o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico orienta suas ações em diálogo com todos os campos de conhecimento, nos impossibilitando, talvez, perceber o que é específico das áreas de conhecimento.

No Macrocampo Leitura e Letramento, também obrigatório, apresentaram-se poucas variações em seus objetivos, nos 27 (vinte e sete) PRCs analisados. A meta mais indicada é a melhoria do desempenho dos alunos, seguida do incentivo às práticas de leitura e produção de textos. As outras se dividem entre diminuir índices de reprovação, preparar para o ENEM, desenvolver a leitura crítica e estimular o desenvolvimento e a criatividade dos alunos a partir das artes cênicas.

Como já observamos no Macrocampo anterior, a melhoria do desempenho dos alunos, segundo os relatos das webconferências, será uma das consequências de metas bem elaboradas. O que está previsto nos documentos orientadores no Macrocampo Leitura e Letramento, para as unidades escolares, são estratégias de desenvolvimento de leitura crítica e organização da escrita de forma mais complexa. Desse modo, apresentaremos nas ações propostas, desse Macrocampo os limites e as potencialidades de diálogo com as proposições oficiais.

Na mesma lógica das metas apresentadas nesse Macrocampo, não teremos muitas variações metodológicas a destacar, pois elas se dividem em dois eixos: produção de textos e fomento à leitura. No que se refere ao fomento à leitura, houve várias menções à leitura de literatura brasileira, tanto destinada à preparação para vestibulares, quanto à prática de leitura pelo prazer e expansão do conhecimento da cultura brasileira.

Em várias proposições tem-se previsto o envolvimento com todas as áreas de conhecimento, no entanto, não descreve como se dará o envolvimento dessas disciplinas no desenvolvimento das ações, como poderemos ver na ação a seguir: “Divulgar a literatura contemporânea através de cirandas de leitura desenvolvida com os alunos de Ensino Médio, professores e demais membros da comunidade escolar, visando um aprimoramento do estudo de literatura” (BRASIL, SIMEC/SEDU. PRC EEEM Irmã Dulce Lopes Ponte).

Reconhecemos que a partir da Literatura poderíamos estabelecer diversos diálogos com os outros campos de saber, no entanto nenhuma ação proposta nesse Macrocampo esclarece como se daria essa articulação, mesmo que os documentos Orientadores destaquem que neste Macrocampo todas as áreas de conhecimento do currículo estão intrinsecamente relacionadas.

No terceiro e último Macrocampo obrigatório, Iniciação Científica e Pesquisa, teremos quatro escolas que propõem como meta a redução das taxas de reprovação e/ou índices. O que nos parece um quadro mais animador, posto que a maioria das proposições coadunam o fomento à pesquisa, na perspectiva de aproximação com o modo pela qual a ciência é produzida e socializada, conforme previsto nos documentos orientadores.

Vejamos alguns objetivos apresentados pelas unidades escolares no Macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa nos PRCs da região Metropolitana de Vitória/ES: conhecer os Estados em seus aspectos ambientais, históricos e geográficos; implantar projetos de educação ambiental e equipar laboratórios para diminuir índices de reprovação; propiciar integração entre teoria e prática, ciência e tecnologia; promover novas perspectivas de análise do conhecimento humano; desenvolver o pensamento científico e preparar para Olimpíada de robótica. Vivenciar as Ciências, relacionando-a nos seus aspectos tecnológicos, e a Geografia; montar e organizar laboratório de Física; aperfeiçoar a leitura e a escrita de textos críticos; fomentar a iniciação científica; realizar atividades diferenciadas; reforçar o ensino de História do Brasil; levantar dados acerca da ocupação da região da Grande Jacaraípe; e construir conhecimento acerca da Cartografia.

Na análise das ações para alcançarem esses objetivos, a maioria das escolas segue o padrão de apresentar a metodologia a ser utilizada para o alcance dos objetivos sem apresentar quais conteúdos serão abordados e como as disciplinas foram articuladas. No entanto, percebemos que o anseio por tornar a escola um espaço de produção científica de qualidade é eminente em todas as proposições, mesmo nas escolas em que o objetivo final da meta é melhorar o índice de aproveitamento escolar dos alunos.

Mesmo que o conteúdo não esteja exposto nas proposições de cada ação, é possível perceber uma interação entre as disciplinas quando se sugere como ação, por exemplo: a criação de uma horta com adubos orgânicos, oficinas de robótica, visitas a museus, e revitalização dos laboratórios de Física, Química, Biologia. Tendo em vista que a meta da maioria das ações, nesse Macrocampo, é fomentar a pesquisa nos moldes científicos, assim como a aproximação teórica dos alunos a partir da prática.

No Macrocampo Língua Estrangeira/Adicionais 13 (treze) escolas elaboraram propostas de reestruturação curricular. Dessas propostas, além das metas de preparar para o ENEM e aumentar a taxa de aprovação nesse exame, observamos como objetivo central das proposições o desenvolvimento da Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) em quatro aspectos: fala/conversação, leitura, escrita e audição.

Nesse contexto algumas ações variam entre proposições de trabalho diferenciado com textos, músicas, filmes e etc; aulas de nivelamento no contraturno; e oficinas preparatórias para o ENEM, sem indicar em suas metodologias algo para além do previsto, como quadro branco e recurso audiovisual. As ações que se aproximam das proposições dos documentos orientadores, na perspectiva de contribuir para compreensão do estudante sobre si mesmo e do seu *locus* social, assim como ampliar seu conhecimento sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual, apresentam-se nos seguintes moldes:

- Montar um coro de 40 vozes e uma banda musical, onde os alunos estudarão, letras de música na Língua Inglesa e Língua Portuguesa podendo exercitar a comunicação, ortografia e gramática dessa disciplina de forma lúdica;
- Confeção de cartões postais do centro histórico de Vitória/ES. Visita de campo. Produção de texto e exposição dos trabalhos;
- Pesquisas sobre os países que falam a língua espanhola e mostra cultural com todos os alunos da escola;
- Realização do Valentines Day - Semana da amizade – visando aprofundamento dos conhecimentos culturais, a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da oralidade e escrita da Língua estrangeira e a promoção das relações interpessoais; elaborar, vídeos, fotografias e pinturas em tela, como elementos de registro e socialização das realizações acadêmicas dos estudantes; desenvolver o projeto Juventude Ativa: valorizando os idosos e alunos, a fim de aperfeiçoar as Línguas adicionais com apresentações musicais, culturais, realizadas em visitas a asilos;
- Beatles, evolução ou revolução? O quarteto que ajudou a mudar o mundo. Estudar a Língua Inglesa através das músicas dos Beatles.

No Macrocampo Cultural Corporal, as áreas de conhecimento de predominância das ações são Língua Estrangeira, Arte e educação Física, mas como nos outros Macrocampos é comum o envolvimento das demais áreas de conhecimento. Os objetivos propostos se diversificam em promover a socialização dos alunos; despertar o interesse pela prática esportiva; melhorar o

desempenho acadêmico dos alunos; valorizar as diferentes culturas; promover o encontro entre o ensino e as práticas esportivas; desenvolver a cultura corporal e o movimento; melhorar a qualidade de vida, fomentando mudanças de hábitos alimentares; desenvolver práticas esportivas que incorporem as dimensões afetiva, cognitiva e sociocultural dos alunos; transformar o pátio externo em um laboratório de Matemática e Educação Física; possibilitar que os alunos percebam o jogo intelectual característico da Matemática; e promover o resgate da cultura circense em todo o seu contexto sócio cultural.

Dentre esses objetivos, observamos que mesmo quando a meta é desenvolvida com características bem específicas da Educação Física, como desenvolver a atenção, concentração, lateralidade, coordenação motora, equilíbrio e autoconfiança dos alunos, tais especificidades se articulam na sequência com as demais disciplinas quando se propõem a pensar em formas de melhorar a concentração dos alunos em sala de aula, a partir da análise do nível de concentração nas atividades escolares.

Para atender esses objetivos as ações são voltadas para as práticas esportivas em jogos de quadra e de mesa, tanto para formação de atleta, a partir da organização de torneios/competições entre turmas, turnos e escolas diferentes, quanto para socialização. Outra prática esportiva sugerida foi o ensino das Artes Marciais para aprimoramento da coordenação motora, sobretudo disciplina, equilíbrio e respeito. Além das práticas esportivas, as escolas se propõem a desenvolver oficinas de dança, de pintura; visitas ao Teatro Universitário, cinema, feiras de ciências, museus e patrimônios culturais; nas atividades físicas, promover desafios que envolvam um elemento da cultura brasileira em eventos das escolas como: festas juninas, dia do estudante, semana cultural e etc.

Como podemos observar, a integração se dará dentro dos objetivos e das ações propostas com centralidade nas atividades físicas, por vezes entendida como práticas esportivas e outras como a dança e a capoeira. Expressando desse modo, os objetivos delineados para esse Macrocampo nos Documentos Orientadores conforme segue:

As ações dentro deste macrocampo deverão propiciar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento; a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis como formas de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo. As atividades deverão considerar a identidade local e o intercâmbio com outras culturas e as propostas poderão contemplar esportes de campo e de mesa, artes marciais ou outras atividades corporais (permacultura, atividades circenses, malabarismo, yoga, tai chi chuam, maculelê, karatê, judô, capoeira, dentre outras) (BRASIL. MEC/SEB. Documento Orientador, 2013, p. 18).

O sexto Macrocampo, Produção e Fruição das Artes, assim como o Macrocampo Língua Estrangeira/Adicionais e Cultura Corporal, mantém não só a centralidade das ações nas disciplinas de Língua Estrangeira, Educação Física e Artes, mas também, de um modo geral, objetivando a integração dos alunos no espaço escolar a partir da Arte.

Sendo assim, os objetivos diversificam entre desenvolver a percepção dos alunos sobre os conflitos culturais; produção de obra literária; possibilitar experiência de formação artística; estimular a produção teatral; promover a socialização dos alunos; organizar viagens a museus e cidades históricas; melhorar a autoestima e reduzir a evasão; revitalização do espaço escolar; ampliar o vocabulário e a expressão corporal, trabalhando a autoestima; promover o estudo da linguagem e das artes; possibilitar aos alunos experiências com diferentes manifestações de linguagem como a dança, teatro, música e o movimento cênico do corpo; orientar sobre a preservação do meio ambiente; ampliar a competência comunicativa dos alunos a partir de diferentes manifestações de linguagem; promover a inserção da linguagem musical no currículo escolar e acesso a diferentes instrumentos musicais; fomentar a produção artística na escola com a participação da comunidade escolar; desenvolver o espírito criador; e melhoria do aprendizado, da sensibilidade e criatividade humana por meio do contato com a linguagem artística.

No estabelecimento do desenvolvimento das ações, a prática mais evocada foi a produção de peças teatrais. Das 27 (vinte e sete) escolas, 11 (onze) propuseram, com termos diferenciados, desenvolver peças teatrais. E ao considerar que esse Macrocampo não é obrigatório e 05 (cinco) escolas do montante da amostra não apresentou nenhuma proposição, a produção de peças teatrais representou 50% das ações desenvolvidas pelas unidades escolares analisadas.

As demais ações se dividiram entre releitura de obras de artes; concurso de contos para produção de livro; oficinas de desenho, pintura, fotografia, cinema, canto, reciclagem e contadores de histórias; viagens a museus e cidades históricas; Projeto “Valorizando a História do Brasil e do Espírito Santo”; criação de coral escolar; oficinas de expressão corporal e mostra social com enfoque na diversidade; organização de show de talentos e eventos; Projetos “Amigos de Gaia”; aulas teóricas de música; revitalização de banda musical, da orquestra de sopro e aulas de canto; e violão popular na escola (ensinar os alunos as técnicas do violão de seis cordas).

Para o penúltimo Macrocampo Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias 16 (dezesseis) escolas apresentaram propostas de inovação curricular. Mas diferentemente das demais propostas, não percebemos uma centralidade nas áreas de conhecimento, tendo em vista que

dos projetos apresentados nesse Macrocampo, dez envolveram todas as áreas de conhecimento, um projeto foi desenvolvido pela disciplina de Matemática e cinco envolveram as áreas de linguagens e Ciências Humanas.

Nesse sentido, não conseguimos observar um objetivo central, tanto nos objetivos, como nas ações para alcançá-los. Para além da interação dos alunos, os objetivos são: estimular o interesse pela informação jornalística; estimular a descoberta, a pesquisa e o senso crítico; ampliar o domínio do uso das tecnologias; divulgar as atividades pedagógicas realizadas; fomentar a produção audiovisual local dos alunos; introduzir a prática cineclubista e sensibilizar os alunos para a cultura de rádio; possibilitar conhecimento para autonomia do aluno com foco no ensino aprendizagem; fomentar o uso de redes sociais com espaço de debates e veiculação de ideias; inserção da escola na cultura digital; promover a partir da fotografia uma maior conscientização artística, social, cultural e histórica dos alunos em relação à própria comunidade escolar; redução dos índices de evasão e repetência; e ampliar a competência comunicativa.

As ações proposta nesse Macrocampo versam entre produção de revista impressa ou jornal escolar; oficinas de multimídias, com criação de cineclube, filmes, animação e blog; e o fomento a cultura de Rádio Escolar: a criação de uma rádio na escola. Como podemos perceber tais ações não são de fato tradicionalmente exclusividade de uma área específica de conhecimento, o que justifica o maior envolvimento de todas as área de conhecimento na maioria das proposições.

No entanto, dentre os Macrocampos dispostos nos PRCs, que não são obrigatórios, o Macrocampo Comunicação, Cultura Digital e uso das Mídias, juntamente com o Macrocampo Participação Estudantil, situam-se dentre as escolas analisadas, entre os Macrocampos de menores proposições curriculares, só perdendo para o Macrocampo Língua Estrangeira/Adicionais, que tiveram 14 escolas com propostas apresentadas. O que nos leva a perceber, mesmo numa perspectiva micro, as limitações das escolas em se adequar ao uso das novas tecnologias. Seja pela falta de equipamentos, como nos foi sinalizado a partir da solicitação de itens financiáveis, seja pela capacitação dos professores na utilização dos recursos tecnológicos.

No último Macrocampo, Participação Estudantil, como salientei acima, 16 escolas apresentaram projetos de reestruturação curricular. Também não apresenta centralidade nas áreas de conhecimento e tem envolvimento de quase todas as disciplinas nos objetivos

propostos. Objetivos esses que fomentam em sua maioria o protagonismo estudantil, a partir da formação do Grêmio Estudantil.

Quando salientamos a predominância das disciplinas em um Macrocampo, dizemos com isso que o desenvolvimento das ideias centrais do Macrocampo em questão ficou a cargo dessas disciplinas, pois assim como nas orientações apresentadas por webconferências nesse trabalho, não conseguimos perceber, a partir dos PRCs, como as áreas de conhecimento participariam de determinadas ações em nenhum Macrocampo.

Aproximando-nos das considerações finais, consideramos que nesse processo de feitura dos PRCs, mesmo com os limites apontados de incompreensão ou confusão nas especificações das ações, a demanda por inovar nas práticas é emergente nas unidades escolares analisadas. E nesse sentido, a inovação se apresenta, quase sempre, fora dos limites da sala de aula, como em visitas a museus e outras instituições, cidades históricas, parques municipais e estaduais, fomentação do uso dos espaços externos da escola, para além do recreio, e a Educação Física.

Infelizmente, ainda é evidente os limites estruturais para a chamada inovação. E percebemos isso, quando as escolas ainda sinalizam um revigoramento urgente das bibliotecas escolares, um retorno aos clássicos da literatura, como modo de fomentar não só a melhoria da escrita e da leitura, mas a sensibilidade artística, a partir de produção e apresentação de peças teatrais, exposição de releituras de obras literárias e também de quadros. Sem contar com os inúmeros itens indicados, como recursos materiais necessários para o desenvolvimento das ações.

A escola demanda que o aluno a utilize como espaço educativo, criativo e que possa potencializar ao máximo as capacidades cognitivas desses docentes. Desse modo, nos evoca em suas ações tempo para se dedicar às atividades propostas, indicando-nos que muito do proposto não se efetiva pela precariedade das condições de trabalho do professor, que superam os muros das escolas e engessam na maioria das vezes suas práticas criativas e inovadoras.

Os PRCs se apresentaram, mesmo que em uma perspectiva micro, como um diagnóstico dessas unidades escolares em relação as suas reais demandas. Infelizmente, mais uma vez, independente dos rumos que o ProEMI tomaria, se fosse dada continuidade ao programa, há uma possibilidade interrompida de diálogo entre as escolas do Estado do Espírito Santo. Mas sabemos que a prática da descontinuidade das políticas, até mesmo em uma mesma gestão de Governo, é comum não só no nosso Estado, mas também em nossa Nação.

Destarte, seguiremos para nossas considerações finais na perspectiva de discutir o que vislumbramos como uma proposta inovadora de educação, na esperança de que a escola possa cumprir o seu papel no processo de emancipação dos jovens da nossa sociedade, para além das demandas do mercado. Em diálogo, sobretudo com André Petitat (1994), quando evoca que nossa sociedade possa, em seus programas, reservar

[...] mais espaço para a ampla expressão da subjetividade, dos desejos, dos interesses, que guardassem mais do que um espaço marginal a vida social e para as atividades físicas, abrindo-se para a vida social externa, integrando-se a uma grande diversidade cultural e, ao mesmo tempo, apoiando-se nos múltiplos meios de acesso ainda que parcialmente, dos grilhões da economia, e, principalmente, da milenar oposição entre ocupações manuais e intelectuais. (PETITAT, 1994, p. 267).

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa das discussões recentes sobre o Ensino Médio, buscamos nesse trabalho debater a configuração dessa etapa de ensino no cenário educacional brasileiro, no intuito de problematizar o Programa Ensino Médio Inovador no Estado do Espírito Santo em suas possibilidades de inovação. Nesse contexto observamos que as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, política atual que exerce a função de organização curricular do sistema escolar e conseqüentemente das suas unidades de ensino, apresentam-se sob o eixo da integração curricular inspiradas em uma perspectiva gramscianiana de educação. Representando, portanto, para a ala progressista, assim como parte da comunidade acadêmica, uma conquista, tendo em vista as lutas travadas em torno de políticas educacionais em prol da emancipação dos jovens da classe trabalhadora.

Reconhecemos as imposições postas pela ideologia Neoliberal nas regulações de nossas políticas educacionais, sobretudo os entraves que elas desencadeiam no processo de democratização da escola pública brasileira. No entanto, ainda de forma tímida, percebemos que os encaminhamentos políticos a partir do decreto nº 5.154/2004; o ProEMI; a Emenda Constitucional 59/2009; a Lei nº 12.061/09, sobretudo da nova Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, foram ações do atual governo que, de certa maneira, pretenderam conjuntamente, atender as sucessivas críticas a essa etapa de ensino, como: reestruturação curricular, garantia do acesso, ampliação dos recursos financeiros e formação inicial e continuada dos professores.

Mas até que ponto a materialização dessas políticas possibilitam a inovação curricular? O que podemos chamar de inovação no contexto da organização curricular do sistema de ensino das unidades escolares? Sabemos que a atual DCNEM/2012 tem como eixo o “trabalho como princípio educativo”, que por sua vez coaduna com a representatividade do trabalho como uma relação humana emancipatória, criativa. A escola que tem por base a unidade na diversidade, baseados na proposição de uma escola unitária, que subverte a ordem degradante da nossa condição de existência, imposta pela escola a serviço do capital.

Discorrendo um pouco sobre as bases teóricas que fundamentam o trabalho como princípio educativo, apresentamos essa passagem do livro *O Capital*, em que Marx apresenta sua concepção de trabalho não alienado, que iluminam os ideais pedagógicos de vertente progressista dialogadas nesse trabalho.

[...] Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeças e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, K. 2012, p. 211)

Segundo Manacorda (2010), o trabalho como princípio da economia política em Marx, torna-se alheio ao trabalhador, pois sua essência subjetiva é a propriedade privada. O trabalho como atividade humana livre e consciente é desapropriado do homem, tornando-se “uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e a vida” (p. 62). Manifestando-se, dessa forma, em suas faces contraditórias, uma vez que pode se apresentar como meio de emancipação humana ou servidão.

Destarte, anuncia o sentido negativo do conceito de trabalho em Marx, que para Manacorda tem como problema abolir a divisão do trabalho a favor de “uma condição humana indivisa”, libertando o trabalhador de sua condição de unilateralidade, incompletude e estranheza.

[...] A nós interessa, após termos primeiramente chamado a atenção para o aspecto negativo, destacar, com igual vigor, ambos os aspectos dessa contraposição. Por um lado, que nas condições historicamente determinadas, as quais (...) não estão, de fato, destinadas a durar eternamente, o trabalho é verdadeiramente o homem perdido de si mesmo, a negação de toda manifestação humana, a miséria absoluta. (...) Por outro lado, que a atividade do homem se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual, agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico, liberta-se da sujeição a casualidade, à natureza, a limitação animal, cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se onilateralmente (MANACORDA, 2010. p. 69).

Mas se o trabalho realizado pelo homem, independente da forma que se manifesta, é condição da sua existência, quais as possibilidades do homem voltar a ter o domínio de sua atividade vital, tendo em vista que a divisão do trabalho continua sendo a forma de desenvolvimento da sociedade em que vivemos? Como a educação pode contribuir para uma relação de trabalho criativa, indivisa, onilateral?

Em consequência da divisão do trabalho eminente ao capitalismo, Manacorda parte do pressuposto que tanto a elite quanto a classe trabalhadora são alijados de um sistema educacional reintegrador das várias esferas divididas e da realidade que os circunda. E define a onilateralidade como a “chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído” (Ibid., p. 96).

Nesta perspectiva, somente uma escola que consiga integrar ciência, cultura e trabalho, destituindo-se, portanto, do seu sentido pragmático, de formar para o trabalho alienado, interessado⁵⁰, poderá traçar os caminhos para constituição de sujeitos autônomos, criativos, reintegrados ao trabalho em sua gênese formativa. O homem onilateral, que tendo novamente o controle da sua força produtiva poderá vislumbrar, não somente a mercê do reino da necessidade, mas também reino da liberdade.

Nessa esteira, mas nos auxiliando a pensar na constituição do homem onilateral e na organização da cultura e da escola, Antonio Gramsci parte do pressuposto que cada sociedade cria para si os intelectuais que necessitam em diversos níveis, sendo a escola o local para sua constituição. Nesse sentido, assinala que a solução racional para a crise da escola, que se intensifica no processo de diferenciação e particularização, é a “escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1981, p. 118).

Entretanto, a organização da escola unitária idealizada por Gramsci, envolve demandas de alta complexidade, tendo em vista que requer inteira responsabilidade do Estado na manutenção dessa escola em todos os seus aspectos, tendo em vista que representa o que entendemos hoje no Brasil como educação básica. Nesse sentido, o Estado além de assumir todas as despesas com a manutenção e revitalização de sua estrutura física, deverá garantir que seja pública e sem divisões por grupos sociais.

A ampliação do espaço físico, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, que entendemos também incluir ambientes propícios a pesquisas como laboratórios diversificados, prevê uma formação em tempo integral, implicando conseqüentemente na ampliação do quadro de professores, tanto para diminuir a relação professor por aluno, quanto para atender

⁵⁰ Interessado em oposição a perspectiva desinteressada de Gramsci (1991) ao tratar da organização da cultura.

as demandas das crianças e jovens em todos os seus níveis. Esperando-se, desse modo, devolver para sociedade sujeitos “com certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Ibid. p. 121).

Atento às diferenças culturais, tanto no âmbito local – rural e urbano – quanto sociais, e suas implicações na apropriação do saber⁵¹, Gramsci ressalta a importância da escola se configurar em tempo integral, no intuito de dar conta das diferenças que colocam as crianças e jovens das camadas intelectuais e urbanos em vantagem, já que esse tem na vida familiar uma extensão da sua vida escolar, tendo mais facilidade em incorporar a disciplina necessária aos estudos, assim como as aptidões e noções que tornam mais fácil a carreira escolar.

Gramsci amplia significativamente as ações da escola quanto à sua disposição didática, assunto que não detalharemos neste momento da pesquisa, tecendo críticas à escola tradicional e ponderações no que entende por uma escola ativa, criadora em contraposição à escola nova. Conforme podemos inferir nesse trecho: “a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, **liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica**, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com assistência dos professores e dos melhores alunos (...)” (Ibid. p. 123, grifos nosso), mesmo durante as avaliações individuais, apesar de não usar esse termo.

Mas o que nos convém destacar é a relevância dada ao que hoje chamamos de Ensino Médio na visão gramsciniana, mesmo que esteja se referindo a um período histórico diferente do nosso – final do século XIX e início do século XX. Para Gramsci (1981) o problema fundamental dessa etapa de ensino é que ela não se diferencia em nada das etapas anteriores, a não ser pela abstrata suposição de uma maturidade intelectual e moral do aluno, em consequência da experiência acumulada e maior idade.

Destarte, a passagem da educação básica para o ensino superior, fora do contexto da escola unitária, torna-se ainda mais impactante para esse jovem, que terá de assimilar em pouco tempo as demandas formativas do Ensino Superior (autonomia moral e autodisciplina intelectual), seja ele de caráter científico ou imediatamente prático e/ou produtivo. Reafirmando a importância dos estudos reservados à fase final da educação básica, serem constituídas de elementos formativos que integram ciência e vida de forma criativa e autônoma.

⁵¹ O que Dubet (2008) aponta como crueldade meritocrática das oportunidades, tendo em vista que os filhos das classes mais favorecida economicamente já estão familiarizados com *ethos* escolar, o que os coloca em situação de vantagem na apropriação do saber.

Para isso divide a escola em duas fases. A primeira fase de caráter disciplinar, voltada a conformar os sujeitos às condições necessárias para o desenvolvimento de suas aptidões na sociedade. A segunda, denominada de criadora, representa para Gramsci o coroamento da escola ativa, que se contrapõe à escola que na luta contra o conservadorismo e excessos das práticas tradicionais se expressa sem o dinamismo e ações necessárias na formação das novas gerações. Uma escola que ao expandir a personalidade, tornando-se autônoma e responsável, acima de tudo, com consciência moral, social, sólida e homogênea, pois para Gramsci (1981):

[...] descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase de maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que são recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional (p. 125)

Acreditamos que muitas questões poderiam ser respondidas, quando pensamos no processo de feitura dos PRCs pelas unidades escolares. Quando Gramsci nos evoca a descobrir por si mesmo uma verdade, pensamos, no entanto, até que ponto as ações propostas para alcançarem as metas chamadas inovadoras aliam-se o verdadeiro espírito da ciência e a busca da verdade. Seriam os nossos jovens a partir das proposições feitas pelos PRCs, em algum momento, instigados a fazer ciência? E entendemos por fazer ciência essa simbiose entre o conhecimento construído historicamente por nossa sociedade e a concretude do imaginável, planejado a partir das incessantes inquietudes humanas.

Coadunamos a ideia de que a escola por si só não poderá libertar o homem de sua condição social de alienação, mas pode ser aliada, tanto no processo de transformação, quanto de manutenção dessa sociedade. Entendemos que a inovação se dá no contexto de uma escola unitária, vislumbrada no Programa Ensino Médio Inovador na prática da interdisciplinaridade. Nesse contexto, transcende a pedagogia de projetos em prol da integração curricular, manifestado no diálogo profícuo entre as ciências. Esse diálogo, que pode ser compreendido como integração curricular compreende o fim da fragmentação do ensino, mas não a perda de suas especificidades.

Partimos da premissa, que por mais que o ProEMI não tenha apresentado no bojo de suas proposições, ao germe da inovação, discutida nessa seção, acreditamos, em uma análise pessimista, que minimamente possibilitou as escolas inseridas no programa, a repensar as práticas pedagógicas no mote da integração curricular, apresentar suas demandas, dentro dos

limites estruturais da escola e nessa perspectiva, mas acima de tudo, disseminou nas escolas a perspectiva de mudança, inovação no cotidiano escolar.

Sendo assim, respondendo as nossas questões iniciais, compreendemos que o ProEMI foi um programa que não só abordou a problemática do ensino médio não profissionalizante, de repensar a identidade dessa etapa de ensino, como também possibilitou um envolvimento das unidades escolares que aderiram ao programa. Inicialmente pautados na aquisição de recurso financeiro – motivadores iniciais para adesão das escolas a programas propostos pelo governo, contudo, posteriormente, caminharam para além desse primeiro aspecto.

Como prevíamos, inicialmente a adesão se deu por motivações financeiras, tanto pelo revelado nos questionários respondidos pelos sujeitos das unidades escolares que aderiram ao ProEMI, quanto pelas técnicas da SEDU entrevistadas. No entanto, na feitura dos PRCs as demandas emergentes das escolas se revelam a partir de um diálogo profícuo entre comunidade escolar e secretaria de educação, mesmo quando materializado em documentos.

Os documentos nos revelaram que a inovação, se apresenta, quase sempre, fora dos limites da sala de aula, como em visitas a museus e outras instituições, cidades históricas, parques municipais e estaduais, fomentação do uso dos espaços externos da escola, para além do recreio e a Educação Física. Sinalizam também um revigoração urgente das bibliotecas escolares, um retorno aos clássicos da literatura, como modo de fomentar não só a melhoria da escrita e da leitura, mas a sensibilidade artística a partir de produção e apresentação de peças teatrais, exposição de releituras de obras literárias e também de quadros. Sem contar com os inúmeros itens indicados, como recursos materiais necessários para o desenvolvimento das ações.

A escola demanda que o aluno utilize a escola como espaço educativo, criativo e que possa potencializar ao máximo as capacidades cognitivas desses docentes. Desse modo, nos evoca em suas ações tempo para se dedicar as atividades propostas, indicando-nos que muito do proposto não se efetiva pela precariedade das condições de trabalho do professor, que superam os muros das escolas e engessam suas práticas criativas e inovadoras.

Os PRCs se apresentaram, mesmo que em uma perspectiva micro, como um diagnóstico dessas unidades escolares em relação às suas reais demandas. Infelizmente, mais uma vez, independente dos rumos que o ProEMI tomaria, se fosse dada continuidade ao programa, temos uma possibilidade de diálogo entre as escolas interrompidas do Estado do Espírito

Santo. Mas sabemos que a prática da descontinuidade das políticas, até mesmo em uma mesma gestão de Governo, é comum não só no nosso Estado, mas também em nossa Nação.

O Programa Ensino Médio Inovador no Estado do Espírito Santo, não teve continuidade de suas ações a partir da nova gestão do governo do Estado, nesse ano de 2015. Como fizemos o recorte temporal da sua implementação em 2012 até 2014, não temos dados da Secretaria do Ensino Médio/SEDU sobre o encerramento da política no Estado. Mas a partir da mídia local e portal da Secretaria Estadual de Educação, sabemos que o atual Governou lançou o Programa Escola Ativa, nos moldes da velha e conhecida tecnocracia: uma política planejada nos bastidores da Secretaria do Estado por seus especialistas.

Mais uma vez sai perdendo a sociedade, representada pelas comunidades escolares do Estado, quando tinha em andamento uma possibilidade de se posicionar dentro do projeto de sociedade que está implícito nas ações do Estado. Nesse contexto, a escola estudada a partir das políticas em questão será sempre, nessa sociedade meritocrática, um campo profícuo de inquietações, de pensar as possibilidades de inovação. E tendo em vista a manutenção da organização da escola no modelo gerencial, faz-se cada vez mais eminente contínuo mapeamento das condições da nossa escola em sua totalidade.

A partir da visão do todo manifestado nos moldes da ciência que coaduna com a escola criativa, emancipadora, Barroso et al (2006) nos sugere atentarmos para as regulações internas da escola, assim como as regulações autônomas. Nesse contexto, a primeira, a regulação externa, é aquela que nos possibilita perceber “os processos formais e informais que garantem a coordenação da *acção colectiva* da escola, através da produção e manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento” (p.171). No entanto essa prática, a partir da inserção na escola, nos possibilitará conhecer a escola não só pelo viés do financiador da escola, mas também pelas ações individuais que o autor supracitado denomina “regulação autônoma”, além das práticas coletivas, que resulta da interação dos dois grupos, ou seja, uma “regulação coletiva” nos termos de Barroso, et al. (2006).

Ainda que não tivéssemos dado nesta pesquisa ênfase ao formato curricular, mas aos modos de inventariá-lo nas práticas pedagógicas, sabemos que repensar esse cotidiano escolar manifestado pelos PRC a partir das novas demandas do MEC de construir-se uma Base Curricular Comum, conduzir-nos-ia à reflexão de como o nosso Estado, o Espírito Santo vem pensando, a partir da escola, na configuração curricular. O que nos daria a possibilidade de reverberar, mesmo que somente via resultados de pesquisa, os anseios de nossas comunidades escolares, que sempre se manifestam por mudança.

Desse modo, dar continuidade a esse estudo, fazendo a memória do ProEMI a partir da imersão em cada unidade escolar que incorporou o projeto, traria, nos relatos dessa experiência, uma possibilidade de compreender as entrelinhas que subjaz cada PRC, trazendo à luz os limites e as potencialidades das Escolas Estaduais de Ensino Médio do nosso Estado, para mais uma vez fortalecer a nossa luta em prol de uma escola de fato inovadora. Para isso buscamos discorrer sob um olhar teórico nossas considerações finais, na tentativa de inferir em que medida as políticas implantadas colaboram ou limitam na condução dos nossos jovens ao limiar de suas escolhas profissionais, tornando-os pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, João. A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: EDUCA/Unidade de I & de Ciência e Educação, 2006.

BRASIL. Decreto 7.690, 14 de março de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 01 de setembro de 2014.

BRASIL. IBGE. Censo demográfico de 2000. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/08052002tabulacao.shtm>> Acesso em 10/08/2014.

BRASIL. INEP. Microdados das matrículas do Ensino Médio. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>> Acesso 10/08/2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 25 de agosto de 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em setembro de 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 22 de outubro de 2014.

BRASIL. MEC. **Censo da Educação Básica 2014**.<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Random/censo_da_educacao_basica_fevereiro_2014.pdf> Acesso em 10/08/2014.

BRASIL. MEC/Educação Básica. **Documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador**. 2009.

BRASIL. MEC/Educação Básica. **Documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador**. 2011.

BRASIL. MEC/Educação Básica. **Documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador**. 2013.

BRASIL. MEC/Educação Básica. **Documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador**. 2014.

BRASIL. MEC/SEMTEC. **Documento a Sociedade**. 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>> acesso em novembro/2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011. Que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D8016%26Itemid&ei=LEuRVZW8GInZsAWr-pagCQ&usg=AFQjCNF8O6_JIVZ4r1GHxvJKnarcGvjLlw&bvm=bv.96783405,d.b2w>.

Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº: 11/2009. **Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio**. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf>. Acesso em: julho de 2014.

BRASIL. **Portaria Ministerial N° 1.140**, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial nº 238, Brasília, 2013.

BRASIL. **Portaria N ° 971**, de 9 de outubro de 2009. Dispõem sobre o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Diário Oficial nº 195. Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. **Diretrizes curriculares para o Ensino Médio.** Disponível em: <
http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em agosto de 2014.

ClAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60).** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3ª. Edição. Porto Alegre: Penso, 2014.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Espírito Santo em Ação 2025, 2006. Disponível em: <
http://www.es-acao.org.br/index.php?id=/downloads/plano_es_2030/materia.php&cd_matia=1470> Acesso em 15 de junho de 2015.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Plano de Desenvolvimento 2030, 2013. Disponível em: <
<http://www.planejamento.es.gov.br/planejamento/plano-es-2030/>>. Acesso 15 de junho de 2015.

FERREIRA, Eliza B., OLIVEIRA, Dalila A. Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRIGOTO, G. ClAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** 3ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. Região metropolitana da Grande Vitória. Disponível em: <
http://www.ijsn.es.gov.br/Sitio/index.php?option=com_content&view=article&id=230:perfil-regional-regiao-metropolitana-da-grande-vitoria&catid=44&Itemid=201> Acesso em 15 de junho de 2015.

KRAWCZYK, Nora. **Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo.** 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o Estado da questão.** Brasília: INEP, 1991.

Mapa de Violência 2011. Disponível em:<
https://www.google.com.br/search?q=Taxas+de+homicidios+de+jovens+no+es&source=lnms&tbnm=isch&sa=X&ei=LdqEVbGDHq6wsASa2ZmABA&ved=0CAkQ_AUoAw&biw=1366

<http://www.tiberioge.com.br/2011/03/15/157557450>> Acesso em: 15 de junho de 2015.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2012, vol.17, n.49, pp. 39-58. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>.

NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**. Revista Brasileira de Educação, 2000.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Para manter vivo o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: outubro de 2014.

RUIZ, Antônio Ibañez. **Avaliação do ensino médio: Tendências e desafios**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 119-131, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SANTA CATARINA (Estado). Caderno Pedagógicos, 2012. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat_view/326-cadernos-pedagogicos-2012>. Acesso em 16 de junho de 2015.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SILVA, Juliana Hojas. **O programa lugar de aprender: A escola sai da escola – Análises, dimensões e Limites**. 2011. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

APÊNDICES A – QUADROS

Quadro 10 – Artigos publicados no banco de dados SCIELO

ANO	REVISTA	TÍTULOS	AUTORES E CO-AUTORES
nov/03	Cad. Pesquisa	A escola média: um espaço sem consenso	Nora Krawczyk
mar/04	Trab. Educ. Saúde	Financiamento do ensino médio no Brasil: uma abordagem inicial	José Marcelino de Rezende Pinto
abr/05	Cad. Pesquisa	A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições	Dagmar M. L. Zibas
abr/05	Rev. Bras. Educ.	A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas	Dagmar M. L. Zibas
ago/05	Rev. Bras. Educ.	Discursos do mundo do trabalho nos livros didáticos do ensino médio	Rosanne E. Dias e Rozana G. Abreu
abr/07	Ciênc. Educ. (Bauru)	Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio	Pinheiro, Silveira e Bazzo
jun/07	Ensaio:aval.pol.públ.edu	Financiamento do ensino médio: transparência ou opacidade?	Gomes e Morgado
jun/07	Ensaio:aval.pol.públ.edu	políticas de educação profissional: referências e perspectivas	Wermelinger, Machado e Amâncio Filho
fev/08	Educ.	Ensino médio noturno: democratização e diversidade	Sandra Z. Souza e Romualdo P. Oliveira
mar/08	Ensaio:aval.pol.públ.edu	O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos.	Claudio de Moura Castro
ago/09	Cad. Pesquisa	Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio	Mônica Ribeiro da Silva
abr/10	Pro-Posições	Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista	Newton Duarte
abr/10	Pro-Posições	Formação política do adolescente no ensino médio: contribuição da filosofia	Antonio Joaquim Severino
ago/10	Cad. Pesquisa	Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas	Elio Carlos Ricardo
set/10	Edu. Sociedade	A relação entre educação profissional e a educação básica no CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação	Dante Henrique Moura
set/10	Edu. Sociedade	O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?	Acácia Zeneida Kuenzer
ago/11	Cad. CEDES	O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito	Carlos da Fonseca Brandão
set/11	Edu. Sociedade	Ensino médio: possibilidade de avaliação	Moraes e Alavarse
set/11	Edu. Sociedade	O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas	Marise Nogueira Ramos
set/11	Edu. Sociedade	Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre gestão democrática e a gerencial	Antônio Cabral Neto e Alda M. D. Castro
set/11	Edu. Sociedade	Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades	Guadêncio Frigotto e Maria Ciavatta
set/11	Edu. Sociedade	As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização	Silva Júnior, Lucena e Ferreira
dez/11	Cad. Pesquisa	Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje	Nora Krawczyk
dez/11	Edu. Sociedade	Ensino médio: em busca do princípio pedagógico	Paolo Nosella
abr/12	Rev. Bras. Educ.	O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações	Sabrina Moehlecke
jun/12	Edu. Sociedade	Repercussões das políticas multiculturais na educação	Alice Miriam Happ Botler
abr/13	Revista Bras. Est. Pedagógico	Ensino de filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci	Renê José Trentin Silveira
jun/13	Educ. Pesquisa	Sobre o conceito de justiça: como estudantes o mobilizam na discussão de dilemas morais	Marcelo Andrade e Luiz Câmara
jun/13	Educ. Pesquisa	Juventude, escola e trabalho: permanência e abandonos na educação profissional técnica de nível médio	Rosemeire Reis
set/13	Educ. Sociedade	Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação.	Carmem Sylvia V. Moraes

Fonte: Scielo (2013)

Quadro 11– Trabalhos encontrados a partir do Google Acadêmico

TIPO	TÍTULO	IE/UF
TESE	As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do programa Ensino Médio Inovador no RN (2013)	UFRN/RN
TESE	Juventude e debate político no processo de reestruturação do ensino médio brasileiro (2013)	UNB/DF
DISSERT.	Reformulação curricular do ensino médio no Estado de Goiás (2007-2011). (2014)	UFG/CATALÃO
DISSERT.	Tensões entre MEC e SEED/PR: uma análise a partir do programa ensino médio inovador (2013)	UFPR/PR
DISSERT.	... A gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador (2013)	UNB/BR
ARTIGO	Olhar dos professores sobre uma política do ensino médio (2013)	NÃO IDENTIFICADO
ARTIGO	As práticas cotidianas do ensino médio inovador na rede pública estadual da microregião de tubarão, SC – a cultura escolar e a formação cidadã (? Ano)	NÃO IDENTIFICADO /SC
ARTIGO	O uso das tecnologias de informação e comunicação no programa Ensino Médio Inovador e a formação do capital humano e estudantes em lagoa dos gatos, Pernambuco, Brasil (2014)	UFRPE/PE
ARTIGO	Educação musical no ensino médio: considerações sobre o trabalho pedagógico na disciplina de atividade integradora (2014)	NÃO IDENTIFICADO
ARTIGO	Integração curricular por áreas com extinção das disciplinas no EM: uma preocupante realidade não respaldada pela pesquisa em ensino de Física (2014)	NÃO IDENTIFICADO

ARTIGO	Práticas de letramento em contexto de formação continuada: uma experiência com o programa Ensino Médio Inovador (2013)	UFMG
ARTIGO	Reformas na educação formal brasileira e a reestruturação da ordem social do capital: análise do programa Ensino Médio Inovador (1996-2012)	UFG/CAMPUS CATALÃO
ARTIGO	Blog: uma ferramenta de aprendizagem no ensino médio inovador (2013)	NÃO IDENTIFICADO
TCC/POS	A mídia na escola: um estudo sobre as mídias impressas e tecnológicas em uma escola pública na cidade de Campina Grande – PB (2014)	UEP/PE
TCC-PÓS	Direito a educação e oportunidades educacionais para os jovens de 15 a 17 anos no Paraná (2011)	UFP/PR
TCC/PÓS	ProEMI: em direção à educação integral e a alfabetização científica (2013)	UFSC/SC
TCC/PÓS	Transitando do ideal para o real. Análise de experiência didática com projeto interdisciplinar na educação integral (2013)	UFSC/SC
TCC/PÓS	O ProEMI na visão dos professores e alunos da EEB. Prof. Aníbal Nunes Pires	UFSC/SC
TCC/PÓS	Ensino integral: avanço ou retrocesso? Como garantir esse direito no Brasil (2013)	UFSC/SC
TCC/PÓS	Ensino médio inovador: a dialética entre dito e feito (2013)	UFSC/SC
TCC/PÓS	Análise da implementação do em inovador na escola de educação básica São João Bbatista, a partir da visão dos pais dos estudantes (2013)	UFSC/SC
TCC/PÓS	Aulas práticas de física no em inovador das escolas públicas da grande Florianópolis	UFSC/SC

TCC/PÓS	Ensino médio inovador: possibilidade de uma escola unitária para o ensino médio	UFSC/SC
TCC/PÓS	Implantação do ensino médio inovador na E.E.B.S.J. Batista, SC: uma discussão sobre democracia e participação na escola (2013)	UFSC/SC
TCC- Graduação	Experiência das ações do PIBID numa escola pública da rede estadual de campina grande – PB (2014)	UEPB/PB
PIBID	A matemática no processo de modelagem de roupas	UEPB/PB
PIBID	Iniciação científica e pesquisa no ensino médio: uma proposta pedagógica	UEPB/PB
PIBID	A percepção dos alunos do em acerca da classificação dos seres vivos	UEPB/PB
PIBID	Beleza exata – proporção e simetria	UEPB/PB
PIBID	Teoria e prática na construção do conhecimento: recuperação do acervo zoológico	UEPB/PB
PIBID	A matemática no jogo de xadrez	UEPB/PB
PIBID	Um relato sobre o uso de dobraduras para construção de poliedros de Platão	UFCEG
FEIRA DE CIÊNCIAS	Por que minha avó dizia que não se deve adubar plantas além do necessário (2013)	FPTI/PR

APÊNDICE B – DOCUMENTOS PARA COLETAS DE DADOS

Documento 1 – Ofício para coleta de dados à SEDU



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

OFÍCIO Nº 27 NEPE/2014
2014

Vitória, 05 de agosto

À GERÊNCIA DE ENSINO MÉDIO
Assunto: PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR – SOLICITAÇÃO DE DADOS

Senhora Gerente,

No âmbito da pesquisa Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente (Edital CNPq Universal, Processo nº 482975/2013-0), vimos solicitar acesso aos dados abaixo referentes ao Programa Ensino Médio Inovador implantado por esta rede de ensino.

- Projetos de Reestruturação Curricular entregues até 2013;
- Número de escolas por superintendências que aderiram ao programa por ano;
- Recursos financeiros e obras recebidos por escolas para o ProEMI, por ano;
- IDEB por município do Ensino Médio;
- Quadro do número de matrículas, aprovação, reprovação e evasão do ProEMI;
- Quadro do número de matrículas, aprovação, reprovação e evasão de toda a rede de EM.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira

Documento 2 – Roteiro de entrevista aos Diretores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): condições de trabalho e formação docente

Processo: 482975/2013-0

Chamada: Universal 14/2013

ENTREVISTA: DIRETORES DO ENSINO MÉDIO

LOCAL: SEMINÁRIO ESTADUAL DE FORMAÇÃO/ARACRUZ

DATA: 08/09/10 ABRIL 2014

Nome: _____

Ano em que assumiu a direção: _____

Carga horária de trabalho: _____

Escola: _____

Município: _____

Tempo de trabalho nesta escola: _____

Tempo de trabalho na educação: _____

Formação: _____

- 1- Tempo de experiência em escolas de Ensino Médio
- 2- Ano em que a escola implantou o ProEMI
- 3- Por que a escola implantou o ProEMI?
- 4- Como se deu o processo de implantação em relação à estrutura da escola? (Material pedagógico, reformas do prédio/construção etc)
- 5- Como se deu o processo de implantação do ProEMI em relação às condições de trabalho do professor?
- 6- Houve resistências? Houve formação?
- 7- Há retorno dos professores sobre o ProEMI? Como eles vêm trabalhando no ProEMI?
- 8- O currículo da escola foi muito alterado? Em que pontos?
- 9- Há retorno dos alunos sobre o ProEMI?
- 10- Que avaliação a direção da escola faz sobre o ProEMI?

Documento 3 – Roteiro de entrevistas aos Professores e Pedagogos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): condições de trabalho e formação docente

Processo: 482975/2013-0

Chamada: Universal 14/2013

ENTREVISTA: PROFESSORES E PEDAGOGOS DE ENSINO MÉDIO

LOCAL: SEMINÁRIO ESTADUAL DE FORMAÇÃO/ARACRUZ

DATA: 08/09/10 ABRIL 2014

Nome: _____

Cargo: _____

Escola: _____

Município: _____

Tempo de trabalho nesta escola: _____

Tempo de trabalho na educação: _____

Formação: _____

- 1- Tempo de experiência em escolas de Ensino Médio
- 2- Ano em que a escola implantou o ProEMI
- 3- Qual é a Carga horária do aluno e do professor no ProEMI?
- 4- Destacar as razões que levaram a escola a implantar o ProEMI
- 5- Citar e comentar sobre as mudanças ocorridas na organização do trabalho da escola com a implantação do ProEMI.
- 6- Comentar sobre as mudanças realizadas no currículo
- 7- Apontar as diferenças observadas atualmente na escola em comparação com o período em que ainda não existia o ProEMI.
- 8- Vocês tiveram formação para a implantação do ProEMI?
- 9- Houve alteração no trabalho do professor com o ProEMI?
- 10- Citar os materiais didáticos utilizados pelo professor no ProEMI.
- 11- Que avaliação faz sobre o ProEMI

Documento 4 – Questões orientadoras para o grupo focal

- 1 – Tempo de trabalho na SEDU e na Gerência do Ensino Médio.
- 2 – Formação das técnicas entrevistadas.
- 3 – Como e quando tiveram conhecimento do ProEMI.
- 4 – Em que ano aderiram ao ProEMI.
- 5 – Quais critérios de seleção das escolas, adotadas pela SEDU.
- 6 – Sobre a adesão das demais escolas, nos anos subsequentes.
- 7 – Como acontece a adesão ao ProEMI pelas escolas.
- 8 – Quantidade de técnicos na SEDU responsáveis pelo ProEMI.
- 9 – Relação da implantação do ProEMI com as escolas que já possuem o Ensino Médio Integral (EMI).
- 10 – Seleção dos alunos do EMI.
- 11 – Organização das horas/aulas do EMI.
- 12 – Como as escolas se orientam para elaborar os PRC's.
- 13 – Buscar compreender se usam as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN como parâmetro.
- 14 – Avaliação da SEDU dos PRC's encaminhado pelas escolas.
- 15 – Acompanhamento *in loco* da SEDU
- 16 – ProEMI e Ensino médio no noturno.
- 17 – Sobre recursos para reformas das escolas.
- 18 – Avaliação do ProEMI pelas técnicas da SEDU em suas fragilidades e potencialidades,
- 19 – Planejamento da SEDU no desenvolvimento dos programas em andamento.
- 20 – Relação SEDU x MEC.
- 21 – Sobre a formação para os professores e equipes pedagógicas a partir das DCN.
- 22 – Escolas potenciais para pesquisa pela UFES.

APÊNDICE C – DOCUMENTO FORNECIDO PELA SEDU

Relatório 1 – Webconferência entre SEDU e MEC sobre ProEMI

1 - Aspectos importantes para a elaboração e para a análise dos PRC com base nos questionamentos e dúvidas encaminhados na Webconferência sobre as ações propostas nos PRC

Atenção: as ações propostas nos projetos de reestruturação curricular- PRC não são atividades de “reforço escolar”, são ações/atividades que contemplam a diversificação, a ampliação e a qualificação do currículo do ensino médio. Desta forma, deverão estar em consonância com o projeto político pedagógico- PPP da escola e considerar o diagnóstico elaborado pela equipe escolar.

1.1 AÇÕES

- Existe a possibilidade de inserir várias ações dentro do mesmo macrocampo?

Sim, é possível, não há número máximo de ações por macrocampo. As ações serão definidas e elaboradas pelos professores e coordenador do Ensino Médio e deverão considerar as necessidades e interesses de alunos e professores. É importante a leitura do Documento Orientador do ProEMI (p.13 a 17) que orientam sobre as propostas de ações para cada macrocampo.

- Por que apenas as ações nos macrocampos Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa são obrigatórios?

Embora todas as áreas de conhecimento sejam importantes para a formação integral dos alunos, a obrigatoriedade no macrocampo Acompanhamento Pedagógico possibilita o trabalho de aprofundamento de conhecimentos das diversas disciplinas (incluindo a proposta de ação interdisciplinar), conforme necessidades e/ou interesses de alunos e professores. No que se refere às ações no macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa, o objetivo é fortalecer ações de pesquisa dentro do currículo, tendo em vista a importância de estimular os alunos e professores à prática do desenvolvimento de processos de busca de informações, aprofundamento de reflexões e observação de resultados. A iniciação científica e pesquisa possibilitam a participação e compreensão dos alunos do processo de construção do conhecimento. Os 2 macrocampos permitem a inserção de ações que contemplam todas as

áreas de conhecimento e, também, a interface com as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, conforme propõe as DCNEM. Importante ler as possibilidades de ação para cada macrocampo descritas no Documento Orientador do ProEMI (p. 13 a 17).

- Se uma ação é interdisciplinar, é necessário detalhar as atividades ou a relação com cada disciplina?

É importante que na descrição de uma ação interdisciplinar sejam apresentadas as relações com as diferentes áreas do conhecimento/disciplinas e, se possível, apontar a articulação com as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e/ou da tecnologia.

- É possível ofertar ações apenas para uma das séries ou é obrigatório atender os alunos das três séries do EM?

A oferta de ações para uma ou mais séries do Ensino Médio serão definidas pela escola (professores, coordenador e gestor) ou, de acordo com as orientações da Secretarias de Educação Estaduais ou Distrital. O objetivo do ProEMI é o atendimento de todos os alunos do Ensino Médio, porém este poderá ser um processo gradativo de atendimento, conforme as condições de cada escola.

- Que tipo de ações poderão ser desenvolvidas no macrocampo Acompanhamento pedagógico?

Conforme descrito no Documento Orientador do ProEMI (p.14) “o *macrocampo Acompanhamento Pedagógico* poderá contemplar uma ou mais áreas de conhecimento, disciplinas ou conjunto de componentes curriculares, podendo focar em temáticas de interesse geral e conteúdos. As ações de acompanhamento pedagógico poderão envolver turmas completas ou grupos de estudantes em função da proposta apresentada. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola, ou ainda, com outros programas e projetos tendo em vista as expectativas dos estudantes em relação à sua trajetória de formação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura”.

- Sobre a dimensão Trabalho nos fundamentos do Ensino Médio, é possível propor como ação um ciclo de oficinas com professores e comunidade escolar?

Sim, desde que a descrição da ação apresente de forma clara a relação com as áreas de conhecimento/disciplinas e a articulação com uma ou mais dimensões propostas nas diretrizes curriculares nacionais-DCNEM (trabalho, ciência, cultura e tecnologia).

- A construção de um blog, o desenvolvimento de palestras ou seminários são considerados ações ou são atividades dentro de uma ação?

São atividades desenvolvidas dentro das ações. As ações deverão incorporar conteúdos das áreas de conhecimento de forma disciplinar ou interdisciplinar e a construção de um blog ou a realização de um evento poderão ser propostas como atividades dentro da ação. Uma atividade pontual não pode ser considerada ação, mas será atividade proposta no processo de desenvolvimento da ação.

- As ações precisam sempre ser contextualizadas?

As ações propostas nos PRC deverão considerar o diagnóstico realizado pela equipe escolar sobre a realidade da escola e as necessidades e expectativas dos professores e seus alunos. Para qualificar cada vez mais o currículo, as ações deverão estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

- As ações voltadas à disciplina de Literatura deverão estar descritas no macrocampo Acompanhamento Pedagógico ou no macrocampo Leitura e Letramento?

As ações de literatura poderão estar contempladas nos 2 macrocampos. No macrocampo Acompanhamento Pedagógico é possível contemplar ações das diversas áreas, conforme necessidade percebida pelo grupo de professores. Para compreender melhor as ações possíveis dentro de cada macrocampo é importante a leitura do Documento Orientador do ProEMI (p. 13 a 17) e compreender que as ações de um macrocampo podem estar associadas às ações dos demais macrocampos, conforme descrito no documento.

- As diferentes modalidades esportivas de treinamento e competição podem ser inseridas como ações no macrocampo Cultura Corporal?

As diferentes modalidades esportivas poderão estar contempladas no macrocampo Cultura Corporal. As atividades são escolha da escola e deverão considerar os fundamentos do Projeto Político Pedagógico da escola estando atentos às práticas que contribuirão para a formação integral dos alunos.

- O conteúdo das ações dos macrocampos deve ser o mesmo para as 3 séries do EM?

As propostas de ação deverão considerar os interesses e necessidades, a partir do diagnóstico realizado e das séries nas quais se encontram os alunos. Dependendo da ação ela poderá ser proposta igualmente para as 3 séries.

Por exemplo, uma ação nos macrocampos Cultura Corporal ou Cultura Digital poderá ser igualmente ofertada à todos os alunos do EM, enquanto que uma proposta de ação que contemple conteúdos da Física no macrocampo Acompanhamento Pedagógico poderá ser ofertada com propostas diferenciadas para os alunos da 1^o, da 2^o ou 3^o séries do EM.

- É possível desenvolver uma ação de língua inglesa ou espanhola no macrocampo Leitura e Letramento?

Sim. O macrocampo Leitura e Letramento possibilita tanto ações de língua portuguesa como de língua estrangeira. É importante compreender que neste macrocampo poderão ser propostas ações articuladas com ações de outros macrocampos, contemplando conteúdos de disciplinas de outras áreas de conhecimento. Para maior compreensão das possibilidades de ação neste macrocampo é importante a leitura do Documento Orientador do ProEMI (p. 13 a 17).

- As ações poderão ser desenvolvidas por colaboradores, voluntários?

Não. Todas as ações serão desenvolvidas pelos professores do Ensino Médio, seja por um professor ou por diversos professores, caso as propostas sejam de ações interdisciplinares.

- Premiação é uma ação? É possível utilizar os recursos para a compra de medalhas e notebooks para premiar alunos?

Premiação não é uma ação que contempla as áreas do conhecimento. Os recursos disponíveis são para o desenvolvimento das ações e não poderão ser utilizados para premiações.

2) PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS AÇÕES

- É possível ofertar ações apenas para uma das séries ou é obrigatório atender os alunos das três séries do EM?

A oferta de ações para uma ou mais séries do Ensino Médio serão definidas pela escola (professores, coordenador e gestor) ou, de acordo com as orientações da Secretaria de Educação Estadual ou Distrital. O objetivo do ProEMI é o atendimento de todos os alunos do Ensino Médio, porém este poderá ser um processo gradativo de atendimento, conforme as condições de cada escola.

- Os alunos do Ensino Médio que estudam por telemídias ou ensino mediado podem ser contemplados pelo programa?

Apenas alunos que estão matriculados no ensino médio presencial serão contemplados.

- Os alunos que participam das ações do ProEMI deverão participar de todas as atividades ou poderão optar pelas de seus interesses?

A escola organizará as ações para a participação dos alunos. O objetivo é contemplar a todos. As ações poderão atender turmas inteiras no mesmo horário e na mesma ação, ou ainda, ofertar mais de uma ação do mesmo ou de diferentes macrocampos para que os alunos possam optar.

É importante considerar o diagnóstico realizado e as necessidades dos alunos e professores, principalmente nos macrocampos obrigatórios, a fim de fortalecer o trabalho que os professores já desenvolvem em suas disciplinas.

3)FORMAÇÃO

- Se os professores necessitarem ampliar seus conhecimentos para o desenvolvimento de uma ação diferenciada é possível realizar uma ação de formação? Como inseri-la no PRC?

Sim. Basta inserir a ação de formação como ação dentro do macrocampo descrevendo a relação desta formação com a ação direta a ser desenvolvida com os alunos dentro do mesmo macrocampo. Lembramos que a formação deverá estar voltada à qualificação da prática dos professores a ser desenvolvida com os alunos.

- Existe possibilidade de visita técnica às escolas para auxílio ao grupo gestor? E de consultoria, pode-se incluir contratação destes profissionais?

Não. As ações para os profissionais da escola são ações de formação para qualificar a prática desenvolvida junto aos alunos.

- A formação continuada de professores pode entrar como ação no macrocampo Acompanhamento Pedagógico?

Se a formação está relacionada à ação que irá se desenvolver diretamente com os alunos e, o objetivo é qualificar a prática do professor para efetividade da mesma, sim.

- Uma ação que envolva formação do corpo administrativo da escola para melhorar a questão de relacionamento humano e atendimento ao público pode ser contemplada dentro do macrocampo acompanhamento pedagógico?

Não, a formação para os profissionais da escola terão que estar diretamente relacionadas às ações dentro do currículo, ou seja, as ações propostas dentro dos diferentes macrocampos. As ações são a reestruturação do currículo, foco do ProEMI.

4)METAS E OBJETIVOS

- Qual a diferença entre os objetivos e metas qualitativas e quantitativas?

O objetivo está relacionado à ação que se pretende desenvolver. As metas, qualitativas e quantitativas, referem-se aos resultados esperados.

Por exemplo: Uma proposta de ação com os conteúdos da Matemática no macrocampo Acompanhamento Pedagógico poderá apresentar na descrição o objetivo de ampliar a abordagem de determinados conteúdos. A meta estará apontando a melhoria do desenvolvimento dos alunos em “x” % (quantitativo) no que se refere às habilidades específicas de “x, y e z” (qualitativo).

5)RECURSOS FINANCEIROS

- É possível inserir na ação a alimentação e o transporte dos educandos para aulas/visitas de campo?

Se as aulas/visitas de campo são uma atividade dentro da ação, é possível contemplar transporte e alimentação para a atividade. É importante uma descrição clara da ação apontando as atividades diferenciadas que se desenvolverão fora do ambiente escolar.

- Premiação é uma ação? Podemos comprar medalhas e notebooks para premiar os alunos?

Não. Os recursos disponíveis são para o desenvolvimento de ações curriculares e não poderão ser utilizados para premiações.

- É possível contemplar com os recursos destinados às ações a compra de aparelhos de cozinha utilizados para a preparação das refeições dos alunos?

Não. Os recursos disponíveis são para o desenvolvimento das ações curriculares e não poderão ser utilizados para outros fins.

6) AVALIAÇÃO

- Como deverá se avaliado o aluno que participa das ações do ProEMI?

A avaliação proposta deverá considerar o Projeto Político Pedagógico da escola e as áreas de conhecimento/disciplinas contempladas nas ações. A forma proposta para avaliar será definida pelos professores e coordenador da escola.

A avaliação é instrumento importante para verificar o desenvolvimento dos alunos, considerando que as ações propostas deverão fortalecer e ampliar o trabalho realizado nas diversas disciplinas, qualificando o currículo.

7) CARGA HORÁRIA

- Como será a carga-horária do professor?

A carga-horária é decisão da escola, ou ainda, orientada pela Secretaria de Educação Estadual ou Distrital.

- Como ficará incorporada a carga-horária em cada disciplina?

A forma como a carga-horária será incorporada é decisão da escola (professores, coordenador e gestor), ou ainda, orientada pela Secretaria de Educação Estadual ou Distrital.

- Quando se fala em ampliação de carga-horária, estamos falando de 5 horas de 60' ou de 5 horas-aula?

A carga-horária deverá considerar 60 minutos cada hora (hora relógio).

- Como fica a carga-horária dos professores que estarão desenvolvendo as ações?

A carga horária será definida pela escola sob a orientação da Secretaria de Educação. O Documento Orientador do ProEMI destaca a importância dos professores que estão em jornada 40 horas na escola.

8) Ensino Médio Noturno

- De que maneira podemos ofertar ações para os alunos do Ensino Médio Noturno, considerando que muitos são trabalhadores e será difícil ampliar o tempo destes na escola?

Para o Ensino Médio Noturno as ações poderão ser desenvolvidas no horário de aula normal. Para os alunos do noturno é imprescindível apresentar conteúdos, metodologias e materiais diferenciados, considerando o perfil destes, seus interesses, necessidades e expectativas.

Relatório 2 – Segunda webconferência entre SEDU e MEC sobre o ProEMI

1 – Aspectos que merecem atenção no processo de análise e aprovação dos Projetos de Reestruturação Curricular:

1.1 Sobre a contratação de consultoria:

Conforme descrito na RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 63 DE 16 DE NOVEMBRO DE 2011, especificamente no Art. 2º que dispõe sobre os recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das ações, lê-se:

§ 2º Os recursos financeiros previstos nesta Resolução serão destinados exclusivamente ao desenvolvimento de propostas que visem à dinamização das atividades de ensino, tendo como referencial as dimensões estruturantes do ensino médio presentes nas Diretrizes Curriculares – Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia (...)

e destaca no inciso IV :

IV – contratação de serviços de consultoria de Instituições de Ensino Superior, observado o disposto nos incisos VIII e XII do caput e nos §§ 2º a 4º do art. 20 da Lei nº 12.465, de 12 de agosto de 2011, para prestação de apoio técnico e gerencial necessário ao fortalecimento da gestão escolar e ao aperfeiçoamento profissional dos Professores, respeitado o limite de 10% do valor destinado à categoria econômica de Custeio (...)

Desta forma, a consultoria só é possível quando focada na formação dos professores, coordenador e gestor para qualificar as ações que serão desenvolvidas diretamente com os alunos. Esta formação será desenvolvida por Instituições de Ensino Superior e na descrição da ação é importante apontar a relação entre a formação desejada e a ação direta com os alunos.

1.2 Quanto aos profissionais envolvidos no desenvolvimento das ações com os alunos:

Compreendendo que o ProEMI é uma ação com foco na reestruturação do currículo, as ações propostas deverão ser desenvolvidas pelos professores da escola que atuam no ensino médio. Não é uma ação pontual, mas uma ação que amplia as atividades do currículo e contempla uma ou mais áreas do conhecimento/disciplinas. Neste sentido, terá que ser desenvolvida pelos professores, não sendo possível a contratação de pessoal para a realização da ação.

1.3 Sobre as atividades diferenciadas propostas nas ações:

É necessário compreender que a ação contempla uma articulação direta entre áreas de conhecimento/disciplinas e dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. Desta forma, uma ação poderá incorporar diversas atividades: a implantação de rádio, a elaboração de jornal, a produção de filmes, a utilização de material específico (mídias específicas, DVD etc), aulas passeio, visitas técnicas a locais, dentre outras. Estas são atividades, não ações.

O que é essencial ao propor essas atividades?

Destacar na descrição da ação quais os conteúdos envolvidos nas atividades, ou seja, não basta dizer que serão produzidos filmes ou realizadas aulas passeio. É imprescindível apontar que áreas do conhecimento/disciplinas estão envolvidas na ação. A ação poderá, assim, incorporar diversas atividades.

1.4 Qual a possibilidade de participação de voluntários no desenvolvimento das ações?

Por ser uma proposta de reestruturação curricular, as ações obrigatoriamente serão desenvolvidas pelos professores do ensino médio. A ampliação e a qualificação do currículo exigem que as ações/atividades sejam desenvolvidas pelos próprios professores. Desta forma, não é possível o desenvolvimento das ações por voluntários. É importante valorizar o corpo docente da escola e criar as condições necessárias para a realização do trabalho.

1.5 Esclarecimento sobre as metas

É importante destacar que a frequência dos alunos não deverá ser descrita como a meta da ação, pois a frequência será consequência de uma ação bem planejada. A meta na dimensão qualitativa refere-se ao desenvolvimento dos alunos e, no caso de resultados quantitativos,

poderão focar no acesso e na permanência dos alunos e nos resultados das avaliações. É importante estar atento aos critérios estabelecidos nas avaliações.

1.6 É possível realizar ação de reforço ou um curso de preparação para o ENEM no macrocampo Acompanhamento Pedagógico?

As ações propostas são a própria reestruturação do currículo e não são ações de reforço. É necessário compreender que a idéia é qualificar o currículo com atividades diferenciadas, ampliando e potencializando o trabalho que os professores desenvolvem com seus alunos nas diferentes áreas do conhecimento/disciplinas.

No que se refere ao ENEM, é imprescindível compreender quais conteúdos deverão ser aprofundados na totalidade do currículo. A idéia não é utilizar o maior tempo na escola para realizar um cursinho preparatório para o ENEM, mas sim fortalecer o currículo como um todo e, como resultado, gerar melhoria no desenvolvimento dos alunos em todas às áreas, na perspectiva da formação integral.

2 – EXEMPLOS DE AÇÕES ENCONTRADAS EM PROJETOS EM ANÁLISE E EM PROJETOS FINALIZADOS E APROVADOS QUE NÃO ATENDEM À PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

2.1- Exemplo de descrição de ação apresentado – sobre aquisição de materiais:

- Adquirir um projetor para o auditório, adquirir artefatos e instrumentos para apresentações dos alunos, adquirir materiais de apoio pedagógico para subsidiar atividades da escola

- ATENÇÃO: A compra pode estar contemplada dentro do campo “itens financiáveis”, mas é necessário descrever uma proposta de ação, contemplando uma ou mais áreas do conhecimento/disciplinas.

Os materiais serão recursos necessários para o desenvolvimento das ações, mas não são ações.

O mesmo vale para o exemplo abaixo:

- Adquirir material específico para aulas de iniciação científica no laboratório: tubos de ensaio, funil de decantação, lâminas etc...

-ATENÇÃO: Qual a ação a ser desenvolvida com os alunos? É uma ação para trabalho com os conteúdos da Química? Portanto a ação deverá ser descrita, apresentando os conhecimentos

que se pretende trabalhar. A aquisição destes materiais estará descrita no campo dos itens financiáveis.

2.2 - Exemplo de descrição de ação apresentado- sobre realização de eventos:

- Realização de Festival, realização de palestra, realização de aula passeio, realização de Feira de Ciências....

- ATENÇÃO: Estas são atividades propostas para o desenvolvimento das ações. A ação, obrigatoriamente, terá que apresentar descrição que contemple as áreas do conhecimento/disciplinas do currículo, ou seja, conteúdos de uma ou mais disciplinas (interdisciplinar) e a realização destes eventos deverão estar descritos como atividades propostas dentro da ação.

2.3- Exemplo de descrição de ação apresentado- sobre formação:

- Formação de todos os professores para utilização de mídias em sala de aula.

- ATENÇÃO: Esta ação é possível, desde que seja proposta pelo menos uma ação dentro de algum macrocampo que utilize mídias com os alunos.

Toda a ação de formação voltada à qualificação do trabalho didático-pedagógico do professor deverá ter como fim, a melhoria da ação proposta para desenvolvimento com os alunos.

2.4- Exemplo de descrição de ação apresentado – sobre proposta de “reforço”:

-Aquisição de materiais para aula de reforço: papel A4, grampeador, caixa de lápis etc.

- ATENÇÃO:

Primeiro ponto: é necessário compreender que o programa foca na reestruturação do currículo, ampliando o tempo na escola e diversificando as ações/atividades do currículo, portanto, não cabe proposta de “reforço”, mas pensar ações que ampliem o trabalho de conteúdos de uma ou mais disciplinas para qualificar o trabalho desenvolvido pelos professores e, despertar o interesse dos alunos com atividades diferenciadas.

Segundo ponto: a compra de materiais não é uma ação, mas aponta os recursos necessários para o desenvolvimento da ação.

- Ação: Contratação de transporte para realizar visitas a parques ou museus

- ATENÇÃO: A ação dentro de qualquer macrocampo poderá incorporar atividades de visitas a diferentes lugares, mas contratar transporte não é uma ação. O transporte deverá estar no campo referente aos itens financiáveis para aquela ação. A descrição deverá apontar quais

áreas de conhecimento/disciplinas estão envolvidas na proposta e deverá apresentar as visitas como de atividades dentro da ação. Articula com que áreas do conhecimento?

-Ações relacionadas ao Jovem do Futuro: realizar reunião de estudos com grupo gestor para implementar o PJJ na escola; promover a participação dos alunos nas ações do PJJ....

- ATENÇÃO: Esta é uma tecnologia disponibilizada no Guia de tecnologias.

As escolas que estão desenvolvendo esta proposta deverão apontar a ação direta junto aos alunos, lembrando que estamos diante de uma ação de reestruturação curricular. Realizar reunião e estimular participação são atividades que não apontam a interface com as áreas de conhecimento/disciplinas.

-Elaborar um programa de acompanhamento e controle da frequência dos professores para otimizar o aproveitamento do tempo das aulas

- ATENÇÃO: Primeiro, os professores devem ser valorizados e não controlados. Segundo, é necessário criar condições para o desenvolvimento de do trabalho didático-pedagógico.

- Realizar simulado envolvendo as disciplinas de LP e Matemática, disseminando a cultura da avaliação.

- ATENÇÃO: Neste caso a ação deve apontar o trabalho com LP e Matemática e poderá propor a realização do simulado como atividade dentro da ação.

- Reconhecer esporte e ginástica como conteúdo da educação física.

- ATENÇÃO: A ação não é o reconhecimento, mas o desenvolvimento de um esporte na prática ou da proposta de ginástica, ou seja, propor ação para realização da prática em si. Na reestruturação do currículo, reconhecer significa propor e desenvolver a ação.

- Realizar reuniões mensais para discutir as dificuldades encontradas pelos professores e propor soluções.

- ATENÇÃO: Esta atividade faz parte do trabalho do coordenador e dos professores, com certeza as http já possibilitam esse momento. O que é essencial é propor ações diretas com os alunos, objetivo dos PRC. Partindo das reflexões, análises e dificuldades encontradas mas, também, de idéias para dinamizar o currículo, qualificar o currículo com as propostas diferenciadas. O ProEMI potencializa o trabalho dos professores ao propor que construam novas ações e disponibilizando recursos para isso.

- Aprimorar o conhecimento como princípio educativo e pedagógico.

- ATENÇÃO: Este é o papel da escola, é o que fundamenta a ação. A ação proposta parte deste princípio e deve considerar o PPP. É importante ousar, criar ações articulando os conteúdos das áreas do conhecimento, utilizando materiais diversificados, buscando ampliar o interesse do aluno.

- Estimular e dar suporte ao uso mais frequente das salas ambientes pelos professores, equipando-as e provendo recursos para seu funcionamento, além de incentivar e acompanhar as atividades desenvolvidas neste ambiente.
- ATENÇÃO: Apresentar as ações que serão desenvolvidas nas salas ambiente e, no campo itens financiáveis, contemplar a aquisição dos materiais/recursos para tornar a sala adequada ao desenvolvimento dos trabalhos.
- Incentivar alunos e professores a utilizarem a prática de pesquisa e experimentação como estratégia de aprendizagem.
- ATENÇÃO: A ação é desenvolver a pesquisa, incentivar é o objetivo, portanto, a descrição da ação apresentará que pesquisa, áreas, disciplinas estarão envolvidas.