



Monica Ribeiro da Silva (org.)

**O ENSINO MÉDIO:  
SUAS POLÍTICAS, SUAS PRÁTICAS**  
Estudos a partir do  
Programa Ensino Médio Inovador

Monica Ribeiro da Silva (org.)

**O ENSINO MÉDIO:  
SUAS POLÍTICAS, SUAS PRÁTICAS**  
Estudos a partir do  
Programa Ensino Médio Inovador

Curitiba, 2016

**Revisão de texto**

Eloise Medice Colontonio

**Capa - Diagramação**

Rafael Ferrer Kloss

Victor Augustus Graciotto Silva

---

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO**

O Ensino Médio : suas políticas, suas práticas :  
estudos a partir do Programa Ensino Medio Inovador  
/ Monica Ribeiro da Silva (org). - Curitiba : UFPR/  
Setor de Educação, 2016  
[154]p. : il., tabs.

ISBN 978-85-8465-012-5

Inclui referências

Vários autores

1. Programa Ensino Médio Inovador. 2. Ensino  
Médio. 3. Educação - Políticas públicas. I. Silva, Monica  
Ribeiro da, 1960-. II Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação.

CDD 373.224

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1384

---

**Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná**

Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 2º andar

CEP: 80.060-150

Curitiba – Paraná – Brasil

## Sumário

Apresentação.....	5
O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996 .....	9
<i>Monica Ribeiro da Silva e Vanessa Campos de Lara Jakimiu</i>	
A formação dos jovens em disputa no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do ProEMI versus proposições do PJF do Instituto Unibanco .....	31
<i>Simone Sandri</i>	
Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar.....	49
<i>Vivian Isleb</i>	
O Programa Ensino Médio Inovador como indutor ao redesenho curricular: pontos e contrapontos.....	69
<i>Vanessa Campos de Lara Jakimiu</i>	
Programa Ensino Médio Inovador: análise dos Projetos de Reestruturação Curricular em três estados brasileiros .....	89
<i>Monica Ribeiro da Silva e Eloise Medice Colantonio</i>	
Financiamento da educação como indutor de política curricular: análise a partir da implantação do ProEMI no Paraná .....	113
<i>Sérgio Ricardo Ferreira</i>	
O Programa Ensino Médio Inovador das escolas da microrregião de Tubarão, SC. ....	131
<i>Márcia Fernandes Rosa Neu, Deisi Scunderlick Eloy de Farias e Nádia Maria Soares Sandrini</i>	



## Apresentação

Nesta coletânea se apresentam análises centradas em trajetórias de oferta, políticas e práticas de Ensino Médio com ênfase para as que foram desencadeadas a partir das induções feitas pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O ProEMI é um Programa que se desenvolve por meio da adesão das redes estaduais e conta com orientações e financiamento a cargo do Ministério da Educação. Teve início no ano de 2009 em aproximadamente 300 escolas públicas. Em seu processo de implementação até o ano de 2014 obteve adesão de mais de 5.000 escolas em todo o território nacional.

Tendo em vista o processo de indução do Programa no que diz respeito a provocar mudanças nas bases curriculares e de gestão da escola pública do Ensino Médio, este livro privilegia análises desse processo e traz resultados de pesquisas<sup>1</sup> que têm como foco a política pública para o Ensino Médio e os contornos que adquire a última etapa da educação básica a partir do Programa Ensino Médio Inovador.

Dando início à coletânea, Monica Ribeiro da Silva e Vanessa Campos de Lara Jakimiu no artigo “O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB 9.394/96” se propõem a analisar a trajetória histórica das ações políticas para a última etapa da educação básica no período que vai do pós LDB de 1996 até 2014, incluindo neste período o Programa Ensino Médio Inovador. Tomando por referência quase 20 anos de políticas educacionais, as autoras problematizam as propostas de reformulação pelas quais tem passado o Ensino Médio brasileiro.

1 À exceção do último texto todos os demais são resultado de pesquisa realizada com vistas a acompanhar o processo de implementação do ProEMI. A equipe foi composta por membros do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná e coordenada pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Monica Ribeiro da Silva. Dentre os participantes encontravam-se mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Parte do levantamento de dados e da análise compôs um projeto de avaliação da implementação do ProEMI, executado pela mesma equipe por solicitação do Ministério da Educação e com financiamento do FNDE. Financiaram a pesquisa também a CAPES e o CNPq por meio de auxílio financeiro (OBEDUC) e bolsas.

A ênfase recai sobre as questões curriculares e os vínculos anunciados entre estas e outras ações com vistas ao enfrentamento dos problemas desta etapa da educação básica.

No artigo “A formação dos jovens em disputa no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do ProEMI versus proposições do PJF do Instituto Unibanco”, Simone Sandri analisa as concepções de formação humana considerando o imbricamento do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), proposto pelo Ministério da Educação (MEC) com o Projeto Jovem de Futuro, formulado pelo Instituto Unibanco (IU), considerando as experiências realizadas em cinco estados brasileiros.

Vivian Isleb no artigo “Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar” analisa os números do abandono e da reprovação escolar nos 17 estados que aderiram ao Programa no ano de 2009. A análise se faz a partir dos dados coligidos por um período que compreende três anos antes da implementação e dois anos após a adesão. Dentre as conclusões vale destacar a constatação de que houve um movimento geral de queda do abandono escolar nos dois conjuntos de escolas analisadas (com e sem ProEMI, mas que os resultados foram mais significativos no conjunto de escolas que participam do ProEMI.

O estudo de Vanessa Campos de Lara Jakimiu intitulado “O Programa Ensino Médio Inovador como indutor ao redesenho curricular: pontos e contrapontos” traz em seu conteúdo uma análise do Programa no qual a autora investiga em que medida ele é potente para a configuração de novos contornos curriculares. Do estudo empreendido foi possível constatar que apesar de suas fragilidades, o Programa apresenta potencialidades, especialmente por sua concepção ampliada de currículo que considera os conhecimentos, sujeitos, tempos e espaços escolares enquanto constitutivos do redesenho curricular na última etapa da educação básica.

No artigo intitulado “Programa Ensino Médio Inovador: análise dos Projetos de Reestruturação Curricular em três estados brasileiros”, Monica Ribeiro da Silva e Eloise Medice Colantonio sistematizam parte das informações obtidas e analisadas pelo grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio. Dentre os procedimen-

tos de coleta e análise dos dados constaram a análise quantitativa e qualitativa dos Planos de Atendimento Global (PAG) dos estados e dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) das escolas. No texto são trazidas as análises relativas ao estudo dos PRC registrados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) no ano de 2012. Os dados quantitativos referem-se ao conjunto de escolas/estados. A análise qualitativa ateu-se aos estados do Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Paraná.

O texto “Financiamento da educação como indutor de política curricular: Análise a partir da implantação do ProEMI no Paraná” de autoria de Sergio Ricardo Ferreira investiga o modo pelo qual as escolas se utilizaram dos recursos financeiros recebidos e como estes foram gastos. A pesquisa teve como preocupação dimensionar o quanto as ações desenvolvidas se aproximaram ou se distanciaram das formulações presentes nos documentos orientadores do ProEMI e das propostas dos Projetos de Redesenho Curricular das escolas.

O artigo intitulado “O Programa do Ensino Médio Inovador das escolas da microrregião de Tubarão, SC”, de autoria de Márcia Fernandes Rosa Neu, Deisi Scunderlick Eloy de Farias e Nádia Maria Soares Sandrini tem por objetivo refletir sobre a implantação do Programa Ensino Médio Inovador na visão dos estudantes e dos professores. A pesquisa teve como foco analisar como estudantes e professores perceberam a implantação do Programa em seis escolas situadas em municípios do sul do estado de Santa Catarina. As autoras evidenciam que as escolas possuem realidades muito semelhantes, tanto no tempo de implementação da proposta como nos resultados alcançados.

Abril de 2016,

Monica Ribeiro da Silva



# **O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996**

Vanessa Campos de Lara Jakimiu  
Monica Ribeiro da Silva

## **Considerações Iniciais**

Os debates sobre o Ensino Médio, em particular no que se refere às políticas educacionais, se acentuaram a partir da década de 1990, provavelmente devido ao expressivo crescimento da matrícula. No ano de 1991 haviam 3.772.330 matrículas. Em 2013 somavam 8.312.815 pessoas matriculadas na última etapa da Educação Básica, conforme mostra o Censo Escolar dos respectivos anos. Não necessariamente a inserção de milhares de jovens nesta etapa educacional veio acompanhada da melhoria na qualidade do ensino. Provavelmente por essas razões – a acelerada expansão da matrícula e os problemas de qualidade da oferta – é que se sucedem várias ações no âmbito das políticas educacionais no período compreendido entre 1996 e 2014.

Neste texto buscamos recuperar a trajetória histórica das ações políticas no período mencionado com vistas a problematizar as propostas de reformulação pelas quais tem passado o Ensino Médio brasileiro. A ênfase recai sobre as questões curriculares e os vínculos anunciados entre estas e outras ações com vistas ao enfrentamento dos problemas da última etapa da educação básica. Em que pese ser ilusório depositar sobre o currículo a capacidade de, por si só, resolver as dificuldades que recaem sobre a escola e sobre o sistema educacional, as políticas curriculares evidenciaram-se centrais no bojo das políticas educacionais no período analisado.

## 1. Políticas de indução à mudança curricular (1996 – 2002)

Neste período a reforma educacional em nível médio aconteceu no bojo do processo de reestruturação do Estado:

Desde 1990, as políticas para a educação [...] articularam-se às mudanças do processo de reforma do Estado brasileiro, momento em que se encontrava em curso propostas e projetos visando à redefinição do papel estatal em diversos setores. Esse “paradigma reformista” é fortemente influenciado pela globalização financeira e pelo esgotamento do padrão de financiamento do setor público, contribuindo assim para a adaptação do Estado Nacional ao novo quadro mundial, sendo o mesmo pautado na redefinição do padrão histórico de intervenção do Estado, possibilitando a implantação de reformas, que defendem o Estado-Mínimo. (FERRAZ, 2009, p.138).

Em meio a tais reformas, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/1996, o antigo segundo grau ou ensino secundário volta a ter a denominação de Ensino Médio e passa a fazer parte da Educação Básica. A LDBEN, dentre outros preceitos para o Ensino Médio, passa a prever também, em seu artigo 4º, inciso II, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. (BRASIL, LDBEN, 1996). De acordo com Krawczyk, “a inclusão do Ensino Médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui” (2011, p. 754).

A LDBEN de 1996 prescreve em seu Título V, Capítulo II, Art. 26, que os currículos do Ensino Fundamental e Médio deverão ter uma base comum nacional, a ser complementada por uma parte diversificada definida pelo sistema ou estabelecimento de ensino. Com base nesse dispositivo tem início no Conselho Nacional de Educação (CNE) a elaboração de diretrizes curriculares para todas as etapas e modalidades de oferta da Educação Básica.

No que diz respeito ao Ensino Médio, o Parecer n. 15/98 da Câmara de Educação Básica do CNE (BRASIL, CNE/CEB, 1998) es-

tabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e trazem em seu conteúdo proposições voltadas para o *desenvolvimento de competências*. Esta perspectiva de organização curricular foi igualmente considerada quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Ao adotar a perspectiva do currículo por competências, “...a organização curricular não tem centralidade no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos.” (LOPES, 2002a, p.150).

Sobre as DCNEM de 1998, é importante ressaltar a

...sua complexa estrutura híbrida, que, aderindo incondicionalmente ao discurso internacional dominante, foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas, tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania. (ZIBAS, 2005a, p.1073).

Além disso, o sentido de contextualização trazido pelas DCNEM de 1998 e pelos PCNEM, recebeu muitas críticas (LOPES, 2002; ZIBAS, 2005a; SILVA, 2009), dentre elas, destacam-se as considerações de SILVA (2009) que apontam que esta perspectiva se encaminha para a fragilização do saber científico, ou seja:

Contextualização, interdisciplinaridade e competências convergem, assim, em torno da proposição de que, para adquirir significado, os saberes escolares devem estar associados, dentre outros, a saberes do cotidiano, uma vez que estes potencializariam a atribuição de sentido aos conteúdos vistos nas escolas. Caberia, assim, indagar, em que medida essas proposições não trariam como decorrência a fragilização do saber científico, convertido em saber escolar, e agora secundarizado em favor de saberes aprendidos no dia-a-dia. (SILVA, 2009, p.139).

A téttrade “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, presente no Relatório Jacques

Delors (2003) para a UNESCO como os quatro pilares da educação para o século XXI, orientou os fundamentos de uma educação por competências.

A partir das DCNEM de 1998, a base nacional comum dos currículos passou a ser organizada por áreas de conhecimento: I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e III - Ciências Humanas e suas Tecnologias. (BRASIL, CNE, 1998).

No entanto, Lopes (2002a) observa que apesar da ideia de organizar o currículo por áreas ter sido consolidada a partir de uma perspectiva que buscava a integração do conhecimento, o que ocorreu foi justamente o contrário, já que os mesmos foram "... subdivididos de forma essencialmente disciplinar." (LOPES, 2002a, p.164).

Assim, grades curriculares passaram a mostrar as áreas de conhecimento e respectivas disciplinas; cargas horárias dos tempos letivos; carga horária e disciplinas e/ou atividades da parte diversificada do currículo. Também planos de curso e de aulas se preocuparam em enunciar as competências. Adotaram-se as nomenclaturas postas pelas diretrizes, assim como situações de contextualização e de interdisciplinaridade. O que a reforma não considerou, entretanto, é que os problemas que se propôs a resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, possuem determinações políticas, por um lado, e epistemológicas, por outro. (RAMOS, 2011, p.775).

Tanto as DCNEM quanto os PCNEM foram alvo de críticas (SILVA, 2009; LOPES, 2004; ZIBAS, 2005b, KRAWCZYK, 2009; 2011), especialmente, pelo enfoque no modelo de competências, o qual responsabilizava os sujeitos pelos resultados, seja sucesso ou fracasso, e pela subordinação da educação às exigências do mundo do trabalho implícito na ideia de "educar para a vida".

Além disso,

...a reforma educacional implementada nos anos 1990 definiu um currículo por competências como modelo para a formação humana, bem como atrelou essa formação à lógica colocada pela economia e pelo mercado, ao situar a escola

como instância privilegiada para atender às demandas de formação solicitadas pelo mercado de trabalho. (SILVA, 2012, p.41- 42).

Em 1998 ainda, a Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998, institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desde então, o ENEM é realizado anualmente, sendo que seu planejamento e operacionalização são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A participação do egresso do Ensino Médio no ENEM é voluntária e confere um boletim de resultados, o qual contém dados referentes ao resultado global e ao resultado do desempenho individual, e, portanto, permite verificar a posição relativa do egresso em relação ao total de participantes.

Em entrevista ao *Jornal do Brasil*, em agosto de 2000, a então diretora do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, Maria Helena Guimarães Castro, afirmava:

Uma pesquisa recente realizada pelo MEC, sobre o que o mercado de trabalho esperava dos alunos ao final do Ensino Médio de cursos profissionalizantes, revelou que as empresas querem que esses estudantes tenham domínio da Língua Portuguesa, saibam desenvolver bem a redação e se comunicar verbalmente. Esta é uma das competências gerais que o Enem procura avaliar e que a Reforma do Ensino Médio procura destacar. Em segundo lugar, os empresários querem que os futuros trabalhadores detenham os conceitos básicos de Matemática e, em terceiro lugar, que tenham capacidade de trabalhar em equipe e de se adaptar a novas situações. Portanto, o que os empresários estão esperando dos futuros funcionários são as competências gerais que só os onze anos de escolaridade gerais podem assegurar<sup>1</sup>.

Torna-se evidente a preocupação do Ministério da Educação à época em oferecer respostas efetivas ao setor empresarial. Seja na formulação de uma política curricular centrada na noção de competências justificada por mudanças ocorridas no mundo do trabalho (PCNEM e DCNEM), seja pela indução a produção de competências

---

1 Reproduzido de ANDRADE, Flávio Anício. Reestruturação produtiva, Estado e educação no Brasil de hoje. *24ª reunião anual da ANPED*, Caxambu – MG, outubro de 2001.

requeridas pelo empresariado (ENEM), as induções a mudanças curriculares verificadas no período que compreende o pós-LDB 9.304/1996 evidencia uma perspectiva de currículo claramente marcada pela busca de maior aproximação da última etapa da educação básica com exigências que vinculariam a formação recebida ao preparo para o exercício mais imediato do fazer do trabalho.

No ano de 2000, o Ministério da Educação implantou o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), o qual era "...parcialmente financiado mediante acordo firmado entre o Governo Brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)..." (FRANCO, 2002, p.93), e tinha como objetivo:

...apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no Ensino Médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000, p.3).

Apesar de o PROMED prever mudanças curriculares, os resultados de pesquisa de Krawczyk (2003), evidenciaram que na concepção dos educadores, os aspectos estruturais sobressaíram-se em detrimento dos aspectos pedagógicos:

À primeira vista, quando visitamos a escola e conversamos com a equipe diretora e os professores, a reforma de Ensino Médio aparece como sinônimo de remodelação física. O fato mais significativo a esse respeito na memória dos docentes é a melhoria do prédio ou de parte dele – conserto do teto, instalação de ventiladores, restauração dos banheiros etc. – e a instalação de laboratórios e biblioteca, ainda que o núcleo da reforma assente na revisão curricular. É necessário perguntar bastante até que os docentes reconheçam as mudanças ocorridas em decorrência da inovação curricular proposta. (KRAWCZYK, 2003, p.5).

Do tratado até aqui, é possível depreender deste período que as iniciativas governamentais em relação ao Ensino Médio foram abrangentes, em meio as quais transferiu-se a:

...responsabilidade da oferta prioritária para os estados; modificou-se a sua estrutura e relação com a educação

profissional; introduziu-se o currículo por competências e a avaliação em larga escala, [...]; adotou-se a política de fundos e experimentam-se novas propostas pedagógicas que buscam ultrapassar os limites tradicionais da organização curricular por disciplinas. Paralelamente, ajustou-se a oferta à faixa etária correspondente e retiraram-se do sistema regular os estudantes com defasagem idade/série. Mas essas medidas não foram suficientes para ampliação da cobertura e, tampouco, da melhoria da qualidade do ensino oferecido. (MELO; DUARTE, 2011, p.239).

Além disso, estas iniciativas estiveram diretamente relacionadas com a concepção de Estado Mínimo implantada no país, e embora tenha como aspecto favorável o acesso à participação dos segmentos organizados da sociedade civil nas decisões das políticas educacionais, "...uma tendência que vem se contrapor à forma centralizada e autoritária que prevalecera por mais de duas décadas na estrutura política brasileira..." (RAICHELLES, 2000, p.77), entende-se que a perspectiva descentralizadora que transfere da esfera federal para os estados, para os municípios e principalmente para a sociedade por meio do terceiro setor denota certa fragilidade e fragmentação das propostas educativas.

## 2. Políticas de indução à mudança curricular no período 2003 – 2010

Com a mudança de governo no ano de 2003 observam-se tentativas de provocar mudanças nos rumos da educação nacional. É o que demonstram ações tais como o Decreto nº 5.154/2004 que altera as regras para oferta da Educação Profissional permitindo a oferta do Ensino Médio Integrado e as Orientações Curriculares que, se não lograram mudanças substantivas na base legal instituída no período anterior, posto que os fundamentos normativos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio não se alteraram, tiveram o mérito de anunciar novas perspectivas e programas, como o debate em torno da atualização das DCNEM e

as ações que dão origem ao Programa Ensino Médio Inovador que visa à reestruturação curricular.

Com vistas a promover um amplo debate sobre o Ensino Médio, no ano de 2003, a equipe da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) promoveu o Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, realizado em Brasília nos dias 19 a 21 de maio de 2003, o qual foi precedido de oficinas preparatórias. O evento contou com a participação de representantes do Governo Federal, das Secretarias Estaduais de Educação, de Pesquisadores e de entidades científicas e o resultado das discussões foram publicadas em livro em fevereiro de 2004. Em linhas gerais, o seminário nacional sobre Ensino Médio apresentou como eixo para o debate: a concepção de Ensino Médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura. (BRASIL, MEC/ SEMTEC, 2004).

Ao discutir acerca das finalidades do Ensino Médio, havia paralelamente um movimento no sentido de questionar o ideal de formação humana para além de uma perspectiva fundamentada na lógica de mercado. Assim, o eixo *trabalho, cultura, ciência e tecnologia* passa a balizar as discussões sobre o processo formativo idealizado:

A discussão sobre as finalidades do Ensino Médio configurava a compreensão histórica dos processos formativos e de construção de conhecimento centrada na pessoa humana e não nos objetivos do mercado de trabalho. O projeto pedagógico fundamentava-se em uma concepção curricular ampla da formação específica articulada com a formação geral, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Restabelecia a perspectiva de um Ensino Médio tecnológico/ politécnico não profissionalizante. (SIMÕES, 2011, p.117).

No ano de 2004, foi criada a Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Departamento de Políticas de Ensino Médio. Apesar desta Secretaria configurar-se como um ganho ao representar a Educação Básica em sua totalidade, segundo Simões (2011), sua criação terminou por fragmentar a organização do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio antes integrados na SETEC – Secretaria de Educação Média, Técnica e Tecnológica.

Entre os anos de 2003 e 2006, a SEB/MEC realizou uma revisão dos PCN para o Ensino Médio, a partir da qual foram elaboradas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As Orientações Curriculares (OC) foram publicadas em 3 volumes, sendo o primeiro volume “Linguagem, Código e suas Tecnologias”, abrangendo os conhecimentos de língua portuguesa, literatura, línguas estrangeiras, arte e educação física; o segundo volume, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” que envolve os conhecimentos de biologia, física, matemática e química; e o terceiro volume, intitulado “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, o qual abarca as áreas de filosofia, geografia, história e sociologia. O documento, em seus três volumes, defende a promoção do diálogo para que haja a articulação entre as áreas de conhecimento. (BRASIL, MEC/SEB, 2006). Os documentos foram produzidos com a “...intenção primeira [de] trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, [...] agregar elementos de apoio à [...] proposta de trabalho [da escola].” (BRASIL, MEC/SEB, 2006, p.9).

Foram publicados ainda a Resolução n. 4, de 16 de agosto de 2006 e o Parecer CNE/CEB n. 38/2006, a partir dos quais os sistemas de ensino teriam um ano para incluir as disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio. Esta mesma resolução também prevê que os componentes de História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental devem ser incluídos de forma transversal.

Neste período foi consolidado, ainda, o Programa Currículo em Movimento, o qual destina-se à “...melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e Ensino Médio.” (BRASIL, MEC, 2013a). Seus objetivos estavam assim enunciados:

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais; Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e Ensino Médio; Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/

Base curricular comum); Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional. (BRASIL, MEC, 2013a, n. p.).

O Programa Currículo em Movimento foi criado para tentar dar contornos a uma base curricular nacional. O Programa resultou em um conjunto de produções sobre a educação infantil, sobre o ensino fundamental e sobre o Ensino Médio, as quais encontram-se publicadas no sítio eletrônico do MEC.

As propostas em torno do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional aliadas à consideração do Ensino Médio como etapa estratégica da educação básica resultaram no documento intitulado “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil” (abril, 2008, versão preliminar), o qual surgiu a partir de uma ação interministerial entre o MEC e Ministério Extraordinário de Assuntos Estratégicos. Dessa ação foi elaborado um outro Documento denominado “Ensino Médio Nacional”. (BRASIL, MEC/SEB, 2008, p.3). Estes documentos trazem indicativos do que seriam as bases para a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que tem início em 2009.

O ProEMI tem suas concepções oriundas das propostas para o Ensino Médio Integrado, no entanto, não se restringe à modalidade de educação integrada à profissionalização.

Assim, em 2009, “...diante da regressão sofrida pela matrícula do Ensino Médio e dos altos índices de fracasso escolar – reprovação e abandono –, o governo federal lançou o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI...” (KRAWCZYK, 2013, p.13). E, em abril foi publicada a versão preliminar do documento orientador do programa, a qual foi aprovada pelo Parecer CNE/CP n. 11, em junho de 2009. A proposta teve grande repercussão na mídia, especialmente, na internet:

A proposta encaminhada pelo Ministério da Educação, de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, foi considerada de alta relevância pelo CNE e, em particular, pela CEB, que constituiu Comissão Especial para sua apreciação. Despertou, igualmente, vivo interesse da sociedade, evi-

denciado pela repercussão que o assunto teve na mídia e pelo amplo tratamento que esta lhe deu. É altamente reveladora, desse amplo interesse da sociedade pela matéria, a quantidade de títulos disponibilizados sobre o tema “Ensino Médio Inovador” nos diversos sítios de busca da Internet. Até o momento em que foi fechada a redação do presente Parecer, por exemplo, encontravam-se 5.030 citações no Google. (BRASIL, CNE/CP, 2009, p.7).

Após a aprovação da proposta, foi publicada em setembro de 2009 a versão final do documento orientador, contendo as considerações do CNE. Nesta:

...o CNE faz recomendações para a elaboração da proposta curricular, em que se destacam a diversidade de modelos curriculares; a flexibilidade curricular visando ao atendimento da pluralidade de interesses dos estudantes; a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis; a diversidade de tempos e situações curriculares; as atividades de interação com as comunidades; e a interdisciplinaridade realizada nas dimensões estruturantes do currículo – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (RAMOS, 2011, p.778).

Analisando este período foi possível perceber várias iniciativas no sentido de dar sustentação e uma nova identidade para o Ensino Médio. Há um avanço quando se coloca como centrais as questões epistemológicas para fundamentar as ações e programas destinados a esta etapa de ensino, uma vez que estas expressam como se dá o processo de compreensão de mundo, de educação e principalmente, de formação que se pretende oferecer aos sujeitos do Ensino Médio.

Destaca-se, portanto, uma formação para além das perspectivas de mercado, ou seja, uma formação que possibilite o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. Observa-se, neste sentido, um movimento em busca de uma formação integral que encontra seus fundamentos no eixo estruturante do Ensino Médio: “trabalho, ciência, cultura e tecnologia” (os quais inclusive repercutiram nas ações e políticas posteriores para o Ensino Médio, como por exemplo, na produção dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador e na elaboração das DCNEM que seriam publicadas em 2012).

### 3. Políticas de indução à mudança curricular (2011 - 2014)

Neste período a principal ação a ser destacada diz respeito ao processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) que a princípio deveria vigorar entre 2011 a 2020 mas teve sua aprovação somente em julho de 2014<sup>2</sup>.

A Meta 3 do atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) prevê “...universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa de matrículas no Ensino Médio para 85% nesta faixa etária”, e portanto, vai ao encontro da obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos prevista na Constituição Federal desde a EC 59/2009. Nesse cenário de universalização adquirem relevância duas outras estratégias previstas no Anexo da Lei 13.005/2014 que dizem respeito diretamente à organização pedagógico-curricular: a formulação da Base Nacional Comum do Currículo (BNCC) e a reformulação dos cursos de formação inicial dos professores considerando essa BNCC.

No que se refere às políticas de indução à mudança curricular, nos últimos quatro anos (2011-2014) a principal ação para o Ensino Médio se deu por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). No ano de 2011, além da expansão do ProEMI para mais escolas, foi publicado uma nova versão do documento orientador do Programa que, a partir de então passa a apresentar diferenças na forma e no conteúdo em comparação com as orientações de 2009.

A partir de 2011 foram definidos critérios para a seleção das escolas para participar do ProEMI e a organização curricular pas-

---

2 A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024. As dez diretrizes do PNE presentes na Lei estão voltadas para a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção da sustentabilidade sócio-ambiental, a promoção humanística, científica e tecnológica do País, o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, a valorização dos profissionais da educação e a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

sa a ser delineada a partir do conceito de macrocampo<sup>3</sup>. Ao todo foram propostos 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica, Cultura Corporal, Cultura e Arte, Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Letramento, sendo que destes 8, os dois primeiros apresentavam caráter obrigatório.

No ano de 2012, em decorrência dos debates que se iniciaram no âmbito do “Programa Currículo em Movimento”, das audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação e da participação direta de entidades representativas do campo educacional são exaradas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, MEC/CNE, 2012). As DCNEM estavam em tramitação desde 2009:

Em 2009, o Ministério da Educação convidou um conjunto de especialistas para auxiliá-lo no processo de revisão e atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica como um todo, incluindo o Ensino Médio. Em 2010, o documento resultante desse trabalho foi apresentado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação como base para o início da definição de novas diretrizes para a área. Em julho de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (parecer CNE/CEB n. 7/2010 e resolução CNE/CEB n. 4/2010) e, em maio de 2011, foi aprovado parecer estabelecendo novas diretrizes curriculares especificamente para o Ensino Médio. (BRASIL, CNE/CEB, 2011).

As novas Diretrizes conferem ênfase à ideia de formação humana integral e propõem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como base para um currículo mais integrado

---

3 Macrocampo é definido no âmbito do ProEMI como “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. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.15 – grifos no original).

e menos fragmentado. Assegura a existência de uma parte diversificada, que esteja adequada às demandas e exigências dos jovens. Além disso trazem como proposição “o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade sócioambiental como meta universal.” (BRASIL, CNE/CEB, 2012, p.14).

Moehlecke (2012) observa que apesar do contexto político e social distinto, os temas e preocupações apontados pelas DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos e estão presentes nas novas diretrizes: “...a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo.” (MOEHLECKE, 2012, p.53).

Diante da existência de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2013, foi publicada uma versão preliminar do documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2013a) e em junho de 2013 foi publicada a versão final do documento (BRASIL, 2013b). As ideias centrais do Programa mantiveram-se, e a principal mudança refere-se à alteração nas áreas de conhecimento a serem contempladas pelos macrocampos com vistas ao redesenho do currículo e também sobre a obrigatoriedade destes. Assim, os macrocampos passaram a ser: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento, Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil, sendo os três primeiros de caráter obrigatório, ficando a escola incumbida de escolher mais dois macrocampos para totalizar ações, em no mínimo cinco macrocampos.

Em 22 julho de 2013 foi publicada a Resolução CD/FNDE n. 31, que dispõe sobre a destinação dos recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de Ensino Médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Os critérios para repasse passam a ser definidos

pela quantidade de alunos atendidos e pela ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola (5 ou 7 horas). Com base nesta Resolução, o ProEMI passa a ser subsidiado financeiramente pelo PDDE, que dispõe de normatização específica detalhada na citada Resolução. Observa-se, desse modo, a consolidação de uma associação entre destinação de recursos financeiros e indução a mudanças pedagógico-curriculares.

Encerrando a análise deste período é importante destacar a organicidade destas ações, com especial ênfase para o diálogo entre as novas DCNEM, o Programa Currículo em Movimento e o Programa Ensino Médio Inovador, que pelo exposto até aqui, permite-nos depreender constitui-se atualmente no principal indutor de mudanças curriculares da educação escolar em nível médio.

## Considerações Finais

Em um período que compreende pouco mais de duas décadas a pesquisa realizada evidenciou um conjunto bastante expressivo de ações no campo das políticas educacionais em geral e no campo das políticas curriculares em particular com vistas a induzir a mudanças na organização pedagógica e curricular do Ensino Médio. Somam, pelo menos, nove ações de relevância: as DCNEM de 1998, os PCNEM, o ENEM, as Orientações Curriculares de 2003, o ProEMI, o novo ENEM, as novas DCNEM, o PNEM. As proposições presentes nesses programas e documentos por vezes convergem e por vezes divergem entre si. Da análise realizada, pelo menos dois questionamentos sobressaem:

1) Em que medida a proposição de tantas mudanças em tão curto período não fragilizaria ainda mais a já problemática etapa final da educação básica?

2) O quanto essas ações produziram mudanças efetivas e impactaram a qualidade da educação ofertada?

Da análise realizada é possível afirmar com certa segurança uma maior organicidade nas ações e normas presentes no último período analisado. Há evidente concordância de rumos e concepções nas propostas das atuais DCNEM, do ProEMI e do PNEM. O

ENEM permanece como um indutor da organização curricular, porém, como um azarão que corre por fora, ainda que possa ganhar a corrida.

Para finalizar, é importante salientar que apesar das ações, políticas e programas destinados para o Ensino Médio, ainda são inúmeros os desafios para esta etapa da educação básica brasileira, entre eles destacam-se a universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos e a reestruturação curricular com vistas a tornar o Ensino Médio mais adequado às necessidades e interesses dos que o frequentam.

Krawczyk (2011) desenvolve um estudo sobre os desafios postos ao Ensino Médio apontando e problematizando a expansão, a universalização, a democratização e a massificação do ensino em nível médio. Concluímos, juntamente com a autora, que a evasão, a crise de legitimidade da escola, a identidade do Ensino Médio (ou melhor, a ausência dela), os embates em torno do currículo, os sentidos atribuídos pelos jovens à escola, a utilidade social dos diplomas, as novas demandas de formação dos docentes, a relação dos jovens com as tecnologias, as condições de infraestrutura, as condições de gestão escolar, a questão em torno do resgate da escola enquanto instituição cultural, as especificidades e demandas do Ensino Médio noturno e os investimentos públicos são atualmente os principais desafios desta etapa de escolaridade.

## Referências

ANDRADE, Flávio Anício. Reestruturação produtiva, Estado e educação no Brasil de hoje. 24ª reunião anual da ANPED, Caxambu – MG, outubro de 2001.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 15 de 1º de junho de 1998. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: Guiomar Namó de Mello. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF, 1 de jun. 1998. Disponível em: <[http://porta.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://porta.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, 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, da Constituição Federal. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 26 jan. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. CD/FNDE. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE n. 31, de 22 de julho de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino. José Henrique Paim Fernandes. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF, 22 jul. 2013, nº 140, Seção 1, pág. 15. Disponível em: Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4716%20resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-31,-de-22-de-julho-de-2013>> Acesso em: 24 jan. 2014.

BRASIL. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: Ulysses de Oliveira Panisset. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF, 26 de jun. 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 13 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 7 de abril de 2010. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Relatora: Cláudia Brandão Alvarenga Craveiro. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF, 7 de abr. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992)>

\_\_\_\_\_. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: [http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002\\_121.pdf](http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf). Acesso em: 13 nov. 2012.

BRASIL. CNE/CEB. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 38 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Relatores: Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF, 1 de jun. 1998. Disponível em: <[http://www.filoeduc.org/gt/pceb038\\_06.pdf](http://www.filoeduc.org/gt/pceb038_06.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4 de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 15/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf)> Acesso em: 27 nov. 2013.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Relator: Paulo Renato Souza. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf)> Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. MEC/CEB. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio. Parte I. Bases Legais. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL. CNE/CP. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992)>

[mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_minuta\\_cne.pdf](http://mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Ensino Médio Inovador. Brasília: abr., 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_medioinovador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf)> Acesso: 21 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: set., 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)> Acesso: 21 maio. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9607&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9607&Itemid). Acesso em: 15 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2013a. Versão Preliminar. Disponível em: <[www.seduc.mt.gov.br/download\\_file.php?id=16000](http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=16000)> Acesso em: 30 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2013b. Versão Final. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. MEC/SEB/SEMTEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional. Versão preliminar. [jun.] Brasília, DF: 2008b. Não publicado.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Portal MEC [on-line]. Programa Currículo em Movimento. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=934&id=13450&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=934&id=13450&option=com_content&view=article)> Acesso em: 16 mar. 2013a.

\_\_\_\_\_. MEC. Ministério da Educação. Portal MEC [on-line]. Ensino Médio Inovador: Novas Diretrizes, Perspectivas e Possibilidades. Brasília: 2013c. Disponível em:<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ensino\\_medio\\_inovador/ensino\\_medio\\_diretrizes\\_perspectivas\\_possibilidades.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ensino_medio_inovador/ensino_medio_diretrizes_perspectivas_possibilidades.pdf)> Acesso em: 02 jan. 2014.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FERRAZ, Bruna T. As Políticas de Avaliação Institucional e seus Discursos nos Governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Revista Pensamento Plural. Pelotas, janeiro/junho, 2009. Disponível em:<<http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/dicoes/04/06.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

FRANCO, Maria Laura P. B. Avaliação Externa do PROMED. In: ZIBAS, Dagmar Maria L.; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Brasília: Plano Editora, 2002.

KRAWCZYK, Nora. A Escola Média: Um Espaço sem Consenso. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p.169-2002, nov. 2003. Disponível em:<[www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf)> Acesso em: 26 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

\_\_\_\_\_. Reflexão Sobre Alguns Desafios do Ensino médio no Brasil Hoje. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.41, n.144. set./dez., 2011. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006&script=sci_arttext)> Acesso em: 3 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Anais... Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em:< [http://www.36reuniaio.anped.org.br/pdfs\\_sessoes\\_especiais/se\\_05\\_norakrawcyk\\_gt05.pdf](http://www.36reuniaio.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf)> Acesso em: 21 nov. 2013.

LOPES, Alice C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p.386-400, 2002.

LOPES, Alice C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Quando a Integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

LOPES, Alice C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

MELO, Savana D. G.; DUARTE, Adriana. Políticas para o Ensino médio no Brasil: Perspectivas para a universalização. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 11 dez. 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais: Entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.49, jan.-abr. 2012. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci_arttext)> Acesso em: 04 abr. 2013.

RAICHELLES, Raquel. *O Estado Brasileiro. Esfera pública e conselhos de assistência social: Caminhos da construção democrática*. São Paulo: Cortez, 2000.

RAMOS, Marise N. O Currículo para o Ensino médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, propostas e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v.32, n.116, p.771-788, jul.-set., 2011. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 abr. 2013.

SILVA, Monica R. Reformas Educacionais e Cultura Escolar: A apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [32]: 123 - 139, janeiro/abril 2009. Disponível em:<<http://www.ufpel.edu.br>> Acesso em: 3 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. *Currículo e Competências. A Formação Administrada*. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. O direito à educação básica. Um olhar cuidado afasta alarmismos na queda de matrículas do Ensino Médio. *Carta Capital. Carta na Escola*. n.85, abr. 2014. Disponível em:< <http://www>

cartanaescola.com.br/single/show/318/mais-cautela-com-os-  
numeros> Acesso em: 1 abr. 2014.

SIMÕES, Carlos A. Políticas Públicas do Ensino médio. Iniciativas Governamentais e o Ensino médio Inovador. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 15 mar. 2013.

ZIBAS, Dagmar Maria L. Refundar o Ensino Médio? Alguns Antecedentes e Atuais Desdobramentos das Políticas dos Anos de 1990. Educ. Soc.,Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. A Reforma do Ensino médio nos Anos de 1990: O Parto da Montanha e as Novas Perspectivas. Fundação Carlos Chagas. Jan / Fev /Mar /Abr 2005b n.28. Disponível em:<[www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf)> Acesso em: Abr. 2013.

## **A formação dos jovens em disputa no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do ProEMI versus proposições do PJF do Instituto Unibanco <sup>4</sup>**

Simone Sandri

A temática do presente capítulo diz respeito às concepções de formação humana predominantes no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), proposto pelo Ministério da Educação (MEC) e criado em 2009, e no Projeto Jovem de Futuro, formulado pelo Instituto Unibanco (IU) no final de 2006.

O primeiro é um programa de abrangência nacional e com a finalidade de promover mudanças curriculares no Ensino Médio ofertado por escolas públicas. O segundo é um projeto de interferência na gestão da escola pública e tem a finalidade de se consolidar como política pública para o Ensino Médio. Para tanto, iniciou, entre 2007 e 2008, experiências pilotos nas escolas públicas de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

Em 2011, as duas propostas passaram a ser desenvolvidas, em conjunto, por cinco estados brasileiros<sup>5</sup>. No entanto, nossos estudos evidenciaram que essas propostas apresentam, concepções de formação humana distintas. Sendo assim, questionamos: quais são os fundamentos teóricos que distinguem as concepções de formação humana predominantes nos documentos do ProEMI e do PJF? E, em que medida essas concepções se aproximam ou se distanciam de uma perspectiva de educação de interesse público?

O principal objetivo desse capítulo, é analisar as concepções de formação humana apresentadas por cada proposta, a fim de identificar as teorias que as fundamentam. Nessa direção, nosso objetivo específico é o identificar as aproximações dessas concepções com perspectivas educacionais de interesse público, no sentido de uma educação para todos, ou privado, no sentido de atender interesses específicos de um determinado grupo social.

---

4 Texto apresentado e publicado nos Anais da ANPED Sul, em 2016.

5 Os entes federados aderem ao ProEMI ou ao ProEMI/JF. Atualmente, este é ofertado pelas Secretarias de Estado da Educação (SEDUCs) dos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí.

Para fundamentarmos a nossa análise, nos valem os do conceito gramsciano de Estado, isto é a relação indissociável entre sociedade política e sociedade civil, pois entendemos que o processo de poder político, para Gramsci, não ocorre somente por meio do Estado *stricto sensu* (aparelho estatal ou sociedade política), mas demanda o desenvolvimento e intensificação de um processo de direção política na sociedade, de hegemonia da cultura do grupo dominante, tornando-se também um grupo dirigente.

Desenvolvemos as problemáticas acima mencionadas, a partir de uma pesquisa qualitativa de vertentes bibliográfica e documental e realizamos procedimentos teórico-metodológicos, tais como: levantamento de Fontes que serviram de base empírica, tais como: Documentos Orientadores do ProEMI, nas versões de 2009, 2011, 2013 e 2014; Relatórios Anuais do Instituto Unibanco, no período de 2009 a 2014; levantamento e análise de referências sobre o Ensino Médio; concepção de formação humana.

Para exposição do conteúdo desse capítulo, organizamos as seguintes seções: a primeira tratará da concepção de formação humana predominante nos documentos que antecederam o ProEMI e nas versões do Documento Orientador do programa; a segunda seção, analisará os fundamentos da concepção de formação humana sugerida pelo IU por meio do PJF; nas considerações finais, que evidenciam as distinções das concepções de formação humana apresentadas pelo ProEMI e pelo PJF.

## 1 A formação humana integral como possibilidade para os estudantes de Ensino Médio: o caso do ProEMI

Ao analisarmos as propostas de formação humana para o Ensino Médio, a partir dos anos de 1980, no Brasil, passou a ganhar destaque nos debates sobre a formação politécnica que, na contramão, de uma perspectiva pragmática e de formação imediata para o mercado de trabalho, pressupõe o desenvolvimento de todas as dimensões humanas no processo de educação em que a relação entre teoria e prática é indissociável, ou seja,

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

O debate sobre a concepção de formação humana politécnica permeou o processo de elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, especialmente os anteprojetos de lei dos relatores Octavio Elísio e Jorge Hage, porém no texto da referida lei, essa concepção não apareceu de forma explícita como finalidade da educação (SAVIANI, 1999).

As políticas curriculares para o Ensino Médio, nos anos de 1990, enfatizaram a formação por competências e habilidades, conforme o Parecer do CNE/CEB n. 15 de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), regulamentadas pela Resolução CNE/CEB n. 3 de 1998, e orientação apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Essa concepção de formação, foi amplamente analisada e sob uma perspectiva crítica, é assim compreendida:

[...] a aprendizagem de competências gerais, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à

diferença. Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente determinadas pela origem de classe, ideologicamente elas são tomadas como resultados de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os projetos próprios de vida (RAMOS, 2002, p. 135).

A concepção de formação humana integral, ganhou espaços no contexto das políticas para o Ensino Médio, a partir do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Pois, um grupo de intelectuais vinculados aos movimentos sociais da educação, em especial, vinculados à defesa da escola pública, ingressaram no MEC e retomaram, no contexto das políticas para o Ensino Médio, as discussões sobre formação humana integral sob a perspectiva da politecnia.

Desde 2003, a formação humana integral esteve presente, principalmente, nos debates e nas propostas de políticas para o Ensino Médio, proposições que antecederam o ProEMI, Educação Profissional técnica, Ensino Médio Integrado e na Educação de Jovens e Adultos, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

No caso das discussões que antecederam a criação do ProEMI, constatamos a presença dos fundamentos da formação integral, por exemplo, “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”, de 2008.

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Por esta concepção, o Ensino Médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura uma componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia,

e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. Em síntese, pretende-se configurar uma identidade do Ensino Médio, como etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia (BRASIL/SAE. 2008, p. 8).

Nesse trecho, o referido documento faz referência a uma “base unitária” e a uma concepção “curricular unitária”. São referências à proposta de escola unitária sugerida por Gramsci, no início do século XX, como alternativa ao modelo fragmentado e pragmático da escola italiana. Gramsci compreendeu que a crise da escola estava na dicotomia entre formação geral e profissionalização. Por isso, sugere uma solução à crise escolar por meio da seguinte organização:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas (GRAMSCI, 2004, 33-34).

Portanto, a escola única pressupõe a formação integral e igualitária para todos os sujeitos. Desta maneira, entendemos que é uma perspectiva de educação que se aproxima do sentido de público ser para todos.

O primeiro Documento Orientador do ProEMI, de 2009, revela as tensões entre a proposta de formação por competências, das DCNEM contidas na Resolução CNE/CEB n. 3, de 26 de junho de 1998, que vigoravam naquele momento e a nova proposta, formação integral, que passa a ganhar espaço no conjunto das propostas para o Ensino Médio.

Esse documento se refere ao currículo voltado “[...] para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas” (BRASIL. MEC, 2009, p. 11). E, em outros trechos, o documento menciona o eixo articulador da formação integral como elemento da base unitária do Ensino Médio, eixo este compreendido como integrante de todas as disciplinas, isto é, o eixo trabalho-ciência-cultura-tecnologia.

Esse eixo, segundo a proposta da formação integral, é a base de todas as disciplinas curriculares, por isso, é um elemento de unificação e de articulação dos conteúdos curriculares que são pensados, organizados e ensinados levando em consideração que é por meio do trabalho que o homem produz ciência, cultura e tecnologia.

Nesse sentido, “[...] a ciência conforma 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” (RAMOS, 2007, p.8). Segundo Ramos (2007), a ciência ao ser apropriada para finalidades produtivas, produz tecnologia.

Por cultura, a autora entende as elaborações éticas e estéticas de determinada sociedade, elaborações estas expressas nas “[...] diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras” (Id. Ibid., p. 8).

A unificação do trabalho, ciência, cultura e tecnologia como norte da formação humana integral, portanto, é sugerido no Documento Orientador do ProEMI de 2009, juntamente, com as diretrizes por competências da Resolução n. 3 de 1998, que estava em vigor no período. Trata-se de um movimento que revela as tensões da política em construção.

O Documento Orientador do ProEMI, de 2011, não faz referência direta à formação humana integral. No entanto, nesse mesmo ano, ocorre um processo de reformulação das DCNEM, processo que afastou das orientações curriculares para o Ensino Médio, a proposta por competências e ampliou as diretrizes pautadas na concepção da politécnica como base do Ensino Médio.

Em 2011, o Parecer CNE/CEB 05/2011 anuncia a orientação das novas DCNEM, presentes na Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, ou seja, a formação humana integral que toma como base o eixo articulador trabalho-ciência-cultura-tecnologia.

Isso fez com que os Documentos Orientadores do ProEMI, 2013 e 2014, incorporassem as orientações das novas DCNEM como norte das mudanças curriculares indicadas por esse Programa. Dessa forma, o ProEMI, passou a assumir de forma mais contundente-

te a concepção de formação humana integral de viés politécnico. Nessa direção, Ramos (2011, p. 779-780) assevera que

Incentivos a inovações curriculares nessa direção não podem ser considerados negativos. Ao contrário, trata-se de práticas pedagógicas que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem. Destaque-se, ainda, que há a preocupação com o fato de esses projetos e atividades estarem vinculados aos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio. Não obstante, é preciso considerar que o desafio mais arduo de uma proposta curricular de Ensino Médio no sentido da formação integrada está na compreensão do significado do conhecimento científico, nos critérios de sua seleção e na forma de organizá-los e abordá-los.

Por outro lado, no mesmo momento em que ocorre um avanço no sentido de ampliar e aprofundar essa concepção de formação humana no contexto das novas DCNEM e do ProEMI, o MEC e o Instituto Unibanco celebram um acordo em que o Projeto Jovem de Futuro passou a ser política pública, gerando o ProEMI/JF. Tal junção teve a adesão entre 2011 e 2012, de cinco estados brasileiros, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí.

Com a junção do PJF ao ProEMI, a concepção de formação humana integral deste último disputa espaço com a concepção de formação por competências, sugerida pelo PJF. Entendemos que a retração da concepção de formação integral na proposta da política, tende a diminuir, a potencialidade da perspectiva de educação voltada para todos, ou seja, diminuir o sentido público da política.

## 2 O Projeto Jovem de Futuro e a perspectiva de formação dos jovens como capital humano

O Projeto Jovem de Futuro, criado em 2006, foi justificado pelo IU como uma proposta voltada para melhorar a qualidade do Ensino Médio ofertado pelas escolas públicas. Segundo o IU, esse projeto se volta para a gestão escolar com a intenção de atingir resultados referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações em grande escala, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Desde 2011, com base no acordo realizado com o MEC, o IU passou a denominar o seu projeto de intervenção no Ensino Médio de ProEMI/JF<sup>6</sup>. No Relatório de Atividades do IU, deste ano, são explicitadas as etapas que o PJF percorreu até ser reconhecido como política pública. São elas: 1) Validação do projeto – durante três anos o PJF foi desenvolvido em escolas públicas dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Após, uma avaliação realizada pelo IU, avaliação esta considerada com “bons resultados”, o PJF foi credenciado pelo MEC como tecnologia de Gestão Escolar; 2) Ocorreu a sistematização dos procedimentos do projeto por meio de Manuais práticos de implementação; 3) Desenvolvimento de cursos para a formação de profissionais da educação a partir da Gestão para Resultados (GEpR); 4) Oferta – o PJF passou a ser divulgado para os entes federados; 5) Adesão de alguns estados ao PJF e após, o acordo estabelecido com o MEC, esse projeto passou a se vincular ao ProEMI (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

Sob a ótica do IU, portanto, os resultados das experiências pilotos foram satisfatórios, ao ponto de produzirem critérios para ser considerado uma política pública a ser disseminada pelo Brasil. No entanto, alguns estudos têm contestado a “eficiência” do projeto, como é o caso da pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que avaliou a implementação do PJF em escolas públicas de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Uma das constatações dos pesquisadores foi de que o PJF não atingiu as suas metas de redução do abandono escolar; de aumentar a média escolar em Língua Portuguesa e Matemática e de diminuir o percentual de alunos com desempenho abaixo do intermediário no Sistema de Avaliação da Educação Básica (RIBEIRO, 2013).

Nas análises de Monteiro (2014), também notamos alguns limites do projeto do IU, pois a autora identificou que a presença do PJF nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, gerou um “clima de mal-estar” entre os professores que apoiam e os que não apoiam o Projeto, burocratização do trabalho docente e dos coordenado-

---

6 Nesse texto, discutiremos os fundamentos teóricos do PJF com relação à formação humana, por isso não discutiremos as suas especificidades a partir da junção com o Programa Ensino Médio Inovador.

res, principalmente, a partir de elementos que envolvem a relação custo-benefício.

No entanto, o IU tem conquistado espaço e poder de intervenção nas políticas públicas nos contextos do governo federal e de alguns estados brasileiros. Pois, além de garantir a transformação do seu projeto em política públicas, o IU participou, em 2015, da formulação da versão preliminar do documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico”, a convite da então Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE). A participação do IU na elaboração do documento que seria a principal proposta para educação nacional, do governo Dilma Rousseff, representou a presença do empresariado brasileiro na construção da direção cultural por meio de políticas públicas ([http://cedes.preface.com.br/dl/1IAKTzzA0\\_MDA\\_7e05e](http://cedes.preface.com.br/dl/1IAKTzzA0_MDA_7e05e)).

De um lado, nos deparamos com as constatações de pesquisas que nos revelam os limites do PJF, por outro lado, observamos que o IU tem ampliado seus espaços de intervenção no contexto da sociedade política. A análise desse movimento realizado pelo IU, nos remete aos conceitos gramscianos de Estado e hegemonia.

A compreensão de que a sociedade civil é instância de poder, pois “é a esfera na qual diferentes concepções do mundo se opõem umas às outras e disputam o apoio das pessoas. Aqui, produz-se o consentimento, constrói-se o consenso e mobiliza-se o apoio popular” (FONTANA, 2003, p. 118). Nesse sentido, a configuração do Estado moderno, demanda uma organização estatal que além do domínio pela força/coerção, precisa da direção política que é conquistada e legitimada via o consenso da sociedade, ou seja, “O Estado e a ordem política em geral são tidos como legítimos (isto é, produz-se o consentimento) na medida em que forem capazes de permear as múltiplas associações que formam a sociedade civil (e, por sua vez, se deixarem permear por elas)” (id. *Ibid.*, p. 118).

Esse processo consensual e de construção de uma direção política por determinado grupo social, é explicado por Gramsci por meio da sua formulação sobre hegemonia. Isto é,

O exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo

variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2007, p. 95).

Com base nesses conceitos gramscianos, consideramos que o processo de intensificação da direção cultural e política do empresariado brasileiro, é o principal motivo que os leva a desenvolver projetos de intervenção na educação pública. Para tanto, criam as mais variadas formas de interferência, que vão desde o desenvolvimento de uma rede própria de escolas para formar intelectuais adequados aos interesses desse grupo, como é o caso da Fundação Bradesco (<http://www.fb.org.br>), até o desenvolvimento de um conjunto de teórico-metodológico para ser transformado em política pública, como é o caso do PJF do Instituto Unibanco.

Para isso, o IU desenvolve um arcabouço de justificativas e explicações sobre a importância da educação para o desenvolvimento competitivo do Brasil e dos sujeitos que buscam a inserção no mercado de trabalho, nesse caso, os jovens estudantes do Ensino Médio. Uma das justificativas é a seguinte: “[...] que o conhecimento é o elemento central da vantagem competitiva de um país é o primeiro passo para que os esforços da sociedade estejam voltados para o desenvolvimento do capital humano de sua juventude” (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 10).

A citação acima, ilustra o conteúdo que evidenciamos, a partir da análise dos Relatórios de atividades do Instituto Unibanco, sobre os fundamentos que sustentam a concepção de formação humana do PJF. São eles: a ideologia da meritocracia e da Teoria do Capital Humano.

Essa preocupação com a formação dos jovens está associada à ideia de competitividade entre os países, no sentido de formar jovens adequados às demandas do mercado de trabalho, assim como por meio do processo de formação, conforme o próprio nome do projeto sugere, selecionar os jovens que têm ou não futuro. Identificamos, portanto, a ideologia da meritocracia como um dos fundamentos da concepção de formação humana apresentada pelo PJF.

A meritocracia é definida como

[...] um sistema social no qual o sucesso do indivíduo depende principalmente de seu mérito - de seus talentos, habilidades e esforço. A idéia da meritocracia tem servido como IDEOLOGIA, baseada no argumento de que a desigualdade social resulta de mérito desigual, e não de preconceito, discriminação e opressão” (JOHNSON, 1997, p. 146).

A ideologia da meritocracia, serve para justificar as desigualdades sociais e atribuí-las como responsabilidade exclusiva dos sujeitos. Essa lógica, também é aplicada como critério

[...] moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição sócio-econômica das pessoas. Ou seja, num universo social fundado numa ideologia meritocrática, as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são aquelas baseadas na seleção dos melhores. Prestígio, honra, *status* e bens materiais devem ser concedidos àqueles selecionados como os melhores (BARBOSA, 2006, p. 31).

Com base na ideologia meritocrática, a seleção dos melhores estudantes, considerados jovens de futuro, é o princípio fundamental do PJF. Para tanto, trabalha com a lógica da gestão escolar para resultados, sendo que as escolas e os estudantes com melhores desempenhos nas avaliações em grande escala são premiados. Já as escolas que não atingirem as metas estipuladas pelo PJF, tendem a ser punidas com o corte de recursos financeiros<sup>7</sup> destinados pelo IU.

Na carta de apresentação do PJF aos jovens, a então superintendente do IU, Wanda Engel, mencionou as expectativas do IU com relação aos jovens de futuro, isto é,

Mas não se esqueça: quem estuda é você e por isso preciso do seu compromisso, pois só a sua dedicação é que fará acontecer um futuro melhor. [...]. **Vamos avaliar os seus avanços e queremos motivá-lo para que consiga aprender mais e melhor. Os melhores alunos receberão prêmios, assim como as melhores escolas participantes do Projeto.**

---

7 O Instituto Unibanco destina 100 reais/aluno por ano, durante os três anos de implementação do projeto. Para receberem esse recurso, as escolas que desenvolvem o PJF precisam atender as metas estipuladas pelo IU.

Sei que você sonha com uma vida melhor para você e para sua família. Nós vamos criar as condições que você merece para mostrar todo o seu potencial e provar do que é capaz! Você pode transformar a sua realidade. A mudança já começou. Estamos torcendo pela sua vitória! (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 19).

Associa-se à ideologia da meritocracia, a Teoria do Capital Humano. Esta tem origem nos anos de 1950, por Gary Becker e Jacob Mincer e divulgada por Schultz, nos anos de 1970. Para essa abordagem teórica, o homem é reduzido ao ser econômico, por isso

[...] erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria de educação, segue, do ponto de vista da investigação, um caminho tortuoso. Percorrendo-se esse caminho depreende-se que o determinante (educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmuta em determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar, etc) (FRIGOTTO, 2001, p.38).

Apesar de a teoria do capital humano ter a sua origem nos anos 50, o IU, por meio do seu projeto, demonstra que ainda é uma teoria atual. Aronson (2007, p. 10), evidencia essa tendência, pois

Las transformaciones originadas por las revoluciones del conocimiento y la información se definen recurriendo a la teoría del capital humano, conceptualización que data de las décadas de 1950 y 1960. Pese a que su origen y desarrollo se vincula a un momento histórico específico, vuelve a utilizarse como estrategia teórica para el análisis de los nexos entre la educación y las diversas esferas sociales, especialmente las concernientes a la producción y el trabajo (ARONSON, 2007, p. 10).

No sentido dado pela teoria do capital humano, encontramos nas justificativas para a criação e desenvolvimento do PJJ, a relação direta entre educação e ascensão social e econômica como condição de competitividade do país. Isto é, para o IU “a situação do Ensino Médio também afeta diretamente o desenvolvimento econômico sustentável, pois atinge o nosso nível de competitividade global” (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 11).

Do ponto de vista da relação entre educação e ascensão social do indivíduo, o IU pressupõe que “o grande mal do brasileiro é a desigualdade. E nenhum outro fator influencia tanto essa questão quanto a escolaridade, que guarda uma razão direta com o nível de renda e empregabilidade” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 15).

Contudo, compreendemos que a ideologia da meritocracia e a teoria do capital são utilizadas como estratégias teórico-metodológicas no sentido de intensificar a hegemonia do empresariado no contexto social. Ou seja, disseminá-las como cultura comum no sentido de que seria “natural” que alguns sujeitos obtivessem o sucesso escolar e econômico socialmente, enquanto que outros sujeitos, que foram incapazes de desenvolver as capacidades necessárias para se tornarem competitivos, tendem a ficar à margem do mercado de trabalho e da sociedade.

Se presentes no currículo escolar, são lógicas que legitimam a seleção, premiação e exclusão dos sujeitos que não obtiverem o desempenho esperado e/ou estipulado pela escola. Trata-se uma lógica que afasta da escola pública, a sua condição de ser igual para todos, portanto, é uma perspectiva de educação que se aproxima de interesses privados e não públicos.

## Considerações Finais

Nesse capítulo, analisamos as concepções de formação humana que são predominantes no ProEMI e no PJF. Consideramos que são duas propostas distintas para o Ensino Médio, mas a junção de ambas, criando o ProEMI/JF, nos levou a identificar os fundamentos de cada concepção e as aproximações e distanciamentos da suas perspectivas educacionais da condição pública de ser para todos.

A análise desenvolvida nesse capítulo, portanto, partiu evidenciar que existe distinções conceituais entre as duas propostas, ainda que ambas tenham sido unidas por meio de um acordo entre o MEC e o IU.

Nos Documentos Orientadores do ProEMI, a concepção de formação humana integral de cunho politécnico, ora aparece de

maneira explícita, ora não é citada. Com a aprovação, em 2012, de novas DCNEM, a formação humana integral politécnica é considerada a base do Ensino Médio e o ProEMI passou a ser o instrumento viabilizador de mudanças curriculares no sentido de atender as novas DCNEM.

Consideramos que a formação humana integral é uma concepção que se aproxima do sentido de público de ser para todos, pois visa contemplar a formação na sua totalidade de igual maneira para todos.

Por outro lado, o PJF apresenta, enfaticamente, uma proposta de educação voltada para os interesses privados do empresariado. Considerado por alguns governos e pelo empresariado brasileiro, uma referência entre os empresários nas questões sobre Ensino Médio, IU por meio do seu projeto, contribui para a intensificação do processo de hegemonia desse grupo social e utiliza-se de estratégias teórico-metodológicas pautadas na ideologia da meritocracia e na teoria do capital humano para intensificar a sua direção política e cultural.

Portanto, a inserção do seu PJF como política pública, não passa de um projeto seletivo, excludente, assim como é uma proposta privada que conta com as condições de financiamento e de abrangência próprias das políticas públicas para se efetivar no contexto das escolas públicas.

## Referências

ARONSON, Paulina Perla. **El retorno de la teoría del capital humano. Fundamentos en humanidades**. Univesidad Nacional de San Luis, Argentina, Año VIII, n. II, (16/2007), p. 9-26, 2007. Disponível em: <<http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-16-9.pdf>>. Acesso em 12 de abril de 2015.

BARBOSA, Lúvia. **Igualdade e meritocracia: ética do desempenho nas sociedades modernas**. Reimpressão. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 13-103.

\_\_\_\_\_. CNE.CEB. **Parecer n. 15, de 1º de junho de 1998**. Brasília, DF: CNE, CEB, 1998. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/>

arquivos/pdf/1998/pceb015\_98.pdf>. Acesso em 4 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_. **Resolução n.3, de 26 de junho, 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, CEB, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em 4 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 12 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_.MEC. SAE. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil,** 2008 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **MEC.SEB. Programa Ensino Médio inovador: documento orientador (2009).**

Brasília, DF: MEC, SEB, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em 17 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_.CNE. **Parecer n. 11, de 4 de abril de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, CEB, 2011. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005\\_11.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf)>. Acesso em 7 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_.MEC.SEB. **Programa Ensino Médio inovador: documento orientador (2011).** Brasília, DF: MEC, SEB, 2011a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em 09 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_.CNE. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, CEB, 2012. Disponível em:<[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf) >. Acesso em 17 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. MEC.SEB. **Programa Ensino Médio inovador: documento orientador (2011).** Brasília, DF: MEC, SEB, 2011a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em 09 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_.CNE. **Resolução Programa Ensino Médio inovador: documento orientador (2013)**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em 12 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. MEC.SEB. **Programa Ensino Médio inovador: documento orientador (2011)**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2011a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em 09 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_.CNE. **Resolução.Programa Ensino Médio inovador: documento orientador (2014)**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em 05 de outubro de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola produtiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANA, Benedetto. Hegemonia e nova ordem mundial. In: COUTINHO, Carlos Nelson. TEIXEIRA, Andrea de Paula (Orgs.). **Le Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 113-125.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: **Cadernos do Cárcere**, vol. 2. 3a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004. p. 15-53.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 13 (1932-1934): Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: **Cadernos do Cárcere**, vol. 3. 3a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 12-109.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades (2007)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2007. Disponível em: <[http://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2013/09/rel\\_atividades\\_IU\\_2007.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2007.pdf)>. Acesso em 10 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades (2008)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2008. Disponível em: [http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel\\_atividades\\_IU\\_2008.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2008.pdf). Acesso em 10 de dezembro de 2013.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades (2009)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2009. Disponível em: <[http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel\\_atividades\\_IU\\_2009.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2009.pdf)>. Acesso em 10 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades (2011)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2011; Disponível em: <[http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel\\_atividades\\_IU\\_2011.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2011.pdf)>. Acesso em 10 de dezembro de 2013.

MERITOCRACIA. In: JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MONTEIRO, Marcelisa. **A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco**. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de Ensino Médio Integrado**, 2007. Disponível em: <[http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)>.. Acesso em: 05 de maio de 2014.

RIBEIRO, Jorge (Coord.). **Relatório de pesquisa - Avaliação da implementação de projeto para o Ensino Médio: o caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador – Politécnico no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, vol.1, n.1, pp. 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em 14 de agosto de 2012.

### **Sites consultados**

Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República -[http://cedes.preface.com.br/dl/1IAKTzzA0\\_MDA\\_7e05e](http://cedes.preface.com.br/dl/1IAKTzzA0_MDA_7e05e)

Fundação Bradesco - <http://www.fb.org.br>



# Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar

Vivian Isleb

## Introdução

No cumprimento de sua tarefa redistributiva, supletiva e de apoio junto aos estados, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Básica, criou em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador com a intenção de dialogar com as Secretarias de Estado da Educação (incentivando o desenvolvimento de ações e políticas educacionais para o Ensino Médio) e com as escolas (propondo mudanças curriculares). O Programa foi instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009 e tem como público alvo as escolas públicas de Ensino Médio.

Dentre as suas finalidades, o Programa busca induzir mudanças curriculares, ampliar a carga horária, incentivar práticas pedagógicas diferenciadas e contribuir para o enfrentamento da reprovação e do abandono escolar.

Desde a sua criação, foram publicadas três versões do Documento Orientador do ProEMI (Brasil, MEC/SEB, 2009e; 2011c; 2013), que oferecem subsídios e orientações voltadas à implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do Programa. A partir das propostas que são anunciadas para o enfrentamento da reprovação e do abandono escolar, problematizou-se: em que medida o ProEMI pode ter contribuído para uma alteração nos dados do fluxo escolar do conjunto de escolas participantes de cada estado, que fez a adesão em 2009 e que deu continuidade em 2011?

Com base nesta questão norteadora objetivou-se a análise do fluxo escolar nos primeiros estados que fizeram a adesão ao ProEMI, de modo a permitir a comparabilidade entre as escolas estaduais que aderiram e aquelas que não aderiram ao Programa. Da mesma maneira, averiguou-se em que medida o ProEMI pode ter contribuído para o movimento das taxas de abandono e reprovação

escolar, bem como se este movimento sinalizou alguma tendência para o cenário nacional.

Como parte dos encaminhamentos metodológicos para coleta e análise dos dados, utilizou-se as versões do Documento Orientador do ProEMI (Brasil, MEC/SEB, 2009e; 2011c; 2013) e o levantamento dos dados de matrícula, abandono e reprovação do período de 2007-2011<sup>8</sup>, disponibilizados no *site* do INEP (Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento e os Microdados/Censo Escolar). Assim, foram investigados os dados de fluxo escolar do conjunto de escolas estaduais não participantes do Programa e do conjunto de escolas com o ProEMI (339 unidades escolares, que iniciaram em 2009 e deram continuidade em 2011), distribuídas nos 17 estados participantes e no Distrito Federal.

Para efeito desse texto, sistematizou-se e organizou-se o conteúdo em quatro seções. Primeiramente, apresentam-se breves considerações acerca do ProEMI. A segunda seção traz os resultados e a análise dos dados. Em seguida, levantam-se algumas hipóteses analíticas e por fim, as considerações finais.

## ProEMI: Breves considerações<sup>9</sup>

A criação do ProEMI pode ter sido decorrente de alguns fatores, dentre eles: o cenário atual do Ensino Médio<sup>10</sup>; assim como, os dois movimentos importantes que resultaram nos Documentos *“Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional”*<sup>11</sup> e *“Reestruturação e expansão do Ensino*

---

8 Para fins de acompanhamento das taxas do fluxo escolar, definiu-se pelo levantamento dos dados dos três anos anteriores e dos dois anos posteriores a implantação do ProEMI.

9 Importante ressaltar que devido a criação e implantação recente do ProEMI são poucas as discussões relacionadas a este Programa na literatura especializada.

10 A saber, universalização do acesso, permanência, consolidação da identidade e da organização curricular centrada nos sujeitos, dentre outros.

11 O documento propunha a criação da Política Nacional para o Ensino Médio, que apresentava um projeto único para todo o Ensino Médio, de maneira a articular todas as modalidades desta etapa da educação e com uma organização curricular que tinha o trabalho como princípio educativo integrado aos eixos da ciência, da tecnologia e da cultura, dimensões estas,

*Médio no Brasil – GT Interministerial*<sup>12</sup>; somados à divulgação dos dados desta última etapa da Educação Básica apresentados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), referentes ao ano de 2007. Estes fatores podem ter motivado, subsidiado e contribuído para a origem e formulação do ProEMI, uma vez que este Programa traz as marcas de cada um destes movimentos e do contexto histórico recente.

Como parte do processo inicial de sua elaboração, foi encaminhado, em caráter consultivo, a versão preliminar do Programa para o Conselho Nacional de Educação, em Abril de 2009. Por meio do Parecer CNE nº 11/2009 a criação do ProEMI foi autorizada e foram apontadas relevantes contribuições conceituais e operacionais para a formulação deste Programa.

Em Setembro de 2009, o MEC/SEB/Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB)/Coordenação Geral do Ensino Médio (COEM) publicou o primeiro Documento Orientador do ProEMI (Brasil, MEC/SEB, 2009e). Em seguida, o Programa foi instituído pela Portaria nº 971, de 09 de Outubro de 2009. Em 2011 e em 2013, foram publicadas outras versões do Documento Orientador do ProEMI<sup>13</sup> (Brasil, MEC/SEB, 2011c; 2013).

Desde a sua criação o ProEMI tem a finalidade de induzir mudanças na organização curricular das escolas de Ensino Médio, pautando-se na ampliação do tempo e na alteração das práticas

---

importantes e necessárias para formação humana. Este documento não foi publicado e tem sua circulação restrita.

12 O Grupo de Trabalho Interministerial foi instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e pela Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008. Como resultado do trabalho produzido por este GT, foi proposto a criação do Programa Ensino Médio Nacional, como uma nova ação do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE e com a finalidade de ofertar um ensino de qualidade aos jovens. A elaboração da nova proposta indicava similaridades e o mesmo aporte conceitual apresentado no Documento *“Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional”*, tais como, a centralidade dos sujeitos na definição da proposta pedagógica e articulação e integração dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

13 Ressalta-se que os resultados divulgados pelo IDEB, nos anos 2009 e 2011, podem ter influenciado as mudanças nas configurações e/ou na consolidação do ProEMI.

pedagógicas que atendam aos anseios dos jovens. Para isso é destinado apoio técnico e financeiro aos seus participantes.

Os Documentos Orientadores do ProEMI (Brasil, MEC/SEB, 2009e; 2011c; 2013) trazem orientações que visam subsidiar o processo de implantação e implementação do Programa, assim como apresentam propostas para o enfrentamento do abandono e da reprovação escolar, dentre elas: a reorganização do tempo, dos espaços, do currículo, das práticas pedagógicas; o acompanhamento dos dados do fluxo escolar e dos recursos financeiros. Estas propostas podem incidir no movimento de mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola ao repensar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e podem ter expressão no fluxo escolar.

## Resultados da pesquisa

### **Adesão ao ProEMI- 2009**

Como uma maneira de estimular a adesão e de induzir as mudanças propostas, o ProEMI disponibiliza recursos financeiros aos participantes. A adesão dos estados vem ocorrendo voluntariamente e as escolas estaduais que ofertam Ensino Médio são indicadas pelas Secretarias de Estado da Educação.

No ano de sua criação e implantação, 17 estados (Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe) e o Distrito Federal fizeram a primeira adesão ao ProEMI, representando assim 66,67% de participação dos entes federados.

De acordo com dados disponibilizados pela COEM, inicialmente 354 unidades escolares implantaram o ProEMI. A indicação das escolas não ocorreu de maneira linear entre os estados, como por exemplo, o Paraná (83), o Pará (31) e Goiás (26) selecionaram o maior número de escolas, enquanto o Piauí, o Mato Grosso e o Amazonas escolheram apenas sete instituições (cada um).

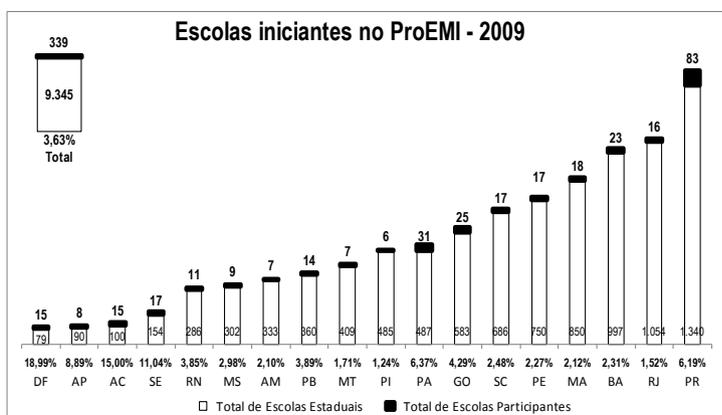
Uma das possíveis explicações para falta de paridade na indicação das escolas pode ter sido o limite de recursos financeiros do governo federal para disponibilizar aos participantes. Ressalta-se que

no ano de sua criação e de acordo com o Parecer CNE nº11/2009, o ProEMI foi considerado uma proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, de caráter experimental. Este caráter experimental poderia justificar também a política educacional por adesão e a sua tímida implantação inicial.

Ao verificar as escolas que iniciaram o Programa em 2009 (354) e aquelas que deram continuidade em 2011 (339), foi possível identificar que 15 escolas desistiram<sup>14</sup>, dentre elas 5 unidades foram de Pernambuco e 4 foram do Distrito Federal.

O movimento inicial da implantação do ProEMI pode ser acompanhado a partir dos dados que demonstram as taxas de adesão absoluta e relativa das escolas estaduais, conforme mostra o gráfico 1:

**Gráfico 1: Adesão ao ProEMI – 2009**



Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2009b. Listagem disponibilizada pela COEM/SEB/MEC, exercício 2010.

O universo investigado (17 estados e o Distrito Federal e 339 unidades escolares) representou apenas 3,63%, do total de escolas estaduais brasileiras. Mesmo que esta quantidade seja considerada pouco representativa, foi possível analisar o primeiro movimento do fluxo escolar após a implantação do ProEMI.

O Distrito Federal (18,99%), o Acre (15,00%) e o Sergipe (11,04%) foram os estados que apresentaram a maior adesão relativa à quantidade total de escolas estaduais. Devido a quantidade de escolas participando do ProEMI nestes estados, pode haver maior

<sup>14</sup> Não foi possível investigar as causas das desistências.

possibilidade de contribuições do Programa nos resultados do fluxo escolar.

Em contrapartida os estados com a menor adesão foram o Piauí (1,24%), o Rio de Janeiro (1,52%) e o Mato Grosso (1,71%). Nestes casos, as contribuições do ProEMI podem ser pouco expressivas nos dados de reprovação e de abandono escolar.

Especialmente no Paraná foi selecionado o maior número de escolas (83). Neste estado é possível encontrar o maior número de professores e de alunos envolvidos no processo de implementação do ProEMI, ainda que relativamente no conjunto de escolas estaduais, a adesão represente apenas 6,19%.

É importante ressaltar que a adesão inicial pode não ter resultado na implantação imediata do Programa por parte dos estados e das escolas indicadas. O começo e/ou a continuidade das ações propostas podem estar atrelados ao recebimento e a utilização dos recursos financeiros. Tal fator pode refletir de diversas maneiras nos dados do fluxo escolar.

## Abandono e Reprovação escolar

Para que fosse possível identificar as contribuições do ProEMI e estabelecer algumas comparações foi realizado o levantamento dos índices de abandono e de reprovação, em cada estado investigado, no seu conjunto de escolas estaduais que fizeram a adesão e no seu conjunto de escolas estaduais que não participaram do Programa. O quadro 1 mostra o movimento de diminuição das taxas de abandono e de reprovação escolar:

### Quadro 1: Diminuição das taxas de abandono e de reprovação escolar

Diminuição da taxa	Abandono (quantidade- percentual)		Reprovação (quantidade- percentual)	
Conj. Escolas <b>COM</b> ProEMI	16 estados e o DF <sup>15</sup>	94%	6 estados e o DF <sup>16</sup>	39%
Conj. Escolas <b>SEM</b> o ProEMI	14 estados e o DF <sup>17</sup>	83%	4 estados e o DF <sup>18</sup>	28%

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/ INEP– 2007a, 2008a, 2009b, 2010a, 2011a.

Constatou-se um movimento geral de queda do abandono escolar nos dois conjuntos de escolas analisadas. No entanto, os resultados foram mais significativos no conjunto de escolas com o Programa. Neste caso, o ProEMI no conjunto de ações, de programas e de políticas em andamento, pode ter contribuído para a melhoria deste índice em 16 estados e no Distrito Federal, representando assim 94%.

Cabe ressaltar que as taxas de abandono também diminuíram em 14 estados e no Distrito Federal, no conjunto de escolas que não aderiram ao Programa, representando 83%, ou seja, outras ações desenvolvidas em âmbito estadual podem ter contribuído para os melhores resultados do fluxo escolar no conjunto de escolas estaduais.

Pareceu haver maior preocupação por parte do conjunto das escolas estaduais com os índices de abandono. A existência do ProEMI ou de outros programas e ações no interior das escolas esta-

15 Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Sergipe.

16 Amazonas, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Santa Catarina.

17 Acre, Amapá, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Sergipe.

18 Acre, Amazonas, Distrito Federal, Pará, Santa Catarina.

duais pode ter resultado em um movimento maior, no sentido de cobrar ações voltadas para o enfrentamento do abandono escolar.

No que se refere à reprovação escolar, foi possível encontrar um movimento de melhoria deste índice, mesmo que tenha ocorrido em poucos estados. Entretanto, a diminuição dos dados de reprovação foi mais significativa no conjunto de escolas com o ProEMI, em 6 entes federados e no Distrito Federal, representando 39%. Em comparação, apenas 4 estados e o Distrito Federal (28%) e o seu conjunto de escolas sem o Programa conseguiram reduzir este índice.

Mesmo que os resultados de abandono e de reprovação escolar tenham sido melhores nas escolas com o ProEMI, não é possível afirmar que a queda destes índices tenha sido exclusivamente decorrente e/ou não da implantação deste Programa.

Além da diminuição das taxas de abandono e de reprovação escolar, também foi identificado um aumento destes dados, conforme mostra o quadro 2:

**Quadro 2: Aumento das taxas de abandono e de reprovação escolar**

Aumento da taxa	Abandono (quantidade-percentual)		Reprovação (quantidade-percentual)	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
Conj. Escolas <b>COM</b> ProEMI	1 estado <sup>19</sup>	6%	11 estados <sup>20</sup>	61%
Conj. Escolas <b>SEM</b> o ProEMI	1 estado <sup>21</sup> 2 estados (estáveis) <sup>22</sup>	6% 11%	11 estados <sup>23</sup> 2 estados (estáveis) <sup>24</sup>	61% 11%

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/ INEP– 2007a, 2008a, 2009b, 2010a, 2011a.

O aumento da taxa de abandono escolar foi pouco expressivo no conjunto de escolas com e sem o ProEMI, representando

19 Santa Catarina.

20 Acre, Amapá, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro e Sergipe.

21 Santa Catarina.

22 Paraíba e Amazonas.

23 Amapá, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pernambuco, Piauí, Paraná. Rio Grande do Norte e Sergipe.

24 Paraíba e Rio de Janeiro.

apenas 6%. Mesmo com pequenas oscilações nos seus resultados de abandono e reprovação, dois estados (11%) mantiveram os seus dados estáveis.

Em contrapartida ao pequeno movimento de melhoria (apontado no quadro 1), foi possível identificar uma elevação significativa dos índices de reprovação na maioria dos estados e em ambos os conjuntos de escolas investigadas.

Pode-se afirmar que as altas taxas de reprovação das escolas estaduais se constituem uma grande problemática do Ensino Médio que precisa ser enfrentada. Além disso, conseguir a permanência do aluno na escola nesta etapa da Educação Básica, não necessariamente tem refletido na melhoria da aprendizagem. Do mesmo modo, a reprovação escolar não significa que o aluno não tenha aprendido.

## Tendências do fluxo escolar

Acompanhar a tendência do fluxo escolar dos estados analisados, no período de 2007-2011, se configura em outra maneira de monitorar a implantação inicial do ProEMI. A análise dos dados de matrícula, de abandono e de reprovação escolar permitiram a identificação das possíveis contribuições do ProEMI em cada ente federado participante.

O quadro 3 traz as quatro tendências (Tendência I, Tendência II, Tendência III e tendência IV) encontradas no movimento do fluxo escolar e os estados que compõem cada uma delas:

**Quadro 3: Tendências do fluxo escolar (2007-2011)**

Tendências	Estados	%	Matricula	Matrícula	Abandono	Abandono	Reprovação	Reprovação
			Escolar SEM o ProEMI	Escolar COM o ProEMI	Escolar SEM o ProEMI	Escolar COM o ProEMI	Escolar SEM o ProEMI	Escolas COM o ProEMI
Tendência I	-Bahia -Goiás -Maranhão -Paraná	22%	↓	↓	↓	↓	↑	↑
Tendência II	-Pará -Paraíba -Piauí -Rio Grande do Norte -Rio de Janeiro	28%	↓	↓	↓	↓	↕	↕
Tendência III	-Acre -Amapá -Sergipe -Santa Catarina -Mato Grosso do Sul	28%	↓	↑	↕	↕	↕	↕
Tendência IV	-Amazonas -Mato Grosso -Pernambuco -Distrito Federal	22%	↑	↑	↔	↔	↕	↕

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/ INEP– 2007a, 2008a, 2009b, 2010a, 2011a. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007b, 2008b, 2009c, 2010b, 2011b.

Na Tendência I os quatro estados analisados (Bahia, Goiás, Maranhão e Paraná) e o seu conjunto de escolas com e sem o ProEMI apresentam a diminuição do total de matrículas, a redução do abandono e o aumento da reprovação escolar.

Conforme identificado nesta tendência a elevação dos índices de reprovação, em ambos os conjuntos de escolas, pode ter refletido na queda das matrículas do Ensino Médio.

Devido ao movimento comum do fluxo escolar encontrado nos dois conjuntos de escolas, não se pode afirmar que o ProEMI contribuiu para alguma mudança nos resultados de matrícula, de

abandono e de reprovação. Ao estabelecer a comparação entre o conjunto de escolas, reconheceu-se que as unidades participantes não apresentaram alterações nos dados do fluxo escolar após a implantação do ProEMI.

Identificou-se também na primeira tendência, a redução do índice de abandono escolar que pode ser decorrente do maior enfrentamento das questões ligadas a esta problemática, desenvolvidas por meio de ações, programas e políticas educacionais por parte das Secretarias de Estado da Educação e das escolas estaduais (vinculadas ou não ao ProEMI).

No que se refere à Tendência II os cinco estados participantes (Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro) e o seu conjunto de escolas com e sem o ProEMI apresentam queda do total de matrículas e da taxa de abandono.

O índice de reprovação apresenta movimentos iguais ou diferentes entre os dois conjuntos de escolas de um mesmo estado. Como por exemplo, ambos os conjuntos de escolas da Paraíba conseguiram reduzir os índices de reprovação. Já o conjunto de escolas com o ProEMI do Piauí e do Rio Grande do Norte diminuíram suas taxas enquanto o conjunto de escolas sem o Programa aumentaram os seus resultados. O movimento inverso ocorreu no Pará.

Com base nos dados encontrados nesta segunda tendência, o Rio Grande do Norte, o Piauí e a Paraíba podem ter influências do ProEMI tanto na redução das taxas de abandono quanto na queda das taxas de reprovação escolar. Em contrapartida o Rio de Janeiro e o Pará mostraram a elevação dos índices de reprovação no conjunto de escolas participantes do Programa.

A diminuição dos dados de abandono em ambos os conjuntos de escolas da segunda tendência, como já evidenciado anteriormente, podem estar vinculados ao desenvolvimento de ações, programas e políticas educacionais prioritárias voltadas ao enfrentamento desta problemática, tanto por parte das escolas quanto das Secretarias de Estado da Educação.

Interessante destacar que nos cinco estados (Acre, Amapá, Sergipe, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul) que fazem parte da Tendência III, somente escolas com o Programa apresentam a redução das matrículas, este fato merece atenção. Tal redução pode

ser decorrente de vários fatores, assim como: falta de interesse dos alunos pelo ProEMI; o Programa não atinge os reais interesses e necessidades das comunidades escolares; dificuldades encontradas pelas escolas na implantação das mudanças propostas pelo ProEMI; os limites encontrados por estas escolas demandam outras ações para além das políticas curriculares, dentre outras.

No que diz respeito às taxas de abandono e reprovação, movimentos semelhantes e/ou diferentes foram encontrados entre o conjunto de escolas com e sem o Programa de um mesmo estado, conforme mostram os quatro exemplos a seguir.

O primeiro é a queda das taxas de abandono em ambos os conjuntos de escolas, no Acre, no Amapá, no Sergipe e no Mato Grosso do Sul.

O segundo exemplo é o movimento encontrado no estado de Santa Catarina: no conjunto de escolas sem o Programa, houve a estabilização dos índices de reprovação e de abandono escolar; já as escolas com o ProEMI aumentaram o abandono e reduziram a reprovação.

Outro caso é o aumento da reprovação nos dois conjuntos de escolas do Amapá e do Sergipe.

O último exemplo mostra que as escolas participantes do ProEMI do Mato Grosso do Sul tem a queda dos índices de reprovação e de abandono, que pode ser decorrente das contribuições do ProEMI e/ou de demais ações, programas e políticas, em andamento nestas escolas, mesmo que seja importante apontar a redução do total de matrículas que ocorreu no conjunto destas unidades escolares.

A Tendência IV é composta de quatro estados (Amazonas, Mato Grosso, Pernambuco e Distrito Federal) e o seu conjunto de escolas com e sem o ProEMI, os quais apresentam um movimento comum: o aumento do total de matrículas e a queda/estabilização da taxa de abandono. Por sua vez, a reprovação escolar mostrou diminuição em alguns casos e em outros mostrou aumento. Ressalta-se que nesta tendência, foi incluído o caso do Mato Grosso, que se difere em um dos aspectos comuns entre os conjuntos de escolas.

Evidenciou-se a elevação das taxas de reprovação e a redução do abandono em ambos os conjuntos de escolas investigadas

do Mato Grosso e de Pernambuco. No caso específico do Mato Grosso, outro fator chama a atenção: o fato do aumento expressivo da reprovação, que pode ter impactado na diminuição das matrículas no conjunto de escolas sem o ProEMI. A mesma hipótese não se aplica para o Pernambuco, pois o total de matrículas demonstrou crescimento, tanto nas escolas com e sem o Programa.

Importante destacar que no Distrito Federal e no Amazonas foi identificada, no conjunto de escolas com o ProEMI, a melhoria das três categorias analisadas, ou seja, a queda das taxas de reprovação e de abandono, bem como o aumento das matrículas. Tais mudanças podem ter ocorrido em virtude das contribuições do ProEMI, considerando-o no conjunto de outras ações, programas e políticas em andamento nestas unidades escolares.

Com base nas quatro tendências apresentadas acima destaca-se que não foi possível identificar uma tendência unitária ou um movimento comum das taxas de matrícula, de abandono e de reprovação. Os resultados mostraram movimentos diferentes nos dados do fluxo escolar dos estados investigados e do seu conjunto de escolas com e sem o ProEMI. Sendo assim, as possíveis contribuições do ProEMI podem refletir de diversas maneiras em cada ente federado.

## Hipóteses para os resultados encontrados

Em virtude de uma escassa literatura especializada que traga discussões acerca do ProEMI, o presente artigo encontrou alguns limites para analisar os dados levantados com base em um aporte teórico. Em decorrência disso, este texto traz algumas hipóteses analíticas que podem apontar um caminho para as análises referentes à implantação e implementação do Programa e que poderão contribuir para a continuidade de pesquisas que abordem esta temática.

No caso da diminuição do total das matrículas identificada na maioria dos estados e conjunto de escolas analisadas, não é possível atribuir ao ProEMI a responsabilidade por tal resultado, pois nos últimos anos as matrículas do Ensino Médio vem decaindo na

esfera estadual, em âmbito nacional<sup>25</sup>. Em outras palavras, a queda das matrículas no conjunto de escolas com ProEMI não pode ser considerado um limite deste Programa.

O ProEMI integra o conjunto de ações, programas e políticas educacionais em desenvolvimento, em cada estado investigado. Desta maneira, não é possível vincular apenas ao Programa as melhorias (ou não) no movimento dos dados de matrícula, de abandono e de reprovação escolar.

Uma hipótese que pode explicar as diferentes tendências do fluxo escolar é a não implantação e implementação do ProEMI no interior das escolas, ou seja, os estados e unidades participantes podem ter realizado a adesão ao Programa, entretanto, ainda não iniciaram o desenvolvimento das ações propostas.

Por outro lado a implantação pode ter ocorrido no interior das escolas, mas as ações desenvolvidas ainda podem ser fragmentadas, não processuais e não simultâneas. O início e/ou a continuidade das mudanças propostas pelos participantes pode estar atrelado ao recebimento dos incentivos financeiros oferecidos pelo ProEMI. Dito de outra maneira, as mudanças curriculares podem ter sido secundarizadas em virtude da prioridade pelos recursos financeiros.

Além disso, a falta de conhecimento dos participantes a respeito das diversas propostas anunciadas pelo ProEMI para o enfrentamento do abandono e da reprovação escolar, pode limitar a organização do trabalho pedagógico e refletir na ausência de melhorias no fluxo escolar.

O aumento dos dados de reprovação e do abandono escolar, bem como a queda das matrículas no conjunto das escolas analisadas podem (ou não) estar vinculados ao ProEMI. Ao pensar na possibilidade de vinculação entre os dados do fluxo escolar e a implantação do Programa, alguns fatores poderiam explicar a falta de resultados ou a piora das taxas: limites na implantação e na implementação do ProEMI; a falta de continuidade das ações; a falta de profissionais da educação nas unidades escolares; as escolas se apropriaram dos recursos financeiros e ainda não conseguiram de-

---

25 No ano de 2007 a esfera estadual atingiu 7.239.523 (86,50%) de matrículas e, em 2011 decaiu para 7.177.019 (85,90%). (Brasil, INEP, 2013)

envolver as mudanças propostas; a ausência de ações voltadas ao enfrentamento da problemática do fluxo escolar; as limitações no espaço físico das instituições participantes; o Programa não é suficiente para atender e contribuir com todas as demandas históricas das escolas que ofertam Ensino Médio; dentre outros.

Já a diminuição do abandono escolar pode ser decorrente da maior preocupação e de ações mais conjuntas (voltadas ao enfrentamento desta problemática) entre as escolas e as Secretarias de Estado da Educação de cada estado analisado.

Além disso, os alunos podem ter demonstrado maior interesse pela formação humana oferecida pelas escolas de Ensino Médio, ou seja, a maior permanência pode revelar as várias potencialidades deste espaço e os diversos sentidos e significados que são atribuídos pelos jovens à escola.

O ProEMI enquanto um programa indutor de mudanças curriculares poderia trazer maiores contribuições para as unidades participantes desde que as demandas das escolas públicas de Ensino Médio fossem melhores atendidas, como por exemplo, as questões de infraestrutura das escolas, a necessidade de aquisição de equipamentos e recursos pedagógicos, um maior investimento financeiro, as condições de trabalho docente, a formação continuada aos profissionais da educação, dentre outros. Em outros termos, uma política que tem o currículo como centralidade, como o ProEMI, mesmo que disponibilize um apoio técnico e financeiro, não pode ser considerado suficiente para atender todas as dificuldades históricas e as demandas das escolas públicas de Ensino Médio.

## Considerações finais

Após o acompanhamento do movimento da adesão inicial e o primeiro monitoramento dos dados do fluxo escolar apresentados neste artigo é possível tecer algumas considerações importantes a respeito do ProEMI.

Mesmo que não tenha sido objetivo do texto isolar ou apresentar as diversas variáveis que poderiam refletir nos resultados es-

colares, considera-se que vários fatores podem interferir nos dados do fluxo escolar.

Além disso, no cotidiano escolar coexistem e estão integrados um conjunto de ações, de diretrizes, de programas, de políticas educacionais, juntamente com o ProEMI, que convergem para buscar o aumento da qualidade da Educação Básica e a diminuição dos índices de abandono e de reprovação escolar. Diante disso, os resultados encontrados neste primeiro monitoramento dos dados do fluxo escolar podem ser decorrentes (ou não) da implantação do ProEMI, bem como das diversas ações em desenvolvimento em cada estado investigado.

Por isso, o referido Programa não pode ser considerado o único responsável pelos resultados do fluxo escolar e/ou suficientemente capaz de enfrentar e/ou mudar as problemáticas do Ensino Médio brasileiro.

Mesmo que a diminuição do abandono escolar tenha sido expressiva nos dois conjuntos de escolas analisadas, houve um maior movimento de queda deste índice (94%), no conjunto de unidades escolares com o Programa. Constatou-se que as unidades participantes conseguiram maior permanência dos estudantes no Ensino Médio, no entanto, esta permanência pode não refletir em melhorias na aprendizagem do aluno. Da mesma maneira, a reprovação não significa que o estudante não tenha aprendido.

Neste caso o ProEMI pode estar contribuindo para o cumprimento do direito à educação e de permanência do estudante na escola, mesmo que para garantir a aprendizagem seja necessário que o estudante leve mais tempo para concluir esta última etapa da Educação Básica.

Em relação ao índice de reprovação constatou-se que 61% dos estados analisados, em seu conjunto de escolas com e sem o ProEMI, apresentaram o aumento desta taxa. Mesmo diante do movimento crescente da reprovação escolar na maior parte dos entes federados, destaca-se que 6 estados e o Distrito Federal (39%) com seu conjunto de escolas com o ProEMI e 4 estados e o Distrito Federal (28%) com seu conjunto de escolas sem o Programa, alcançaram a diminuição deste índice.

O movimento de diminuição do abandono (maior permanência) e o aumento da reprovação, no conjunto de escolas com o

ProEMI, não pode ser considerado um limite e/ou uma potencialidade do Programa, pois este movimento também foi identificado no conjunto de escolas sem o Programa. O acompanhamento dos dados do fluxo escolar mostra um novo problema a ser enfrentado no Ensino Médio: garantir as condições para o acesso e a permanência dos estudantes na escola e ainda, fazer com que os alunos aprendam.

Já o monitoramento e acompanhamento simultâneo dos dados de matrícula, abandono e reprovação escolar permitiu a identificação de quatro tendências que revelaram diferentes movimentos do fluxo escolar.

A Tendência I mostrou que 4 estados (22%) com os seus conjuntos de escolas com e sem o ProEMI apresentaram a redução do total de matrículas, a queda da taxa do abandono e o aumento da reprovação escolar.

Os 5 estados (28%) que compuseram a Tendência II demonstraram a diminuição do total das matrículas e a redução da taxa de abandono, tanto no conjunto de escolas com o ProEMI, quanto no conjunto de escolas sem o programa. As taxas de reprovação apresentaram um movimento igual ou diferente entre os dois conjuntos de escolas de um mesmo estado.

Como parte da Tendência III, 5 entes federados (28%) mostraram a redução do total de matrículas somente no conjunto de escolas com o ProEMI. Em contrapartida, os índices de reprovação e de abandono escolar sinalizaram movimentos semelhantes e/ou diferentes entre ambos os conjuntos de escolas de um mesmo estado.

A Tendência IV foi composta por 4 estados (22%) e mostrou dois aspectos comuns nos conjuntos de escolas com e sem o ProEMI: o aumento do total de matrículas e a redução/estabilização da taxa de abandono. A taxa de reprovação apresentou movimentos alternados ora de aumento, ora de diminuição deste índice, entre os dois conjuntos de escolas de um mesmo estado.

Com base nestas quatro tendências do fluxo escolar foi possível identificar que apenas o Amazonas e o Distrito Federal (que representam 11%), com o seu conjunto de escolas com ProEMI, alcançaram melhorias nas três categorias analisadas (matrícula,

reprovação e abandono). Já os estados do Piauí, do Rio Grande do Norte, da Paraíba e do Mato Grosso do Sul (que representam 22%), com o seu conjunto de escolas com o Programa, conseguiram diminuir os índices de abandono e de reprovação escolar. Diante dos resultados encontrados neste monitoramento inicial do ProEMI, constatou-se uma tendência positiva nos dados do fluxo escolar de 33% dos estados participantes. Mesmo que os resultados ainda sejam tímidos ou pouco expressivos, verificou-se um movimento de melhoria do fluxo escolar nestes estados, após a implantação do ProEMI.

Destaca-se que as possíveis contribuições do ProEMI não aconteceram de maneira igual nas escolas participantes, os dados encontrados do fluxo escolar foram heterogêneos em cada estado analisado.

É possível reconhecer que as mudanças curriculares propostas pelo ProEMI são importantes e necessárias, todavia não podem ser consideradas suficientes para alcançar e garantir a qualidade da Educação Básica. Faz-se necessário que políticas curriculares, tal como o ProEMI, venham acompanhadas por políticas educacionais que atendam às questões estruturais da escola, a remuneração e a melhoria das condições do trabalho docente, o suprimento de recursos pedagógicos necessários para o processo de ensino-aprendizagem, a formação e a valorização dos professores e o aumento do financiamento, dentre outros.

Mediante o objetivo de monitorar e mostrar um panorama inicial da implantação e implementação da política, depreende-se que o ProEMI tem potencial para dar continuidade e para ampliar suas contribuições no sentido de buscar melhorias na organização curricular e nos dados do fluxo escolar dos estados e do seu conjunto de escolas participantes.

## Referências

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MEC/SEB/SETEC. Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política

pública educacional. Versão preliminar. Brasília, DF, Junho, [2008c]. Documento de circulação restrita ao MEC. Não publicado.

\_\_\_\_\_. MEC/SAE. Reestruturação e Expansão do Ensino Médio do Brasil. (Gt Interministerial Instituído Pela Portaria Nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria Nº. 386 de 25 de Março de 2008). Brasília, 2008(d).

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Abril-2009(d). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 14 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Setembro-2009(e). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 30 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago. 2009(a). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_minuta\\_cne.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC. Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2009(f). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=3911&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3911&Itemid=)>. Acesso em 26 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB/DCOCEB/COEM. Programa Ensino Médio Inovador: Lista das escolas a serem contempladas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola - exercício 2010. Documento disponibilizado pela COEM em: 01 mar. 2013. Documento de circulação restrita ao MEC. Não publicado.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. 2011(c). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

dmdocuments/documento\_orientador.pdf. Acesso em: 26 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 15 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal INEP. <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. INEP. Indicadores Educacionais/Educação Básica/Taxas de Rendimento/Escolas de 2007(a), 2008(a), 2009(b), 2010(a), 2011(a). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 02 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. INEP. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica 2007(b), 2008(b), 2009(c), 2010(b), 2011(b). Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 03 ago. 2013.

# O Programa Ensino Médio Inovador como indutor ao redesenho curricular: pontos e contrapontos

Vanessa Campos de Lara Jakimiu

## Introdução

O termo currículo não possui uma definição única, é um termo polissêmico assumindo diferentes significados a partir do contexto em que está inserido, abarcando desde aquilo que é escolhido para ensinar (conhecimento) até o campo social da própria escola.

De acordo com Silva (2012), o currículo, comporta pelo menos três dimensões: uma prescritiva, uma real e outra oculta. A dimensão prescritiva seria compreendida como o texto da proposta pedagógica ou curricular, a dimensão real abarcaria o espaço em que este currículo prescrito ganha materialidade, e por fim, o currículo oculto, que seria decorrente das relações entre educandos e educadores em vivências “...formais e informais dos inúmeros encontros nos quais eles trocam ideias e valores, momentos que também se convertem em conteúdos da formação desse indivíduos, ainda que essa intencionalidade não seja explicitada.” (SILVA, 2012, p.22).

Garcia (2010) explica que é possível classificar o currículo a partir de duas perspectivas. Uma refere-se ao currículo como um artefato escolar, e, a outra concebe o currículo como um campo teórico. Na primeira perspectiva, a noção de currículo está relacionada às experiências de aprendizagem ofertadas aos estudantes na escola, enquanto que na segunda perspectiva, o currículo seria considerado como um campo de disputas e debates.

Neste sentido, o currículo escolar é um artefato de natureza política, social e histórica que guarda em si determinadas finalidades que se expressam na formação dos sujeitos, assim “... aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que

é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (SILVA, 1999, p.14).

Partindo dessa premissa, neste estudo, entende-se por currículo as experiências educativas que se desdobram em torno do conhecimento, ou seja:

...a forma pela qual a escola define as intencionalidades educacionais e busca realizá-las, tendo como objetivo formar os sujeitos que dela participam na condição de educandos. O currículo se constitui, desse modo, em elemento de mediação entre os sujeitos – professores e alunos – e entre estes e o conhecimento. (SILVA, 2012, p.14).

O currículo do Ensino Médio é orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/1996 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). As matrizes de referência do ENEM, as proposições de programas voltados para esta etapa de ensino, bem como as bases legais constituídas pelos Sistemas Estaduais de Ensino também direcionam as ações curriculares no âmbito do Ensino Médio.

Segundo os preceitos legais da LDBEN n. 9.394/1996, os projetos político-pedagógicos das escolas, devem garantir aos estudantes do Ensino Médio a consolidação e o aprofundamento nos estudos de modo a possibilitar tanto o prosseguimento nos estudos, quanto a preparação básica para o trabalho. (BRASIL, LDBEN, 1996).

O currículo do Ensino Médio, deve ser organizado de modo a possibilitar também o aprimoramento do educando como pessoa humana por meio de uma formação ética, envolvendo o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos relacionando teoria e prática. (BRASIL, LDBEN, 1996).

De acordo com as DCNEM o currículo do Ensino Médio é organizado por áreas de conhecimento, sendo elas: I – Linguagens, II – Matemática, III – Ciências da Natureza e IV – Ciências Humanas. (BRASIL, CNE, 2012).

Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB são agrupados dentro das áreas de conhecimento, ficando assim sistematizados: a) Área de linguagens que abarca língua portuguesa, língua materna – para populações

indígenas –, língua estrangeira moderna, arte em suas diferentes linguagens (cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical) e educação física; b) Área de matemática que é apresentada sem sub-áreas; c) Área de ciências da natureza que abarca biologia, física e química; e, d) Área de ciências humanas abarca história, geografia, filosofia e sociologia. (BRASIL, CNE, 2012).

Conforme preconizado no artigo 13º das DCNEM (BRASIL, CNE, 2012), a definição das proposições curriculares, deve considerar “...as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo.” (BRASIL, CNE, 2012, p.4).

Assim, o trabalho é tido como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade socioambiental tida como meta universal. (BRASIL, CNE, 2012).

Quanto à forma de organização do tempo escolar, o Ensino Médio regular<sup>25</sup> tem duração mínima de 3 anos, com carga horária de 2.400 horas, sendo 800 horas distribuídas em no mínimo 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. (BRASIL, LDBEN, 1996; BRASIL, CNE, 2012).

De acordo com o artigo 14º, inciso VII, os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados como disciplinas, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas, projetos ou outras formas de organização, desde que sejam organizados de forma integrada. O artigo 14º, em seu inciso VIII prevê, inclusive, que a organização do currículo contemple “... tempos e espaços para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados...” (BRASIL, CNE, 2012, p.6).

No entanto, é importante salientar que, apesar das variadas estratégias metodológicas para a organização dos tempos e dos

---

25 Há orientações específicas para o Ensino Médio regular integrado com a educação profissional técnica de nível médio, para a educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional técnica de nível médio, para a educação de jovens e adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, bem como, para a educação especial, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação quilombola, a educação a distância e a educação voltada para pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade.

espaços escolares, o Ensino Médio, em geral, tem sido organizado a partir da divisão por hora-aula, e, apesar de os componentes curriculares estarem organizados por áreas, no sentido de promover a integração entre os conhecimentos do Ensino Médio, Lopes (2002) observa que ocorre justamente ao contrário, já que os mesmos se apresentam “...subdivididos de forma essencialmente disciplinar.” (LOPES, 2002, p.164).

Assim, apesar do avanço das proposições, tanto no contexto da LDBEN, quanto das DCNEM, a realidade do Ensino Médio é permeada por várias situações problemáticas,<sup>26</sup> dentre elas destaca-se a necessidade de transcender o currículo hierarquizado e disciplinarizado que se apresenta historicamente no Ensino Médio.

É, portanto, no sentido de dar sustentação a uma nova identidade para o Ensino Médio, que programas e ações são formulados e implementados nas escolas de nível médio. Neste sentido, o Ministério da Educação vem ampliando suas ações por meio de políticas e programas educacionais<sup>27</sup> que atendam de maneira efetiva a este público (BRASIL, MEC/SEB, 2013b), e dentre estas ações, destaca-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), objeto deste estudo.

---

26 Como a necessidade de ampliar o número de matrículas, de combater a distorção idade/série, de conter a reprovação e a evasão escolar, de promover ações para a valorização dos professores, de investir em recursos estruturais, humanos e organizativos, enfim, a necessidade de ações que primem pela oferta de um ensino de qualidade conforme preconizados na LDBEN n.9394/1996 e nas DCNEM (2012).

27 Pode-se mencionar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa Escola Aberta (PEA), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), o Programa de Alimentação Escolar (PNAE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre outros.

## O Programa Ensino Médio Inovador e as proposições para a organização de novos formatos curriculares no Ensino Médio

O ProEMI foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital e induzir o fomento de propostas curriculares inovadoras, as quais ao pretender implementar um “...currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, MEC/SEB, 2013, 10), busquem enfrentar as características que marcam o currículo do Ensino Médio ao longo da história, principalmente a fragmentação e hierarquização dos saberes.

O ProEMI consiste, portanto, em um Programa de indução à inovação curricular que busca modificar o quadro atual do Ensino Médio por meio de uma mudança no currículo escolar, sendo que suas ações estão voltadas para as redes estaduais de ensino, que segundo o Censo Escolar de 2010, respondem por 85,9% das matrículas de Ensino Médio do país. (BRASIL, MEC/INEP, 2012).

Em artigo publicado no sítio eletrônico do MEC no dia 21 de janeiro de 2014, Lorenzoni (2014) explica que o ProEMI atende hoje cerca de 5,6 mil escolas e que a meta do Governo Federal, este ano, é ampliar o atendimento do Programa para 10 mil escolas, o que representaria 50% da rede pública de Ensino Médio.

A escolha das escolas é realizada pelas Secretarias de Estado da Educação com base em critérios definidos pelo documento orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2013). A ideia central é contemplar as escolas de forma regionalizada, especialmente àquelas que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem e que tenham estrutura física adequada para a implementação do Programa.

As escolas que aderem ao ProEMI, devem planejar e registrar as ações inovadoras no Projeto de Redesenho Curricular (PRC), os quais são armazenados na base de dados do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Orçamento do Ministério da Educação Básica (SIMEC), na plataforma do PDDE interativo.

O ProEMI prevê que todas as ações propostas nos PRC sejam pensadas coletivamente pela comunidade escolar e tenham como

foco central os sujeitos do Ensino Médio. Neste sentido, as propostas pedagógicas devem ser pensadas com os jovens a partir de suas perspectivas e demandas.

Uma preocupação constante é a manutenção dos jovens na escola, o que se espera conseguir mediante o diálogo com seus interesses e o compromisso com a aprendizagem significativa e com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. (RAMOS, 2011, p.9).

Assim, na perspectiva do ProEMI, os sujeitos da escola são determinantes para a construção do novo currículo, o qual é delineado a partir da ampliação do processo decisório onde todos que compõem a equipe escolar participam da gestão, e, como consequência, das práticas educativas inovadoras que irão compor o novo currículo.

O delineamento de um novo currículo escolar no âmbito do ProEMI acontece a partir de uma perspectiva mais integradora dos conhecimentos e para tal inclui o social no debate, buscando assegurar uma formação integral que permeia o espaço escolar, mas não se limita à ele.

A perspectiva epistemológica do ProEMI está ancorada no eixo “ciência, cultura, trabalho e tecnologia”, sendo o trabalho entendido como princípio educativo. (BRASIL, MEC/SEB, 2011, 2013a, 2013b).

No âmbito do ProEMI, o conhecimento ensinado no Ensino Médio, não se torna novo, mas passa a se aproximar do universo dos estudantes em um novo formato: problematizado, em dialogicidade com outras áreas de conhecimento, e, em consonância com a perspectiva daqueles que aprendem, num contexto onde o trabalho pedagógico é dinâmico e criativo, pressupostos que se consolidam por meio do conceito de macrocampo, que é definido pelo documento orientador (2013) como:

...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 enfren-

tamento 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. (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.15).

No contexto do ProEMI, o macrocampo é apresentado como elemento integrador, sendo que ao todo são 8 macrocampos: 1) Acompanhamento Pedagógico, 2) Iniciação Científica e Pesquisa, 3) Leitura e Letramento, 4) Línguas Estrangeiras, 5) Cultura Corporal, 6) Produção e Fruição das Artes, 7) Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias, e, 8) Participação Estudantil. Dos oito macrocampos, os três primeiros são de caráter obrigatório, sendo que a escola deve escolher mais dois macrocampos para totalizar ações, em no mínimo, cinco macrocampos. (BRASIL, MEC/SEB, 2013).

As ações do macrocampo acompanhamento pedagógico “...deverão fortalecer os componentes curriculares, tendo como referência os objetivos constantes no Projeto Político Pedagógico, elaborado a partir do diagnóstico realizado pela escola.” (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.16). As atividades propostas neste macrocampo são abrangentes uma vez que variam de acordo com as demandas e interesses da escola.

As proposições do macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa se encaminham no sentido enriquecer a experiência formativa dos estudantes ao permitir que os mesmos aproximem-se do universo da ciência e, como consequência, do modo pela qual a mesma é produzida e socializada. Quanto às atividades, segundo o documento orientador, as mesmas:

... poderão desenvolver-se nos mais variados espaços do contexto escolar, incluindo os laboratórios e outros espaços acadêmicos e de pesquisa. As ações podem ser desenvolvidas por meio de projetos de estudo e de pesquisas de campo, envolvendo conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento, com vistas ao aprofundamento e à investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos. (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.16-17).

O macrocampo leitura e letramento, tem como enfoque a busca pelo “...desenvolvimento da leitura crítica e da organização

da escrita em formas mais complexas, ampliando as situações de uso da leitura e da escrita...” (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.16).

O macrocampo Línguas Estrangeiras, possibilita à escola incluir no currículo uma língua adicional (espanhol, inglês, etc) e espera que os estudantes vivenciem atividades educativas de uso da língua em suas multimodalidades buscando promover o desenvolvimento linguístico-comunicativo-discursivo dos estudantes. (BRASIL, MEC/SEB, 2013).

O macrocampo Cultura Corporal, sugere atividades que desenvolvam o movimento e a consciência corporal. Espera-se que por meio das atividades vivenciadas neste macrocampo, os estudantes sejam capazes de perceber as relações entre o corpo e as emoções, bem como as relações entre o indivíduo e o mundo, e do indivíduo no mundo sendo o corpo a marca identitária do sujeito. (BRASIL, MEC/SEB, 2013).

O macrocampo Produção e Fruição das Artes, consiste num campo de conhecimento que envolve práticas de diferentes formatos e que sejam capazes de desenvolver a expressão artística dos estudantes. Este macrocampo intenciona ampliar o senso estético dos estudantes de modo que os mesmos se tornem capazes de observar criticamente as relações entre cultura, arte e sociedade. (BRASIL, MEC/SEB, 2013).

O macrocampo Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias busca proporcionar a reflexão sobre o uso crítico das tecnologias nos diferentes espaços de interação social. Neste macrocampo “... poderão ser desenvolvidas uma diversidade de atividades como: fanzine, cordéis, informática e tecnologia da Informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, atividades de pesquisa, dentre outros.” (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.20)

O macrocampo Participação Estudantil, envolve ações de incentivo à atuação juvenil “...nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política.” (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.20). Como atividades, o macrocampo sugere constituir e/ou fortalecer a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), construir a Agenda 21, formar e/ou participar do Grêmio Estudantil, dentre outros.

De acordo com o documento orientador, as atividades desenvolvidas nos macrocampos podem estar articuladas com outros macrocampos, com as diferentes áreas de conhecimento do Ensino Médio, "...ou ainda, com outros programas e projetos tendo em vista as expectativas e necessidades dos estudantes em relação à sua trajetória de formação." (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.16).

Além disso, as propostas dos PRC podem ser apresentadas em diferentes formatos, tais como disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, etc, desde que prevejam a integração curricular, seja entre os macrocampos entre si, ou entre macrocampos e as demais áreas de conhecimento. (BRASIL, MEC/SEB, 2013). Ou seja, a ênfase recai menos no formato e mais na busca pela superação da fragmentação dos conhecimentos.

Como parte do processo de redesenho curricular, o ProEMI contempla a ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, prevendo "...carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa." (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.11). De acordo com o documento orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2013), é facultado à escola ampliar sua jornada para 5 horas ou para 7 horas.

A organização dos tempos e dos espaços escolares, assim como a elaboração dos projetos de redesenho curricular ficam a critério das escolas no sentido de atender:

...as reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas para a aprendizagem do estudante, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino." (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.10).

Para a gestão das ações desenvolvidas na escola, o ProEMI conta com a figura do professor articulador. O professor articulador deverá ser escolhidos pela equipe de professores e coordenadores, pertencer ao quadro permanente, estar lotado na unidade escolar com 40 horas semanais e possuir formação e perfil adequados à suas atribuições. (BRASIL, MEC/SEB, 2013). Dentre as principais atribuições, cabe ao professor articulador, tanto coordenar e orientar

o planejamento e formulação das ações de redesenho curricular, quanto divulgar, implementar, acompanhar e avaliar tais ações.

Neste contexto, o MEC é responsável por oferecer apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e escolas. Os critérios para o repasse dos recursos financeiros estão vinculados ao número de alunos matriculados na escola e ao número de horas de ampliação da jornada escolar e tem como finalidade dar materialidade à implementação do novo currículo do Ensino Médio.

## A perspectiva de inovação curricular no âmbito do ProEMI

No ambiente educacional, “inovação” é um termo recorrente, ainda que exista um constante movimento de construção e reconstrução de ideias, de configuração e reconfiguração de práticas educativas a partir de diferentes vertentes teóricas e fundamentos epistemológicos, e portanto, do que seja caracterizado como “inovação”.

O termo “inovação” tem recebido diferentes conceituações e apesar da diversidade de enfoque, todos os conceitos tem em comum o fato de compartilhar a mesma essência: o processo de fomento de alguma novidade.

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

...é a lógica qualitativa, dos avanços na produção de conhecimento, nas tarefas geradoras da aprendizagem que produz emancipação, na elaboração de formas subjetivas e também coletivas de pensar, de agir e de conceber realidades. (AZEVEDO; REIS, 2013, p.31).

Um indicativo da concepção de “inovação” adotada pelos formuladores do ProEMI, aparece no Parecer CNE/CP n.11/2009, quando os pareceristas transcrevem a fala da Professora Maria do Pilar, na época, Secretária de Educação Básica do MEC e membro da Câmara de Educação Básica (CEB), na abertura da Audiência Pública Nacional,<sup>28</sup> na qual a referida Professora, cita Martha Gabriel para expressar o sentido do termo “inovação” do Programa Ensino Médio Inovador:

*...“INVENTAR é criar, engendrar, descobrir. INOVAR é tornar novo, renovar, introduzir novidade em. [...] a INOVAÇÃO reside no fato de ter compromisso de buscar o foco nas boas idéias existentes, e, especialmente, no fato de que não há mal algum em tomar emprestada uma idéia que já exista. A virtude da INOVAÇÃO está em enquadrar essas idéias às necessidades por meio de: adaptação, substituição, combinação, ampliação ou redução, outras utilizações, eliminação, reversão ou trazer de volta”. (BRASIL, CNE/CP 11, 2009, p.7 - grifo dos autores ).*

A concepção apresentada pela Professora Maria do Pilar, vem confirmar a constatação de que o termo foi esquadrihado na área gerencial uma vez que sua fala é fundamentada em Martha Gabriel que é consultora, palestrante e escritora em marketing.

É interessante observar que “inovação”, de maneira geral, envolve mudança, requer movimento em direção a algo novo. O que não significa dizer que as escolas estejam estagnadas, e sim que, independente dos percursos formativos percorridos pelas escolas, no final, em geral, tem-se obtido sempre os mesmos resultados.

Diante desta assertiva, pode-se dizer que toda inovação resulta, conseqüentemente em uma mudança, no sentido de que se torna capaz de suscitar novos resultados, no entanto, nem toda mudança suscita inovação, portanto, inovar é tornar algo novo, é a novidade.

---

<sup>28</sup> “Essa abertura à consulta pública para sugestões e contribuições da sociedade, em especial da comunidade educacional, é procedimento usual do CNE, adotado para os assuntos de maior relevo. No caso, foi bastante oportuno, uma vez que a matéria ganhou destaque e amplitude, o que comprova que a sociedade está vivamente aguardando que o Ensino Médio venha a ser alvo de maior atenção e de iniciativas públicas visando à sua melhoria, em termos de relevância, pertinência e eficácia.” (CNE/CP 11, 2009, p.8).

Ao partirmos da ideia de que inovar é a novidade, vale ressaltar, que há uma diferença entre novidade e originalidade:

Originalidade oriunda da palavra original, do latim *originalle*, é relativa à origem, à qualidade de original, inicial, primordial, primitivo, originário. Novidade é originário do latim *novitate*, que se reporta à qualidade ou caráter de novo, uma inovação, embora referente a algo já existente, **um uso novo para algo já existente**. (REIS; ARMOND, 2012, p.212 - grifo nosso).

Assim, entende-se que originalidade seria o processo de inventar coisas que não existem, enquanto que novidade, ou seja, a inovação, seria uma mudança que resulta em algo novo a partir das condições objetivas dadas, ou seja, "...à operação de retorno, à mobilização em direção a uma restauração, à reatualização que restitui a um estado original..." (MITRULIS, 2002, p.230).

Inovar é um processo de tradução, de decodificação da novidade pura em novidade aceitável, passível de ser aplicada, **com o objetivo de melhorar aquilo que existe**, de introduzir em dado contexto um aperfeiçoamento, um melhor saber, um melhor fazer e um melhor ser. Diferentemente da descoberta, da invenção e da criação, que são produções que não têm necessariamente outra finalidade que elas próprias, **a inovação traz embutida a ideia de estratégia de ação e é regida por objetivos práticos**. A ação inovadora é da ordem da aplicação, entendida esta não como resultado de uma ação determinada, mas de um processo. (MITRULIS, 2002, p.231 - grifo nosso).

Partindo desta perspectiva, percebe-se que o ProEMI não propõe e nem espera invenção, muito menos que toda cultura escolar consolidada seja desconsiderada, e sim que sejam criadas novidades nas maneiras de pensar e fazer o Ensino Médio a partir do currículo e das práticas escolares já existentes.

Neste sentido, ainda que o ProEMI não conceitue de maneira objetiva o significado do termo "inovação/inovador", o caráter inovador do ProEMI se expressa por meio de três fatores.

O primeiro é que o ProEMI é um Programa que dialoga com os sujeitos e com os anseios destes sujeitos na escola. Assim, dife-

rentemente dos demais programas educacionais, o ProEMI tem seu diferencial por considerar os sujeitos que fazem o Ensino Médio, aspecto até então não considerado. Nesta concepção, o sujeito aprendente assume a postura de copartícipe em seu processo de formação.

O segundo fator é que o Programa prevê a organização de novos tempos e espaços, os quais se articulam com as novas demandas de inovação curricular suscitadas pelo ProEMI. Assim, os tempos e espaços, enquanto estruturas organizativas do novo currículo do Ensino Médio, são apresentados numa perspectiva plural com vistas a atender às demandas suscitadas pelos sujeitos e pelas novas práticas pedagógicas.

E o terceiro, e mais abrangente do ponto de vista do objetivo do ProEMI, é a indução a um novo ordenamento curricular com base no diálogo entre áreas e disciplinas. O ProEMI inova ao se caracterizar como um Programa indutor de mudanças do currículo que parte da premissa da integração curricular conforme explicitada nas atuais DCNEM (BRASIL, CNE, 2012), as quais propõem a superação de um currículo que se apresenta historicamente fragmentado e que reforça a hierarquização e disciplinarização dos conhecimentos.

Assim, o ProEMI inova, pois diferentemente dos outros programas e ações voltadas para o Ensino Médio, o redesenho curricular proposto pelo Programa considera a escola em sua dinamicidade, em sua historicidade, e, portanto, se destaca ao denotar uma compreensão ampliada de currículo considerando conhecimento, sujeitos, tempos e espaços escolares enquanto constitutivos do redesenho curricular em nível médio.

## Conclusões

Do estudo empreendido, é possível apontar que o ProEMI é um Programa consistente no sentido de consolidar uma nova identidade para o Ensino Médio, não apenas por sua aproximação com os fundamentos preconizados pela LDBEN e pelas DCNEM, mas principalmente por passar a considerar elementos que transcendem uma visão restrita de currículo.

Além disso, é importante destacar que nenhuma outra ação destinada ao Ensino Médio abriu tantas possibilidades para a participação dos jovens na busca e consolidação de um novo currículo. Assim, ao centrar as ações nos sujeitos que são e estão no Ensino Médio, o Programa amplia a perspectiva de formação humana para além de uma formação tradicional, em que predomina uma perspectiva adultocêntrica.

Ao focalizar os tempos e espaços, o ProEMI revela potencialidades para o delineamento de um novo currículo para o Ensino Médio, uma vez que estes não se constituem em campos neutros, como simples determinantes da organização escolar em seu sentido estruturante, ou seja, juntamente com aquilo que é escolhido para ensinar aos estudantes, a organização dos tempos e dos espaços escolares, se tornam definidores dos discursos, das práticas, das relações entre os sujeitos, enfim, são repletas de representações sociais, sentidos e significados.

A autonomia delegada às escolas para que elaborem seus PRC a partir de suas demandas e da realidade nas quais estão inseridas, sem dúvida, é outro ponto de destaque do ProEMI.

Além disso, o ProEMI, sendo um Programa de indução curricular, atua tangencialmente no sentido de se constituir como um caminho para que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012) cheguem até o chão da escola, e, ao mesmo tempo, possa contribuir para a qualidade de tempo de permanência dos estudantes na escola.

Podemos dizer, inclusive, que o ProEMI irradia mudanças não só no contexto do Ensino Médio, mas também no âmbito das próprias Universidades formadoras de Professores, desafiando as Instituições a reverem seus currículos e os formatos organizacionais e reguladores tradicionalmente institucionalizados.

É importante ressaltar que, apesar de se reconhecer que o ProEMI apresenta potencialidades para garantir uma nova identidade para o Ensino Médio, isto não significa necessariamente dizer, que o Programa não apresenta fragilidades.

Com certeza a maior delas, refere-se às condições objetivas oferecidas às escolas para a implantação do Programa. Assim as proposições do ProEMI encontram entraves ao se deparar com a estrutura tradicional já consolidada na escola.

Partindo da constatação de que planejar um novo currículo demanda envolvimento dos professores e, sobretudo, tempo para conhecer os fundamentos teóricos do Programa e discutir, elaborar e reelaborar ideias, o primeiro entrave seria: como planejar coletivamente e/ou estudar e discutir os documentos orientadores do ProEMI se não há um tempo específico para esta demanda na escola?

Segundo, como esperar envolvimento dos professores, se os mesmos atuando na sua área específica de conhecimento, em geral, trabalham em mais de uma escola?

Terceiro, como criar novos tempos escolares se a estrutura organizativa do Ensino Médio se mantém e qualquer alteração no tempo e no espaço se limitaria à organização baseada em hora-aula e dependeria do quadro de horário dos Professores e sua presença na escola?

Quarto, como oportunizar a variação dos espaços (e a própria permanência dos alunos na escola por mais tempo) diante da precarização dos espaços da já conhecida realidade escolar?

Quinto, como ofertar práticas inovadoras e integradas/integradoras, se os professores das diferentes áreas não tem o tempo necessário para planejamento e estudos coletivos?

Enfim, são inúmeras as fragilidades que se apresentam quando um Programa tenta alterar o currículo sem alterar as condições objetivas da realidade escolar. Evidentemente, que se reconhece a importância dos recursos financeiros destinados às escolas, mas propor um Ensino Médio inovador implica modificar a lógica organizativa e regulativa tradicional, afinal, dificilmente se inova conteúdo sem se inovar forma.

Além disso, ainda que seja evidente uma perspectiva otimista relacionada ao termo inovação e a ideia de consolidar um currículo inovador para o Ensino Médio, o termo inovação no documento do ProEMI, é bastante obscuro do ponto de vista conceitual, bem como suas intencionalidades, relegando ao leitor a tomada de suas próprias conclusões sobre o que seriam práticas inovadoras. Decorrente desta lacuna terminológica, o professor que está presente no contexto da escola pode adotar uma prática que não é inovadora, mas que por não ser cotidiana e não fazer parte da rotina escolar antes da chegada do ProEMI, acabe assumindo

uma perspectiva de inovação, se tornando uma prática educativa “inovadora”.

Ainda sobre esta problemática, destaca-se três aspectos. O primeiro é que a ideia de inovação pode denotar certo descaso com a cultura escolar histórica e socialmente consolidada, como se tudo que está constituído na escola é velho, e portanto, sinônimo de ultrapassado, algo que não serve mais, e que, em contrapartida, tudo que é novo é melhor. O segundo, diz respeito à fragilização dos conhecimentos em decorrência da perspectiva de inovação, como se ao inovar a escola tenha que se tornar atrativa a ponto de deixar de ser um espaço eminentemente epistemológico, o espaço em que o sujeito vai se apropriar dos conhecimentos, vai produzir conhecimentos. E, o terceiro, trata-se da ausência de potencial crítico implícito na ideia de inovação, pois, evidentemente, nem tudo que é novo necessariamente contribui quando se tem em vista um ideal de formação integral, assim, se as práticas inovadoras não estiverem em consonância com os fundamentos e perspectivas do ProEMI, embora sejam novas, não se constituirão em inovação, ou seja, nem tudo que é novo, inova.

Outra questão que podemos apontar é a fragilidade de adotar o conceito de macrocampo enquanto princípio integrador. Há pois, uma contradição quando, diante do predomínio da lógica disciplinar, o ProEMI expressa em seu conteúdo a intenção de promover mudanças na organização curricular, e, contraditoriamente, garante permanência estável do currículo disciplinar, que por sua natureza, mantém configurações rígidas e de pouca flexibilidade para uma dimensão mais integradora.

Também não é possível deixar de mencionar a ausência de indicações prescritivas contendo exemplos de práticas pedagógicas inovadoras numa perspectiva integrada nos documentos orientadores do ProEMI. Ao não cumprir com sua esperada finalidade propositiva os documentos se tornam bastante generalistas, não oferecendo um referencial consistente para os professores, no sentido de servir como ponto de partida para que a partir das propostas e/ou experiências educativas trazidas pelo documento, os professores possam criar novas práticas. Pelo contrário, as poucas atividades sugeridas pelos documentos orientadores, em geral, aparecem vin-

culadas às áreas de conhecimento abarcadas pelos macrocampos, o que sugere certa fragmentação das práticas.

Por fim, destaca-se a ausência de indicativos quanto a novos formatos de avaliação, que em tese, seriam decorrentes de novas configurações curriculares. Afinal, como seria possível continuar avaliando de modo tradicional se as práticas escolares são inovadoras?

Enfim, apesar da constatação de que uma nova identidade para o Ensino Médio esteja se consolidando no Brasil e que, sem dúvida, o Programa Ensino Médio Inovador contém em si o germe desta mudança, acredita-se que as estruturas tradicionais rígidas que tem se mantido na lógica de organização curricular tradicional precisam ser modificadas para dar espaço às demandas do ProEMI e para tal, mais do que o apelo à criatividade dos Professores, é preciso garantir condições reais (estruturais, humanas e organizativas) antes de responsabilizar a escola e seus professores a promoverem um currículo inovador.

## Referências

AZEVEDO, Jose C. De; REIS, Jonas T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose C. de; REIS, Jonas T. **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL. CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: [http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002\\_121.pdf](http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf). Acesso em: 13 nov. 2012.

BRASIL. CNE/CP. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_minuta\\_cne.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2013. Versão Final. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2013.

BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. **Portal INEP** [on-line]. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 10 abr. 2012.

GARCIA, J. **Escritos sobre o currículo escolar**. São Paulo: Iglu, 2010.

GOMES, Nilma L. Ensino Médio: Práticas Pedagógicas que Reconheçam e Respeitem a Diversidade. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em:<[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)> Acesso em: 13 abr. 2013.

LOPES, A. C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p.386-400, 2002.

LORENZONI, Ionice. Educação Básica. Ensino Médio Inovador receberá adesão de escolas em fevereiro. **Portal MEC** [on-line]. Publicado em: 21 jan. 2014. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20164:ensino-medio-inovador-recebera-adesao-de-escolas-em-fevereiro&catid=389&itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20164:ensino-medio-inovador-recebera-adesao-de-escolas-em-fevereiro&catid=389&itemid=86)> Acesso em: 24 jan. 2014.

MITRULIS, Eleny. Ensaios de Inovação no Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, 217-244, julho/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 6 fev. 2013.

Ramos, Marise. O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**,

Campinas, v.32, n.116, p.771-788, jul.-set., 2011. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 abr. 2013.

REIS, Evandro P. dos; ARMOND, Álvaro C. **Empreendedorismo**. Curitiba: IESD Brasil S.A., 2012.

SILVA, Monica R. da. Jovens, Ensino Médio e Politecnia: Possibilidades diante das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. **SEDUC Mato Grosso**. 2012. Disponível em:< [www.seduc.mt.gov.br/download\\_file.php?id=15006](http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=15006)> Acesso em: 08 jan. 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



# **Programa Ensino Médio Inovador: análise dos Projetos de Reestruturação Curricular em três estados brasileiros**

Monica Ribeiro da Silva  
Eloise Medice Colantonio

## **1. Uma breve contextualização**

No ano de 2009 a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares – Coordenação Geral de Ensino Médio, propôs para os estados uma concepção diferenciada de organização pedagógico-curricular para a última etapa da educação básica. Estava sendo criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir à reformulação do Ensino Médio brasileiro.

O primeiro Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2009) estabelece um conjunto de elementos organizativos com vistas a contribuir com as instituições participantes na sistematização e na elaboração dos Planos de Ação Pedagógica (PAP), na definição do plano de metas e dos processos de reestruturação curricular, bem como do acompanhamento e avaliação das atividades realizadas. Os estados que aceitaram integrar o Programa receberam como subsídio inicial apoio material e financeiro para implementá-lo.

Tendo em vista esses objetivos, os enunciados do ProEMI desde seu início apontavam para a necessidade de uma organização curricular que pudesse fomentar as bases para uma nova escola de Ensino Médio. Conforme afirma o Documento que traz as primeiras orientações com vistas ao Programa:

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. (Brasil, 2009, p.14).

A partir de 2011 as proposições acima se fazem presente também nas DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012) o que evidencia uma articulação entre as concepções e propostas do ProEMI com as concepções e propostas das atuais DCNEM. O ProEMI passa, a partir de então, a se instituir como uma política de indução à implementação das diretrizes nacionais, ao mesmo tempo em que busca preservar a autonomia dos estados no que se refere às suas propostas pedagógicas.

Do exposto se depreende que o Programa Ensino Médio Inovador possui a intenção de demarcar os alicerces a partir das quais o Ministério da Educação protagonizaria a reformulação do Ensino Médio: de forma participativa, assegurando a autonomia dos estados, considerando as experiências das escolas e se orientando pelas bases normativas nacionais (DCNEM).

Entre 2009 e 2014 a Diretoria de Currículos e Integração da SEB/MEC divulgou um conjunto de quatro Documentos com vistas a orientar as redes de ensino e escolas. Com algumas diferenças entre eles, as orientações presentes nos Documentos (BRASIL 2009; 2011; 2013; 2014) explicitam a importância de uma educação que promova a inclusão social a partir da compreensão dos sujeitos, especialmente das várias juventudes que frequentam a última etapa da educação básica, como agentes históricos atentos às transformações da sociedade, capazes de compreender os fenômenos culturais, sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano e a sociedade em geral.

Em vista dessas finalidades, este capítulo apresenta parte de uma pesquisa, que teve por objetivo acompanhar e avaliar a implementação do ProEMI no que diz respeito às experiências de redesenho curricular desencadeadas pelas escolas nos estados participantes do Programa e que fizeram adesão até 2013<sup>29</sup>. Dentre os procedimentos de coleta e análise dos dados constaram o estudo sobre o contexto político e pedagógico que cerca a implementação do Programa Ensino Médio Inovador e a análise quantitativa

---

29 Em 2009/2010 totalizavam 355 unidades escolares em 18 estados a aderirem ao ProEMI. Em 2012, base do presente estudo, eram 2006 escolas. No ano de 2014 eram 5,6 mil escolas participantes do Programa. (Fonte: MEC/SIMEC).

e qualitativa dos Planos de Atendimento Global (PAG) dos estados e dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) das escolas. No presente texto trazemos as análises relativas ao estudo dos PRC registrados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) no ano de 2012, aos quais tivemos acesso mediante autorização da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Os dados quantitativos referem-se ao conjunto de escolas/estados. A análise qualitativa teve-se aos estados do Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Paraná.

## 2. O processo de análise da implementação de uma política curricular: questões metodológicas

Tendo em vista o estudo pretendido tomamos por base que os processos por meio dos quais são elaborados textos com o propósito de produzir mudanças nas bases curriculares das escolas não coincidem com os modos pelos quais as escolas leem, interpretam, conferem sentidos e resignificam esses textos. Com vistas a encontrar sustentação teórica e metodológica para a pesquisa nos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC), consideramos uma referência central as elaborações de Basil Bernstein em torno do conceito de *recontextualização*.

As elaborações conceituais de Bernstein potencializam as análises de como se instituem e se institucionalizam os discursos e práticas pedagógicos. Com base nesse autor, Silva (2014, p. 4) afirma: “o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se manifesta como um movimento de recontextualização por meio do qual são gerados procedimentos de seleção e de deslocamento de significados”.

No caso das políticas curriculares essas elaborações oferecem uma perspectiva analítica que permite compreender os entrelaçamentos entre a produção do discurso oficial, o texto propriamente dito, as apropriações pelos sujeitos da escola, bem como os discursos e práticas que resultam das relações entre esses processos. Para a presente análise considerou-se as proximidades e distanciamentos entre os textos normativos do ProEMI e os textos

produzidos pelas escolas como sendo decorrentes desse processo de recontextualização.

As escolas reinterpretam, reelaboram e redimensionam as proposições que compõem o discurso oficial. Neste processo, esse discurso vai adquirindo legitimidade. Para a análise da política curricular consideramos, assim, que “as prescrições normativas não se consolidam de forma espelhada” e, tendo em vista dimensionar o alcance das mudanças partimos do pressuposto de que “mesmo que não se produzam alterações na totalidade das práticas educativas, as políticas curriculares produzem alterações no discurso pedagógico e imprimem novos códigos e símbolos às práticas escolares, capazes de constituir novas configurações ao trabalho pedagógico, às atividades curriculares e à ação docente (Silva, 2014, p. 5).

### 3. Os Projetos de Reestruturação Curricular

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), dentre outras ações, prevê a descentralização de verba através do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), financiado pela FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). As escolas da rede pública de todo o país, que possuem Ensino Médio e que se dispuseram a se inscrever no ProEMI ficaram responsáveis por produzir *Projetos de Reestruturação Curricular* (PRC), ou seja, propostas condizentes com as orientações pedagógicas do ProEMI centradas em oito grandes *Macrocampos*<sup>30</sup>: 1. Acompanhamento Pedagógico; 2. Iniciação Científica e Pesquisa; 3. Cultura Corporal; 4. Cultura e Artes; 5. Comunicação e uso de Mídias; 6. Cultura Digital; 7. Participação Estudantil e 8. Leitura e Letramento.

---

30 Macrocampos são entendidos no âmbito do ProEMI como um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. No ano de 2012 os macrocampos obrigatórios eram: acompanhamento pedagógico e iniciação científica. Com base nos macrocampos cada escola elabora seus Projeto de Reestruturação Curricular (PRC). O conjunto de PRC constitui o Plano de Atendimento Global (PAG) do estado. Entre os anos de implementação do ProEMI variaram as propostas em torno dos macrocampos, conforme atestam os vários documentos orientadores. Para a presente análise foram considerados as definições de macrocampos conforme o documento de referência disponibilizado para as escolas no ano de 2011.

De todos os estados brasileiros, apenas Alagoas e Minas Gerais não haviam feito adesão ao ProEMI até o mês de agosto de 2012, quando da coleta de dados. Já os estados da Bahia, Roraima e o Distrito Federal até este mesmo período ainda não possuíam os PAG disponíveis no SIMEC. Portanto, o universo de pesquisa somou um total de 24 estados mais o Distrito Federal, porém, a amostra total para análise quantitativa dos PAG foi composta por 22 estados.

A coleta e organização dos dados iniciaram-se pelos sete estados cujos PAG foram aprovados em maio de 2012 pela Coordenadoria Geral de Ensino Médio do MEC: 1. Acre; 2. Mato Grosso; 3. Mato Grosso do Sul; 4. Pernambuco; 5. Roraima; 6. Sergipe e 7. Tocantins. Isso se justifica pois os dados dos seus respectivos PAG não poderiam mais sofrer alterações a partir da data de homologação. O Quadro 1 abaixo sintetiza os grupos de estados conforme o estágio de adesão ao ProEMI no momento da coleta de dados sobre os PRC.

**Quadro 1: Grupos de unidades federativas segundo o estágio de adesão ao ProEMI – agosto de 2012**

Unidades federativas que não aderiram ao ProEMI até 2012	Alagoas e Minas Gerais
Unidades federativas com PAG preenchidos e disponíveis no SIMEC até agosto de 2012 (PAG analisados)	Acre, Amapá, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins
Unidades federativas que aderiram ao ProEMI, mas que não possuem os PAG inscritos no SIMEC, até agosto de 2012	Bahia, Distrito Federal e Roraima
Unidades federativas com PAG homologados pelo Ministério da Educação	Acre, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pernambuco, Roraima, Sergipe e Tocantins

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do mec/simec, 2012

O objetivo geral deste procedimento foi o de coletar e organizar os dados contidos em todos os PAG dos 24 estados mais o Distrito Federal disponíveis no SIMEC, de forma a dispor as informações por unidade federativa em um único banco de dados para posterior análise. O objetivo específico foi o de analisar, a partir da comparação entre os estados e o cruzamento das informações contidas nos PAG, as distâncias e as proximidades entre os dados por estado, bem como as proximidades e distanciamentos entre os PRC das escolas e as propostas no âmbito do documento orientador do ProEMI.

Inicialmente foi feita a classificação dos dados contidos nos PAG observando os itens que constavam nos formulários preenchidos pelas escolas. Observou-se uma estrutura básica deste preenchimento, onde constavam os seguintes dados: 1. Município; 2. Nome da escola, 3. Total de alunos beneficiados; 4. Valor total do repasse; 5. Jornada (Carga horária diária de aulas); 6. Preenchimento das ações e metas por macrocampos. A partir da observação destas categorias de preenchimento, procedemos com a proposição de uma planilha que viabilizasse a organização de um banco de dados das amostras.

Observando os dados preliminares foi possível organizar uma classificação em duas ordens. Primeiro, constam os dados relativos ao repasse, que são informados pelo número de alunos atendidos pelos programas. Como estes dados estão informados por estas faixas fixas de repasse/aluno, concentramos a proposta de análise no segundo grupo de dados, coletados a partir do preenchimento dos macrocampos, que variam bastante em cada série/estado, conforme o Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2: Características gerais do ProEMI no Brasil, segundo coleta de dados dos PAG disponíveis até agosto de 2012.**

<b>Total de alunos atendidos</b>	<b>1.011.531</b>
Valor total do repasse	R\$ 88.668.992,50
Nº total de escolas	1.744
Nº de escolas com EM Noturno	798
Nº de escolas com jornadas de 5 horas	1.406
Nº de escolas com jornadas de 7 horas	317
<b>Custo/aluno total</b>	<b>R\$ 87,66</b>

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do MEC/SIMEC, 2012

Em relação aos macrocampos, a primeira constatação é a de que, tomando-se o índice global dos dados obtidos, o macrocampo não obrigatório de maior incidência foi o de Cultura e Artes, e o de menor incidência foi Cultura Digital. Em seguida, foram contados quantos macrocampos foram preenchidos em cada escola. Para este procedimento, foram considerados os macrocampos preenchidos além dos obrigatórios (Acompanhamento pedagógico e Iniciação Científica). Esta contagem foi anexada à série de dados, demonstrando como as escolas preenchiam os macrocampos. Com estas medidas foi possível levantar, em caráter de controle, quantas escolas preenchiam totalmente o projeto de repasse, completando os oito macrocampos, ou minimamente, preenchendo apenas os dois macrocampos obrigatórios.

**Tabela 1: Número e porcentagem em relação ao total de escolas que aderiram a cada macrocampo não obrigatório**

Macrocampo	Nº de escolas	Percentual
Cultura Corporal	1.066	61,1%
Cultura e artes	1.256	72,0%
Comunic. e uso de mídias	1.151	66,0%
Cultura digital	717	41,1%
Participação estudantil	955	54,8%
Leitura e letramento	1.127	64,6%

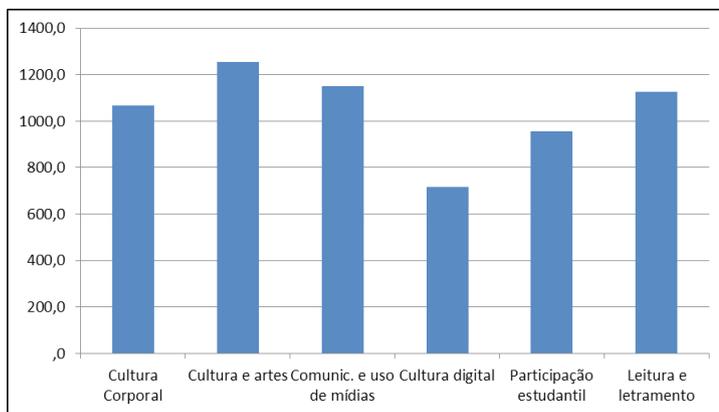
Fonte: elaboração própria a partir dos dados do MEC/SIMEC, 2012

Assim, as séries tornaram-se comparáveis a partir da variação da quantidade de macrocampos preenchidos. Alguns dados obtidos levaram à formulação de questões interessantes: em determinados estados a maioria das escolas preencheu minimamente os macrocampos (como por exemplo, no estado do Rio de Janeiro, com 67% das escolas preenchendo apenas os macrocampos obrigatórios). Em outros estados, a maioria das escolas completa o preenchimen-

to de todos os macrocampos, como é o caso de Santa Catarina (63% do total de escolas preencheram todos os macrocampos). Sendo assim, levantamos as seguintes questões: A que se devem essas discrepâncias? Quais são as implicações, no que se refere às experiências curriculares que estão sendo geradas a partir da indução feita pelo ProEMI, considerando as diferenças no redesenho curricular entre os estados?

No Gráfico 1, a seguir, observa-se a variação nas escolhas das escolas com relação à definição dos Macrocampos.

**Gráfico 1: Número de escolas que aderiram cada macrocampo não obrigatório**



Fonte: elaboração própria a partir de dados do MEC/SIMEC, 2012

A análise quantitativa permitiu estabelecer aproximações e distanciamentos entre os estados, observando regularidades e discrepâncias no preenchimento de cada PAG. É importante ressaltar que estes dados são sincrônicos, ou seja, não se trata da variação do preenchimento no decorrer dos anos, mas sim como estes dados estão dispostos nas amostras obtidas. Considerando as análises na variação dos PRC a partir do preenchimento dos macrocampos, empreendeu-se à análise qualitativa dos PAG do Paraná, Rio Grande do Sul e Mato Grosso.

Para o estudo qualitativo a leitura dos textos dos Projetos de Reestruturação Curricular de cada uma das escolas considerou

apenas os macrocampos obrigatórios. Para classificação dos textos, optamos por aloca-los segundo três categorias:

a) Categoria 1: Textos relativos a um macrocampo que não atendem às prescrições básicas estabelecidas pelo Documento Orientador do ProEMI com relação ao macrocampo.

b) Categoria 2: Textos relativos a um macrocampo que atendem às prescrições básicas estabelecidas pelo Documento Orientador, mas não apresenta características inovadoras e/ou diferenciadas em consonância com as propostas do Programa.

c) Categoria 3: Textos relativos a um macrocampo que atendem às prescrições básicas estabelecidas pelo Documento Orientador e apresentam características inovadoras e diferenciadas para as experiências curriculares do Ensino Médio na perspectiva proposta pelo Programa.

Essas categorias foram utilizadas, primeiramente, na análise das propostas das escolas em cada macrocampo obrigatório. Era necessário, contudo, classificar a proposta da escola como um todo, pois nem sempre a categoria escolhida para o macrocampo Acompanhamento Pedagógico era a mesma que a escolhida para o macrocampo Iniciação Científica. Dessa forma, elaboramos um esquema de combinações entre essas categorizações que permitiram classificar a proposta da escola como um todo.

Depois de classificadas, as amostras foram quantificadas respeitando as relativas séries (estados). Uma primeira quantificação fez referência aos macrocampos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica) observando a quantidade de preenchimentos relativos às categorias acima dispostas. Em um segundo momento, a classificação dos PRC foi disposta em relação das escolas, atentando-se as seguintes características:

a) Escolas com maior aproximação: escolas que completaram o projeto básico (macrocampos Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica) com propostas que atendem às prescrições normativas e enunciam perspectivas de reformulação do Ensino Médio.

b) Escolas sem aproximação: escolas em que o projeto básico não atendia às referências normativas e não apresentava caracterís-

ticas inovadoras. Em geral, estes PRC estavam comprometidos por uma redação confusa.

c) Escolas com leitura normativa plena: escolas que atenderam integralmente aos textos normativos, mas não apresentaram características inovadoras na perspectiva proposta pelo Programa.

d) Escolas comprometidas pela redação: escolas que perseguem a prescrição normativa, mas uma parte do seu projeto básico ficou comprometida pela redação ou por aspectos da perspectiva adotada.

As razões que justificam a classificação a partir do preenchimento dos macrocampos obrigatórios diz respeito essencialmente ao objetivo de identificar propostas *que mais se aproximam* das proposições do ProEMI. Para essa análise consideramos:

- Atividades que visam à interdisciplinaridade e maior integração curricular;
- Ações organizadas por projetos apresentando um equilíbrio entre áreas de humanas, ciências da natureza e a área das exatas, evidenciando uma relação mais orgânica e menos hierárquica entre essas áreas;
- Relação entre os macrocampos obrigatórios e, dentro deles, relação com outros macrocampos, proposta explicitamente;
- Considerações sobre o processo de iniciação científica abordando inclusive a metodologia a ser utilizada e o tipo de pesquisa;
- Escolas que propuseram ações baseadas nas DCNEM e na perspectiva de integração curricular a partir das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

### 3.2.1. O Plano de Atendimento Global do Paraná

Com base na análise dos macrocampos *Apoio Pedagógico e Iniciação Científica* do PAG do Paraná, foram identificados os seguintes aspectos predominantes: proposição de atividades isoladas, sem envolvimento da comunidade; referência ao cotidiano

dos estudantes como, por exemplo, a indicação de atividades relacionadas ao “reforço escolar” e à preparação para o ENEM com ênfase em atividades de leitura de textos literários; propostas de reflexão e produção textual de forma descontextualizada; atividades vinculadas às disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia predominantemente.

Foram encontradas descrições semelhantes nos dois macrocampos obrigatórios para o conjunto das escolas. Tais semelhanças ocorrem nas proposições de atividades e conteúdos comuns tais como Astronomia, Matemática Financeira, Economia Doméstica e Fotografia Científica.

A maioria das escolas optou por temas voltados às questões sociais, políticas, econômicas, ambiental, de gênero e cultural (circense, por exemplo). As escolas apresentam propostas que foram consideradas “parcialmente” em consonância com as propostas do ProEMI, pois sugerem atividades/metodologias para trabalhar com conteúdos tradicionais das disciplinas curriculares ou conteúdos diferenciados dos clássicos com metodologias consideradas inovadoras pelas escolas, conforme atestam seus PRC.

De acordo com os critérios expostos no item sobre a quantificação e classificação das escolas, é possível afirmar que a maioria das instituições que “aderiram” ao ProEMI no estado do Paraná não evidencia em seus PRC propostas e ações que possam caracterizar movimentos de redesenho e inovação curricular para o Ensino Médio; verifica-se o predomínio de um distanciamento entre o que é proposto por essas escolas e as proposições do ProEMI em termos de mudanças curriculares. No entanto, foram também identificados registros em PRC de algumas escolas, em torno de 20% dos analisados, nos quais se verifica uma maior aproximação em relação ao que é formulado no Documento Orientador do Programa.

Com base na leitura do PAG do estado Paraná, é possível afirmar que a maioria das escolas interpreta como inovador os conteúdos e/ou metodologias que não têm sido usuais no desenvolvimento do trabalho pedagógico sem, necessariamente, vincular as sugestões “inovadoras” aos fundamentos e propostas do Programa ao qual estão vinculadas - o ProEMI. Estão listados abaixo exemplos retirados dos PRC, conforme observado no PAG do Paraná:

- Tempo - Ampliação do tempo de permanência do aluno na escola (a ampliação do tempo por si só é considerada inovação; as atividades decorrentes dessa ampliação não necessariamente mostram vinculação com os princípios e proposições sugeridos pelo ProEMI, como elemento propiciador de maior integração curricular e ressignificação da experiência escolar);
- Espaço – Atividades realizadas fora do espaço escolar são consideradas inovadoras, por exemplo: visitas aos museus, parques, outras instituições;
- Conteúdo/conhecimento escolar - Assuntos diversos que são transformados em conteúdo de várias disciplinas (como forma de trabalho interdisciplinar) e/ou são trabalhados em atividades de contraturno;
- Metodologias - Abordagem de conteúdos clássicos das disciplinas, mas de formas diferentes das realizadas comumente pela escola, por exemplo, uma escola sugeriu a criação de uma “Academia de Letras” que seguiria a lógica de organização da Academia Brasileira de Letras.

Das 93 escolas inscritas no PAG do Paraná, 55 delas foram classificadas na categoria 1, ou seja, 60% são identificadas como não atendendo minimamente às prescrições básicas estabelecidas pelo documento normativo do ProEMI a respeito dos macrocampos obrigatórios. Apenas 11 escolas se aproximaram da proposta (categoria 2), ou seja, 12% podem ser consideradas, a partir dos preenchimentos de seus PRC, como propostas mais próximas da ideia de inovação curricular conforme as proposições do ProEMI.

As Tabelas 2 e 3 a seguir apresentam uma síntese das características quantitativas das escolas paranaenses que aderiram ao ProEMI segundo a categorização estabelecida para a presente análise. A primeira traz os dados por macrocampo obrigatório e a segunda as características gerais das escolas, de acordo com a síntese realizada a partir da análise comparativa entre os dois macrocampos obrigatórios.

**Tabela 2: Número e porcentagem em relação ao total de escolas do paraná segundo as categorias formuladas para análise, em cada macrocampo**

Categoria	Acompanhamento Pedagógico		Inicia�o Científica	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
1	46	49,5%	45	48,4%
2	31	33,3%	31	33,3%
3	16	17,2%	17	18,3%
Total	93	100,0%	93	100,0%

Fonte: elabora o própria a partir dos dados do MEC/SIMEC, 2012

**Tabela 3: Número e porcentagem em rela o ao total de escolas do paraná segundo as categorias formuladas para análise**

Categoria	Quantidade	Porcentagem
1	55	59,1%
2	19	20,4%
3	19	20,4%
Total	93	100,0%

Fonte: elabora o própria a partir dos dados do MEC/SIMEC, 2012

Vale destacar, ainda, que, das dezenove escolas classificadas com a categoria 3 nos PRC do Paraná em 2012, apenas 11 delas tiveram ambos os macrocampos obrigatórios classificados nessa categoria e demonstram maior proximidade com as proposi es do ProEMI.

Em síntese, sobre o PAG deste estado, o estudo realizado possibilita as seguintes conclusões preliminares:

- Há grande incidência na descri o dos macrocampos AP e IC de atividades isoladas, sem envolvimento da comunidade, com ênfase a atividades do cotidiano dos

- estudantes, como a ações de reforço escolar, voltados especificamente para leitura de textos literários, reflexão e produção textual de forma descontextualizada;
- A maioria dos macrocampos analisados (AP e IC) está vinculada às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Química, Física e Biologia;
  - Há ações propostas tanto para o Macrocampo AP como para a IC, que possuem descrição entendidas como inovadoras relacionadas a questões sociais, política, econômica, ambiental, gênero e cultural (circense, por exemplo);
  - É possível encontrar descrições de macrocampos com semelhanças nas proposições, descrições e ações: Astronomia, Matemática Financeira, Economia Doméstica e Fotografia Científica possibilitando a hipótese de que tais temas foram discutidos entre os estabelecimentos de ensino envolvidos ou indicados pela gestão da rede estadual;
  - Constam descrições de macrocampos (AP e IC) incompletos que não permitem análise e que necessitariam de reformulação ou complementação.

### *3.2.2 O Plano de Atendimento Global do Rio Grande do Sul*

A análise do PAG do Rio Grande do Sul ocorreu sob os mesmos critérios, já explicitados. Da análise realizada, destaca-se o elemento central que justifica a classificação dos PRC nas categorias 1 e 2 de forma predominante, mas não exclusivamente. Verificamos que várias escolas citam o eixo trabalho, cultura, ciência e tecnologia, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a proposta estadual sobre o Ensino Médio Politécnico, entretanto, não exemplificam ou integram estes conceitos às atividades que estão sendo propostas.

Alguns PRC propõem para os macrocampos Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica apenas reuniões pedagógicas, reforço escolar ou formação continuada. Nesses casos, se infere a possibilidade de articulação entre disciplinas, apesar de na maioria delas não estar sinalizada nenhuma relação com a proposta curricular.

Aparecem muitas vezes temas ligados ao conceito de “aprendizagem significativa”, sem que a mesma seja qualificada ou conceituada.

Verifica-se uma maior aproximação com as diretrizes contidas no documento do ProEMI quando aparecem elementos sobre a pesquisa científica, a investigação relacionada às Ciências Humanas e às Ciências Sociais, à construção de conhecimento e a elaboração de projetos de pesquisa. Apesar disso, observa-se uma dificuldade em propor a operacionalização dos projetos, o que deixa as propostas muito genéricas e abstratas, sugerindo apenas uma repetição das orientações do documento orientador. Essas escolas foram classificadas na categoria 2, apesar de se aproximarem conceitualmente das diretrizes do ProEMI, das DCNEM e do Ensino Médio Politécnico, não é possível identificar nem mesmo inferir práticas que se aproximem de suas formulações.

Em outro conjunto de PRC verifica-se a proposição de atividades de caráter estritamente instrumental em seu delineamento metodológico ou de natureza quantitativa (simples levantamento de dados), sugerindo uma concepção pragmática e limitada da ciência. Em muitos desses casos, a ciência é tida como ação feita em laboratório, por meio de análises essencialmente quantitativas, sempre relacionadas com Ciências Naturais e/ou área de exatas. Apesar de, em alguns casos, essas iniciativas serem identificadas pelas escolas como experiências inovadoras, as ações que propõem como por exemplo exposição de resultados de pesquisas ou de algum processo de iniciação científica são, em sua maioria, atividades que já acontecem na escola, como por exemplo, a “Feira de Ciências”.

Passeios e visitas a universidades, museus, institutos, parques etc., são consideradas, em si, como atividades de iniciação científica e inovação. Em algumas delas, os lugares visitados poderiam servir como um momento de uma atividade mais ampla de iniciação científica, mas encerram-se em si mesmas (exemplo: Museu da Ciência da PUC-RS); em outros casos, os próprios lugares não proporcionam possibilidades de IC, ou pelo menos não são explicitadas essas possibilidades. Vale ressaltar, contudo, que há experiências inovadoras que conseguem fazer uma boa articulação entre um projeto bem concebido em seu conteúdo e visitas como um momento do processo.

Evidencia-se uma grande preocupação com problemas ambientais e com a questão da sustentabilidade. Propostas com esse cunho ora são relacionadas a todas as dificuldades listadas acima, ora são o mote central de propostas que vão ao encontro da perspectiva de mudança curricular proposta pelo ProEMI.

Da análise dos PRC em seu conjunto, detectamos que para o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico em torno de 25% das escolas trazem proposições que vão encontro das propostas do ProEMI. Para o Macrocampo Iniciação Científica esse percentual fica próximo a 13%.

As Tabelas 4 e 5 trazem um resumo dos dados coligidos e analisados com relação ao PAG do Rio Grande do Sul.

**Tabela 4: Número e porcentagem em relação ao total de escolas do Rio Grande do Sul segundo as categorias formuladas, em cada macrocampo**

Categoria	Acompanhamento Pedagógico		Iniciação Científica	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
1	162	69,5%	121	51,9%
2	13	55,8%	81	34,8%
3	58	24,9%	31	13,3%
Total	233	100,0%	233	100,0%

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do MEC/SIMEC, 2012

**Tabela 5: Número e porcentagem em relação ao total de escolas do Rio Grande do Sul segundo as categorias formuladas**

Categoria	Quantidade	Porcentagem
1	182	78,1%
2	25	10,7%
3	26	11,2%
Total	233	100%

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do MEC/SIMEC, 2012

É importante destacar algo específico com relação à análise do PAG do Rio Grande do Sul, no que diz respeito às escolas classificadas com a categoria 3. Em alguns casos, tanto no macrocampo Acompanhamento Pedagógico quanto no Iniciação Científica, não necessariamente a proposição da escola foi explícita e com indicativos claros de como implementar a ação proposta. Porém, nesses casos, a leitura dos PRC das escolas sinaliza que estaria havendo, de forma ainda um pouco abstrata e conceitual, uma aproximação das proposições constantes no Documento Orientador do ProEMI, nas DCNEM e na proposta curricular própria do estado, o Ensino Médio Politécnico. Ainda que a redação não seja propositiva, apontando as ações que serão praticadas, os textos das escolas evidenciam o domínio dos conceitos, formulações e indicativos do redesenho curricular almejado e demonstram que há grande possibilidade de, na prática, efetivar-se uma ação de inovação curricular na direção proposta pelos documentos orientadores do ProEMI.

Em síntese, dos aspectos gerais evidenciados na análise dos dois macrocampos obrigatórios no PAG do Rio Grande do Sul, destacam-se as proposições que mais estiveram presentes nos PRC das escolas, identificadas como formulações particulares do discurso curricular na rede estadual gaúcha, notadamente do Ensino Médio Politécnico, e que podem trazer algum indicativo de como as escolas pensam o currículo e as inovações. Dentre essas proposições se destacam: Seminário Integrado; Pesquisa de campo; Atividades laboratoriais; Mostras científicas e culturais; Pesquisa sócio-antropológica.

Por fim, pontuam-se questões relativas ao conteúdo dos macrocampos analisados:

- Reiteração de práticas curriculares já consolidadas, que não constituem ações de reestruturação/inovação curricular, pois já deveriam ser ou já são desenvolvidas pela escola, como por exemplo as atividades de reforço escolar. Isso acontece com a maior parte das escolas que foram classificadas na categoria 1;
- Há referência ao Ensino Médio Politécnico (EMP), proposta norteadora do Ensino Médio no estado do RS.

Essas referências nem sempre indicam atividades a elas correlacionadas, porém, há iniciativas muito interessantes que estabelecem relações entre as propostas do Ensino Médio Politécnico e do ProEMI, principalmente quando são citados os Seminários Integrados;

- Mostrou-se relevante observar o movimento resultante das propostas de redesenho curricular, pois embora levar os alunos ao laboratório ou fazer uma aula passeio, entre outras atividades, pareçam práticas que já deveriam estar sendo realizadas pelas escolas – e elas não o fazem por não terem asseguradas as condições objetivas – a indução feita pelo ProEMI e o aporte de recursos podem ter como consequência uma ressignificação positiva dos tempos e espaços em que as atividades pedagógico-curriculares se realizam.

### *3.3.2 O Plano de Atendimento Global do Mato Grosso*

Na iniciativa de atentar para as definições do eixo norteador de integração curricular – trabalho, cultura, ciência e tecnologia –, no caso do Mato Grosso, muitas escolas acabaram representando de forma muito próxima as ligações mais evidentes deste eixo com os projetos escolares. Foi possível verificar que “trabalho, ciência, cultura e tecnologia” são percebidos como elementos que devem estar inseridos nas atividades e nos projetos desenvolvidos.

Com o intuito de construir projetos interdisciplinares, alguns temas se tornam recorrentes na medida em que parecem promover a integração entre disciplinas ou áreas do conhecimento aparentemente incongruentes e díspares. A fragmentação do currículo para as escolas analisadas seria superada por meio da discussão de temas que carregariam certa transversalidade. Exemplos de temas que apareceram descritos nos PRC das escolas e trariam essa possibilidade: (a) O ciclo da água (b) os processos de reciclagem (c) o uso de drogas (d) discussões sobre gênero e sexualidade. No caso da água e da reciclagem, é possível observar sua representação enquanto temas de caráter sistemático/recursivo, ou seja, todo um ciclo interminável em que o objeto é transformado e retorna

as mesmas disposições originais. Por suas características cíclicas e transversais, temas como a água e a reciclagem garantiriam a superação da fragmentação curricular, já que suas disposições cíclicas e indeterminadas permitiriam a abordagem por todas as disciplinas. No caso do uso de drogas e da discussão sobre gênero e sexualidade, observa-se a referência a temáticas que adquirem, no interior dos PRC, uma dimensão capaz de promover a integração curricular e que são valorizadas à medida em que comportariam a possibilidade de atentar para uma formação mais ampla, não restrita a conteúdos e/ou disciplinas específicas.

Em outros casos, a integração curricular pretende ser promovida a partir da criação de determinadas disciplinas (ou a eleição de uma previamente existente) como ambiente de formação que, por suas características curriculares e epistemológicas, garantiria a integração curricular. Assim, no caso da adoção de uma disciplina como espaço integrador, a integração da formação não é garantida pelos temas adotados, mas pelas características desta disciplina. Segue um exemplo desta inferência interpretativa:

METAS: utilizar as Artes Plásticas como ferramenta fundamental para atrair o aluno e fazer com que ele se interesse pelo saber em quaisquer disciplinas. Tornar os conteúdos de Português (literatura) e História, interessantes e atraentes a partir das linguagens artísticas.

É possível notar a referência a determinadas práticas (e não disciplinas) como fazeres que, por suas características singulares, promoveriam a integração curricular almejada. É o caso das atividades de campo, muito utilizadas nos projetos para representar uma atividade onde todas as disciplinas estudadas na escola “poderiam contribuir”, ou seja, pelas características da empiria que embasa o trabalho de campo, professores das mais diversas áreas poderiam discutir seus conteúdos. Além das atividades de campo, foram identificadas algumas atividades recorrentes nos PRC das escolas do Mato Grosso: Trabalho de campo; Oficinas; Reforço escolar; Monitoria; Projetos; Feira científica; Exame Simulado; Teste vocacional; Jornal.

Com relação à categorização das propostas presentes nos macrocampos analisados, a Tabela 6 sintetiza as quantidades verificadas na análise do PAG do estado do Mato Grosso.

**Tabela 6: Número e percentagem em relação ao total de escolas do Mato Grosso segundo as categorias formuladas, em cada macrocampo**

Categoria	Acompanhamento Pedagógico		Iniciação Científica	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
1	17	74,0%	14	60,9%
2	2	8,6%	5	21,7%
3	4	17,4%	4	17,4%
Total	23	100,0%	23	100,0%

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do MEC/SIMEC, 2012

Em torno de 17% dos PRC analisados foi possível categorizar como mais próximos das proposições do ProEMI no que diz respeito à reformulação curricular. A maioria das escolas, no entanto, foi categorizada como tendo uma compreensão do ProEMI que se distancia das propostas do Programa.

## Considerações finais

Do exercício de análise dos PRC decorreu a indagação sobre as interpretações que professores e demais educadores poderiam estar atribuindo ao termo “inovador”. Da análise realizada é possível inferir que, na maioria das vezes, para as escolas, “inovador” significa qualquer ação e/ou conteúdo que se diferencie do que é “comum”, clássico e/ou tradicional no/do trabalho pedagógico. Ao analisar o conjunto dos PRC foi possível depreender que não necessariamente a proposta de “inovação” estava vinculada ao sentido que o Programa atribui ao termo: produzir uma reconfiguração dos tempos, espaços e das formas de organização do conhecimento escolar considerando para isso os sujeitos da escola, sobretudo as juventudes que frequentam a escola média.

Ao final da análise qualitativa dos PAG dos três estados, considerando o preenchimento dos macrocampos obrigatórios, foi possível notar a ocorrência de termos, concepções pedagógicas e formas de organização curricular que indicam interpretações diferenciadas entre as três unidades da federação quando tomadas como referência analítica as propostas dos Documentos Orientadores do ProEMI. Estas diferenças se verificam não somente na comparação entre os estados, mas, em muitos casos, entre as escolas de um mesmo estado, o que reforça o pressuposto original da pesquisa, com base em Bernstein, de que as escolas atribuem significados próprios e distintos às prescrições normativas oficiais, muitas vezes distantes de suas formulações e mais próximas do que estão habituadas a fazer.

Pode-se observar também a recorrência de propostas de ações isoladas, sem integração ou relação com conteúdos curriculares ou alguma área do conhecimento ou Macrocampo. Do mesmo modo, foram constatados projetos que têm foco central na aquisição de equipamentos de laboratório ou investimento de recursos, sem que estejam evidenciadas suas articulações com algum campo da atividade pedagógico-curricular. Isso pode indicar certa centralidade da percepção do ProEMI como um programa que leva recursos financeiros para a escola, secundarizando com isso a preocupação com as questões curriculares e/ou pedagógicas.

Nota-se nos três estados uma grande recorrência, no Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, da questão do “Reforço Escolar” ou da intenção de “Diminuir índices de repetência ou evasão”. Nos PAG do Mato Grosso e do Rio Grande do Sul, verifica-se uma forte vinculação do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico à formação continuada de professores (17,4% e 29,7% respectivamente), o que sugere serem estas duas questões centrais em se tratando do Ensino Médio: a contenção do abandono escola por meio da qualificação da permanência do estudante na escola e, relacionado a isso, a formação dos professores.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BERNSTEIN, Basil. **Classes, códigos e controle**. A estruturação do discurso pedagógico. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Setembro-2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 30 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. . **Portaria ministerial nº 971** de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, 09 de out. 2009.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 26 mar. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 30 de jan. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 15 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 15 mar. 2015.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares**. Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso, 2008/2009/2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/SEED/PR. **Portal Dia-a-Dia Educação. Rendimento Escolar.** Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>> Acesso em setembro/2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.** Porto Alegre, SEDUC, outubro/novembro de 2011. SILVA, Monica R. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. **Anais.** 18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná – Brasil. Disponível em <http://www.jornadasrelepe.com.br/index.php?id=280>. Acesso em: 23 jul 2015.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares.** Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso, 2008/2009/2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/SEED/PR. **Portal Dia-a-Dia Educação. Rendimento Escolar.** Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>> Acesso em setembro/2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.** Porto Alegre, SEDUC, outubro/novembro de 2011. SILVA, Monica R. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. **Anais.** 18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná – Brasil. Disponível em <http://www.jornadasrelepe.com.br/index.php?id=280>. Acesso em: 23 jul 2015.



# **Financiamento da educação como indutor de política curricular: Análise a partir da implantação do ProEMI no Paraná**

Sergio Ricardo Ferreira

## **1. Introdução**

No presente trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa cujo objeto de estudo compreende o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Este Programa foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de induzir as escolas a um redesenho curricular com a proposição de ações de enfrentamento visando a contenção das elevadas taxas de abandono e reprovação escolar.

A instituição do ProEMI, ocorrida em setembro de 2009, pouco mais de dois meses antes da aprovação da Emenda Constitucional nº 59 (EC59), de 11 de novembro de 2009, que determinou a obrigatoriedade do ensino à faixa etária de 4 a 17 anos – atendimento que deve ser garantido à população brasileira até 2016; o ProEMI já acenava para esta nova realidade da Educação no Brasil. Assim, ao lado da principal discussão da EC59, qual seja, de que o poder Público deveria proporcionar ações que possibilitassem a permanência dos jovens nas escolas, com o atendimento pleno das suas necessidades e expectativas de vida, de realização pessoal, dos estudos e do mundo do trabalho; a Lei também se referia ao direito subjetivo de os jovens de 15 a 17 anos terem acesso e condições de permanência nas escolas até a conclusão de seus estudos.

O ProEMI (Documentos Orientadores de 2011, 2013 e 2014) norteou as Secretarias de Educação (estaduais e do Distrito Federal), assim como as escolas selecionadas para a adesão ao Programa, bem como, de induzir essas escolas a reestruturarem seus currículos. Nesse movimento, se originou o Projeto de Reestruturação Curricular, cuja finalidade era a própria reorganização dos currículos do Ensino Médio, em atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Básica, às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), aos Documentos de Base do ProEMI, às Matrizes de Referência do ENEM, sempre respeitando a legislação específica do Sistema em que a escola estivesse inserida.

No estado do Paraná, em 2009, 84 escolas aderiram ao ProEMI, número ampliado, no final de 2011, para 93, de acordo com os dados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC/MEC). Esse valor representa 6,15% do total de 1.511 estabelecimentos que ofertam o Ensino Médio no estado, sendo que as escolas que aderiram ao Programa, 12%, representam 50 municípios de um total de 399. Para esse conjunto de escolas, o ProEMI liberou, em 2012, R\$ 4.442.000,00, beneficiando de acordo com o Plano de Atendimento Global (PAG)<sup>31</sup>, 46.787 estudantes matriculados na etapa final da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Paraná, ou seja, 11% de um total de 416.299 alunos.

Para entender como o montante liberado pelo ProEMI reverberou na comunidade escolar, na gestão das escolas, nas práticas dos professores e na vida escolar do estudante, debruçamo-nos nas intenções e nos pressupostos teóricos norteadores do ProEMI na tentativa de responder às seguintes questões: Em que medida os recursos liberados pelo ProEMI às 93 escolas paranaenses foram suficientes para a indução de uma nova política curricular? Os gastos efetuados pelos estabelecimentos de ensino estavam de acordo com o previsto no PRC de cada uma das escolas beneficiárias? Assim, a pesquisa teve como foco a análise de como as escolas empregaram os recursos recebidos e gastos em 2012, e se as ações desenvolvidas foram condizentes (se aproximaram ou se distanciaram) com as propostas do PRC. Como pano de fundo, outra questão orientou a pesquisa, qual seja, a da suficiência (ou não) dos recursos para a indução de uma nova política curricular para o Ensino Médio.

A hipótese orientadora dessa pesquisa<sup>32</sup> foi a de que o suporte financeiro do ProEMI seria imprescindível para as escolas que foram selecionadas para o Programa, mas não o suficiente para

---

31 Informação disponível no Plano de Atendimento Global do Paraná (PAG/PR) impresso: 31/05/2012, do *site*: [simec.mec.gov.br](http://simec.mec.gov.br).

32 Esta pesquisa foi financiada pela CAPES. No período de 2012 a 2014 tive o privilégio de participar do Grupo de Pesquisa “Observatório do Ensino Médio” da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

a indução da mudança curricular e para a instauração de práticas diferenciadas.

Os dados aqui analisados decorrem de uma pesquisa desenvolvida constante na Dissertação de Mestrado, cuja metodologia envolveu dois momentos: (i) análise documental das prestações das contas comparativamente ao PRC; e (ii) visita a duas escolas que, de acordo com o primeiro momento, os gastos realizados se aproximaram ou distanciaram do respectivo PRC. Neste segundo momento foram realizadas seis entrevistas estruturadas com gestores, docentes e discentes que estiveram envolvidos com o ProEMI. O período de realização da pesquisa foi o segundo semestre de 2014.

## 2. ProEMI e a implementação no estado do Paraná

O ProEMI foi instituído pelo MEC por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, com o objetivo de apoiar as escolas que ofertam o Ensino Médio não profissional a desenvolverem propostas curriculares diferenciadas com vistas às necessidades e expectativas dos seus estudantes.

Os recursos para a implementação e execução do ProEMI foram definidos e autorizados por meio da Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE) nº 63, de 16 de novembro de 2011, de forma descentralizada e previstos para as escolas públicas mediante indicação das Secretarias de Educação que formalizassem desejo de proposta de adesão ao Programa.

Ao mesmo tempo em que o MEC preocupava-se em elaborar políticas que pudessem fomentar ações de enfrentamentos aos desafios da última etapa da educação básica desde 2003, a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) também se ocupava em refletir sobre o contexto do Ensino Médio no estado, promovendo discussões e elaboração de propostas, mesmo que minimamente representadas por diretores e equipes pedagógicas, culminando, no final do ano de 2008, com a definição da oferta de um currículo semestral denominado pela SEED como Ensino Médio ofertado em Bloco de Disciplinas (EMB<sup>33</sup>).

---

33 A organização do currículo semestral não é algo novo. É permitida pela Lei Federal nº. 9.394/96 (LDBEN) e outros estados já haviam utilizados essa

Dessa forma, o estado do Paraná passou a ofertar duas modalidades de currículo para as escolas integrantes da Rede Estadual de Ensino: currículo seriado anual e o EMB. A adesão tornou-se facultativa, cabendo às escolas, por meio da sua respectiva comunidade, decidir o currículo do Ensino Médio a ser ofertado em 2009.

O fato de a implantação do EMB ter ocorrido em 2009, mesmo ano em que o MEC finalizou a elaboração do ProEMI, fez com que a SEED interpretasse que a política curricular (EMB) no estado do Paraná estivesse próxima da concepção do ProEMI no que se refere, principalmente, ao currículo diferenciado e, portanto, instituiu como prioridade de seleção para adesão ao programa as escolas que ofertavam o EMB.

A primeira expectativa para liberação de recursos do ProEMI às escolas paranaenses ocorreu em 2010, ano em que a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) divulgou relatório listando as 84 escolas que aderiram ao programa, com a previsão da liberação dos recursos de acordo com as normas estipuladas pelo FNDE, o que efetivamente, não ocorreu.

O conjunto de escolas que aderiram ao ProEMI no Paraná recebeu em 2012, R\$ 4.442.000,00. Desse total liberado, as escolas gastaram R\$ 4.162.610,29. O restante do valor, totalizando R\$ 279.389,71, foi reprogramado para as escolas gastarem em 2013. Os dados da Coordenação de Apoio Financeiro da Secretaria de Estado da Educação (CAF/SEED) revelam que 71 escolas gastaram 100% dos recursos liberados em 2012 e apenas 22 tiveram saldos reprogramados para serem gastos no ano seguinte.

As prestações de contas liberadas pelo CAF/SEED também permitiram outra análise, nelas, além dos gastos do ProEMI, também continham dados sobre os recursos recebidos pelas escolas do PDDE-Escola (via FNDE) e do Fundo Rotativo, recursos liberados pelo Governo do Estado para a manutenção das escolas. Também foi considerado ou computado valores que se referem ao Fundo Rotativo Complementar, recurso liberado por meio de pedido de reparos protocolados pelo gestor da unidade escolar.

---

forma de organização como por exemplo, Rio Grande do Norte e Distrito Federal.

De posse das prestações de contas das 91 escolas<sup>34</sup> paranaenses que implementaram o ProEMI em 2012 foram procedidas a análise conjuntural e individual desses estabelecimentos de ensino cujos resultados apresentamos a seguir.

**Tabela 1: recursos recebidos/93 escolas do Paraná (2012)**

<i>Recursos</i>	<i>Valor em R\$</i>	<i>%</i>
Fundo Rotativo	5.946.282,82	<b>50</b>
PDDE	1.412.010,47	<b>12</b>
ProEMI	4.442.000,00	<b>38</b>
<b>Total</b>	<b>11.800.293,29</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, com fundamento nas Prestações de Contas do PDDE e CAF/SEED

Os valores específicos de cada Programa, seja Federal ou Estadual, representaram da seguinte maneira para o conjunto de escolas que estavam implementando o ProEMI em 2012: Fundo Rotativo (Estadual) 50%; ProEMI ,38% e PDDE, 12%; os dois últimos foram recursos liberados pelo Governo Federal via FNDE/PDDE. Esses percentuais, por si só, demonstram o impacto ou o valor dado pelos gestores em relação ao ProEMI, ou seja, a importância desses recursos e os efeitos ou resultados de melhorias que as escolas necessitavam para investimentos, especialmente para atender aos sujeitos estudantes do Ensino Médio.

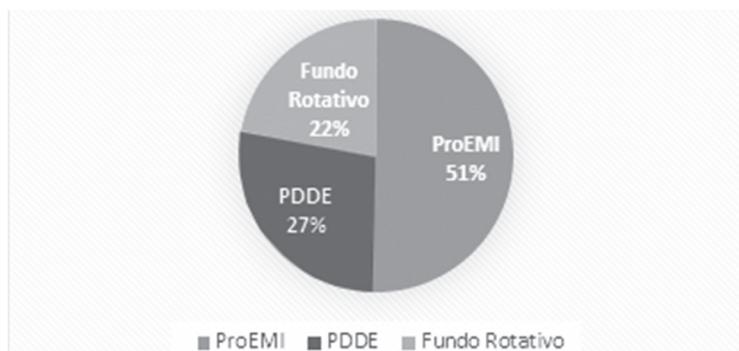
Considerando que o dinheiro do ProEMI é um adicional e que nem todas as escolas que ofertam o Ensino Médio receberam (mas apenas essas 93 que aderiram ao Programa), significa que esse dinheiro representou um adicional significativo em relação ao que receberia. Assim, dos R\$ 7.358.293,29 originais (100%), as escolas puderam contar com mais R\$ 4.442.000,00 do ProEMI. Ou seja, um

34 Registre-se em tempo que 93 escolas receberam os recursos do ProEMI, duas não gastaram seus recursos em 2012 e os recursos foram reprogramados para 2013.

incremento de 60%, o que é significativo e que explica um pouco o que leva as escolas a utilizarem esse dinheiro para atender a outras necessidades que não exclusivamente compreendidas nos PRCs. Para algumas escolas, isso pode representar ainda mais, tendo em vista o repasse do governo do estado ser inferior ao dinheiro do ProEMI, em muitos casos.

Esses dados podem ser melhor visualizados a partir da análise das verbas recebidas especificamente por cada escola, ou seja, do conjunto de 93 escolas, em 29 delas o valor recebido por meio do ProEMI supera o valor liberado pelo governo estadual por meio do Programa Fundo Rotativo. Em outros termos, 31% dessas escolas tiveram o total de recursos liberados acima do que o governo do estado disponibilizou para a manutenção das escolas. É importante registrar que, neste caso, os recursos do ProEMI a serem gastos com projetos curriculares com práticas diferenciadas para o Ensino Médio superaram até mesmo o total de recursos da própria Mantenedora. Talvez isso explique a importância dos recursos do ProEMI na escola. Um exemplo específico que demonstra essa situação envolve um colégio localizado no interior do Paraná que recebeu, em 2012, R\$ 42.000,00 do ProEMI; R\$ 22.384,08 do PDDE e R\$ 18.275,04 da sua Mantenedora, o Governo do Estado do Paraná.

**Gráfico 1: Fonte dos recursos recebidos por um colégio integrante da rede que aderiu ao ProEMI – em 2012 – em % do total**



Fonte: Elaborado pelo autor com fundamento nas Prestações de Contas do PDDE e CAF/SEED

Percebe-se, no gráfico 1, que na escola em questão os recursos liberados via FNDE/PDDE para a implementação do ProEMI, em 2012, superaram os demais recursos liberados pelo Governo Federal e Estadual. Isso demonstra a relevância do Programa com a possibilidade de gastos em serviços, materiais e equipamentos que possam agregar melhores condições aos professores na execução das suas práticas.

### 3. Gastos do ProEMI no Paraná e a relação com o PRC das Escolas

O ponto de partida para a análise proposta envolveu os PRCs das escolas, disponíveis por meio do PAG e pelas Prestações de Contas que gastaram seus recursos disponibilizados no ano exercício de 2012. A compreensão das normas para o recebimento e gastos dos recursos, contidos na Resolução CD/FNDE 63/2011, também é imprescindível, considerando o fato de ter sido um referencial das dimensões estruturantes do Ensino Médio presente na forma especificada nos PRCs.

Neste primeiro momento, a metodologia utilizada foi a análise documental definida por Bardin (1977, p. 45) como “tratamento da informação contida nos documentos acumulados” tendo como objetivo “dar forma e conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”.

Assim, os documentos relacionados ao ProEMI (Prestações de Contas e PRCs), classificados como fontes primárias (LUNA, 1996), foram utilizados de maneira concomitante para análise, a fim de que se pudesse observar se os itens foram adquiridos possuíam (ou não) relação com o respectivo PRC de cada escola. De acordo com Bardin (1977, p 46), a análise documental “permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)”. Tal informação é pertinente e relevante pelo fato de que a estratégia adotada ter possibilitado a observância com relação aos itens adquiridos e sua presença efetivamente registrada no respectivo PRC.

A estrutura das prestações de contas das escolas está constituída de: cotas (capital ou custeio); gastos (material permanente

ou de consumo); grupo (equipamentos, mobiliário, material permanente, material didático, limpeza, esporte, recreação, informática, etc.); item (discriminação do que foi adquirido).

De posse desses dados, e tendo em mãos o PRC de cada escola, o trabalho transcorreu no sentido de categorizar estes gastos com a devida proximidade ou de distanciamento do respectivo projeto. Essa etapa exigiu muitas horas de trabalho, tendo em vista a natureza da atividade e também o fato de que não havia conhecimento prévio do pesquisador em relação à realidade da escola pesquisada. Cita-se, como exemplo, o fato de recursos serem gastos com reformas estruturais ou adequações prediais. Neste caso, foram entendidas como gastos aproximados ao PRC, considerando que as normas exaradas para os gestores das escolas previam a “aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços necessários à adequação dos ambientes escolares relacionados às práticas pedagógicas indicadas nos projetos.” (Res. CD/FNDE 63/2011).

Uma outra situação está relacionada com os gastos dos recursos da escola com material esportivo. No momento em que a informação era checada com o previsto no PRC, para se observar se tal material tinha ou não relação com o proposto pela escola, observou-se que, em alguns casos, o material adquirido não tinha qualquer relação com o Projeto, mesmo que essa aquisição tenha sido positiva ao ser direcionada para melhorar as práticas esportivas.

A maior dificuldade de análise foi exatamente esta: a de estabelecer relação entre a aquisição de material de expediente e o PRC, considerando a complexidade na realização de aproximação ou distanciamento do Projeto da escola. Esse grupo constante, como gastos nas prestações de contas, exigiu mais tempo e dedicação do autor, afinal, poderiam existir itens que possuíssem maior utilização no serviço burocrático da escola em detrimento do trabalho pedagógico proposto no PRC. Ao final, percebeu-se que esse grupo despontou como o mais importante para a análise, uma vez que nele se apresentaram as maiores discrepâncias em comparação com o que estava previsto no PRC.

Cada gestor, em consonância com a comunidade escolar, desenvolveu seus métodos para aquisição de materiais e não cabe, neste momento, tecer comentários ou emitir juízo de valor sobre

os critérios adotados. Mesmo assim, vale registrar algumas ações de gastos que mereceriam um novo olhar, uma nova pesquisa. Cita-se, como exemplo, o fato de gestores gastarem com compra de equipamento para reprodução de cópias, enquanto outros gestores preferiram ou optaram pelo pagamento de serviços de reprodução de cópias que, possivelmente, seria o suficiente para a aquisição da máquina e do material a ser utilizado.

Sintetizando o trabalho de categorização com os dados das prestações de contas e correspondentes nos PRCs, registra-se que foram categorizadas 91 prestações de contas de um total de 93 escolas que implementaram o ProEMI, em 2012, ou seja, 97%. A totalidade de escolas não foi atingida pelo fato de duas escolas receberem os recursos do Programa em 2012 mas não efetuarem gastos, sendo reprogramados para o ano de 2013.

Neste primeiro momento, do total analisado e da metodologia explicitada, objetivou-se estabelecer relação a dos gastos com os macrocampos previstos pela escola no seu PRC e constante no PAG. O resultado desta análise aponta para o percentual de aproximação dos gastos em relação ao PRC essencial para a definição do segundo momento da pesquisa, a visita a duas escolas, aquela que obteve a maior aproximação e o que teve maior distanciamento dos gastos com o PRC.

Neste segundo momento da pesquisa, a metodologia utilizada nas visitas às duas escolas, dispôs da realização de entrevistas estruturadas com três segmentos da escola: gestor, professor e sujeitos estudantes. O critério para a entrevista com o professor e os estudantes foi de que estes tenham participado das atividades propostas no PRC no processo de implementação da política; os alunos se matricularam no ano em que as atividades do ProEMI foram iniciadas (segundo semestre de 2012) e concluíram o Ensino Médio em 2014.

O roteiro de entrevistas estruturado foi elaborado considerando todas essas precauções e consoantes aos três segmentos entrevistados quais sejam, gestor, professor e sujeitos estudantes do Ensino Médio que participaram diretamente das ações do ProEMI nas escolas.

A análise documental (primeiro momento) permitiu apontar que do total das escolas que implementaram o ProEMI no Paraná, 29

(32%) realizaram gastos que atendem aos macrocampos propostos no PRC com percentuais entre 95 a 100%; 48 (53%) das efetuaram gastos que atendem parcialmente aos macrocampos propostos nos PRCs com percentuais entre 80 e 94% e, por fim, 15% das escolas (14 escolas) gastaram recursos com itens que estão mais distantes do que os propostos em seus PRCs com percentual de até 79%.

Com a finalização dessa análise dos documentos foram destacados duas escolas que apresentaram maior aproximação e/ou distanciamento dos gastos em relação ao seus PRCs (segundo momento da pesquisa). As escolas (A e B) localizados na Região Metropolitana de Curitiba (RMC) gastaram todo o dinheiro recebido do Programa e totalizaram (100%) na aproximação do PRC elaborado especificamente pela escola. Um deles deveria ser selecionado e o critério utilizado foi o que recebeu e gastou maior valor do ProEMI e neste caso, o gestor da escola A, foi contatado e acolheu a indicação da pesquisa.

Dessa mesma análise extraímos a relação das escolas que receberam recursos do ProEMI, em 2012, e realizaram gastos, mas que, de acordo com a metodologia especificada, se distanciaram do PRC. Para a definição da escola a ser visitada utilizou-se como critério o percentual de distanciamento do gasto efetivado em relação ao PRC. Das quatro escolas (W, X, Y e Z), apenas X foi excluída da consulta tendo em vista o valor do recurso recebido, que neste caso, representaria metade do valor da escola A, sendo este indicado pelo critério estabelecido na metodologia da pesquisa empírica, face ao maior percentual de aproximação com o PRC proposto e o gasto efetivado. Foram consultados em novembro de 2014 os gestores das escolas W, Y e Z, nesta mesma ordem, e por justificativas plausíveis levando em consideração o encerramento do ano letivo, obteve-se somente o aceite do gestor da escola Z, localizada no interior do Paraná, que recebeu em 2012, R\$ 56.000,00 e gastou R\$ 52.100,00. De acordo com a análise por meio do critério utilizado, o recurso gasto significou 34% de distanciamento ao PRC e está entre as quatro escolas que apresentaram maior percentual de distanciamento com o Projeto proposto.

A análise de aproximação/distanciamento dos gastos dos recursos ao PRC elaborado pelas escolas proporcionou indicar os campos de pesquisa empírica, sendo estas as escolas A e Z, respecti-

vamente localizadas na Região Metropolitana de Curitiba e interior do Paraná. Elas foram visitadas na primeira semana de dezembro de 2014 e, neste mesmo período, foram realizadas entrevistas com três segmentos (gestores, professores e estudantes). Da análise específica das escolas visitadas, apresentamos uma tabela comparativa com base nos PRC (contidos nos PAGs), prestações de contas e transcrição das entrevistas com gestores, sintetizando dados da implementação do Programa:

**Tabela 2: Comparativo de dados das escolas “A” e “Z”**

Descrição	Escola A	Escola Z
Recursos previstos PAG	R\$ 80.000,00	R\$ 56.000,00
Recursos liberados via FNDE/PDDE	R\$ 80.000,00	R\$ 56.000,00
Gastos realizados	R\$ 80.000,00	R\$ 52.100,00
Relação de proximidade dos gastos/PRC	100%	66%
Total atendimento/alunos previsto no PAG	1128	332
Número alunos atendidos	120	120
Ampliação da jornada/estudantes	5 horas	7 horas
Número de Macrocampos ofertados	4	2

Fonte: Elaborado pelo Autor, com base nos dados do SIMEC/MEC, FNDE/PDDE e Entrevistas/Escolas

Os valores previstos pelo Programa foram confirmados com o recebimento. A escola A, gastou 100% dos recursos do ProEMI ainda em 2012, enquanto a escola Z reprogramou R\$ 3.900,00 para 2013. Os números divulgados pelos gestores, em relação aos alunos atendidos pelo Programa, revelam que a escola A, atendeu menos de 10% do total de alunos previstos no seu PRC, enquanto a escola Z atendeu quase 30% da previsão realizada. A partir desses dados é possível afirmar que a escola que recebeu mais recursos e efetuou gastos com insumos e serviços com maior proximidade ao PRC atendeu menos estudantes do que a escola indicada que recebeu menos

recursos, obteve maior distanciamento dos gastos do Programa em relação ao PRC, atendeu mais alunos.

A partir das transcrições das entrevistas, elaboramos uma tabela utilizando questionamentos otimizados a partir das questões dos roteiros pré-elaborados para entrevistas. Para essa categorização, foram utilizadas questões respondidas pelos entrevistados que envolviam situações objetivas e relacionadas com a comunidade escolar e o cotidiano do Ensino Médio durante a implementação do ProEMI. A síntese da categorização envolveu ambas as escolas pesquisadas. A pontuação apontada na tabela, totalizam somatória de pontos das respostas das entrevistas das duas escolas.

**Tabela 3: Categorização das respostas/entrevistas realizadas nas escolas “A-Z”**

Descrição	Gestor	Professor	Alunos	Total
A comunidade foi convidada a participar das discussões e da implantação do ProEMI?	3	2	1	6
Uma das finalidades do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares diferenciadas do Ensino Médio. Essa finalidade está sendo atingida pela Escola?	4	4	4	12
O PRC foi executado na sua totalidade?	4	2	*	6
As atividades desenvolvidas possibilitaram a integração curricular?	2	2	2	6
A comunidade se envolveu com a discussão e acompanhamento sobre os gastos dos recursos do ProEMI?	4	4	1	9
Os recursos foram suficientes para a implementação do ProEMI?	4	4	4	12

Legenda<sup>35</sup>: 0 – Não; 1 – Parcialmente; 2 – Totalmente

\* Questão não inclusa no roteiro de entrevistas/aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor com fundamento na transcrição/entrevistas realizadas nas escolas A e Z.

<sup>35</sup> Observe as notas contidas no quadro. Nelas estão contidas apontamento das respostas das duas escolas.

Essas informações direcionam para os pontos mais fortes do ProEMI, que são os recursos, entendidos pelos gestores como suficientes para a implementação do Programa e, também, destacam o fato desse ter atendido a uma das finalidades do ProEMI que é o de desenvolver propostas curriculares diferenciadas no Ensino Médio.

Algo que foi muito destacado pelos entrevistados se refere ao envolvimento da comunidade escolar nas questões que dizem respeito aos gastos e ao acompanhamento das aquisições. Gestores e professores avaliaram como positivo o envolvimento da comunidade no processo de implementação e gastos dos recursos do ProEMI. Os estudantes, de maneira geral, apontaram para a ausência de divulgação do Programa e, conseqüentemente, dos gastos dos recursos.

Outras ações destacadas como dificuldades enfrentadas na implantação e implementação do Programa estão relacionadas ao envolvimento da comunidade com o ProEMI e justificam o fator tempo e burocracia como os maiores desafios para a convocação da comunidade.

## Considerações Finais

Das análises dos documentos oficiais que instituíram a fundação do discurso orientador do ProEMI, a nossa prática em sala de aula e as visitas às escolas pesquisadas mostraram que o ProEMI tem contribuído com o fomento de discussões acerca do Ensino Médio brasileiro, inclusive por propiciar suporte financeiro à criação e à difusão de uma cultura escolar que busque um currículo mais dinâmico, flexível e compatível com as especificidades dos sujeitos estudantes.

Um dos pontos mais fortes e destacados pelos gestores em relação ao ProEMI são os recursos, entendidos por eles como suficientes para a implementação do Programa. Todavia esses recursos não asseguraram uma reformulação do currículo com propostas diferenciadas no Ensino Médio. A entrada das escolas do Paraná no Programa pode ser interpretada como uma oportunidade em que se uniu uma série de vontades, de um lado, e de necessidades, de

outro. De qualquer maneira, o ProEMI teve sua continuidade e os PRCs das escolas apontam para reformulações para o Ensino Médio e para o atendimento ao público dessa Modalidade em particular, inclusive para os docentes que nela trabalham. Eis, portanto, um dos aspectos desta pesquisa que mereceria um acompanhamento mais detalhado, até mesmo para valorizar e divulgar ações que têm contribuído de fato para uma melhor e mais sólida formação dos nossos jovens estudantes.

Se nas próprias ciências encontra-se o aspecto dialógico dos discursos, no sentido de que um tema pode ser considerado, dependendo do ponto de vista, positivo ou negativo; ou sobre toda afirmação é possível realizar uma negação; ou sobre a cada negação pode repousar uma contra negação e assim por diante; é evidente que várias contradições podem ser encontradas nas entrevistas realizadas, sendo que elas, no conjunto, aproximam os resultados do que acontece nas escolas pesquisadas. Um dos exemplos dessas contradições centra-se no fato de que os gestores e professores apontaram como positivo o envolvimento da comunidade escolar no acompanhamento do recebimento e dos gastos dos recursos do ProEMI. Talvez do lugar ou da perspectiva em que se encontram, esse envolvimento tenha sido mesmo positivo, apesar de esses profissionais reconhecerem as dificuldades impostas pelo fator tempo e pela burocracia referente aos ajustes devidos e necessários ao Programa, bem como as relações que os gastos devem ter com o PRC apresentado, etc.

Por outro lado, para os jovens entrevistados, porém, esse envolvimento se mostrou “um pouco” tímido, devendo o Programa passar por uma maior campanha de divulgação, transparência e envolvimento de todos os sujeitos da escola nas questões relativas aos recursos e aos gastos do Programa. Outro tema importante e complementar, configura-se, desse modo, numa continuidade em que se pode apreender de diferentes lugares e perspectivas a questão do envolvimento dos sujeitos integrantes e constituintes da comunidade escolar com relação à participação ativa no acompanhamento do Programa. Como resultado do trabalho de pesquisa realizado, fundamentado, aqui, no percurso da implantação e implementação do ProEMI, nas prestações de contas das escolas, nos

PRCs propostos (constantes no PAG/PR) e nas entrevistas realizadas com os gestores, professores e sujeitos estudantes, hipoteticamente pode-se apontar as seguintes considerações:

A elaboração do PRC por parte das escolas que aderiram ao ProEMI sofreu influência da SEED/PR, que propôs por meio de Instruções a proposição de atividades complementares sem observar a realidade dos sujeitos da escola.

As questões burocráticas inerentes às normativas do Programa reduzem o tempo para discussões e elaboração de propostas que possam de fato contemplar um maior envolvimento da comunidade escolar. Essas questões têm sido recorrentes nas falas dos gestores e professores.

A participação dos sujeitos estudantes nas discussões e decisões do Programa na escola ainda pode ser considerada incipiente, com pouco envolvimento.

Por mais que os PRCs das escolas tenham sido elaborados, na visão dos gestores e professores, em prazo exíguo e sem maior envolvimento de todos os sujeitos da escola, percebeu-se que os jovens estudantes do Ensino Médio se envolveram com as atividades desenvolvidas do ProEMI, consideradas por eles como práticas diferenciadas das demais disciplinas da Base Nacional Comum.

A integração curricular no Ensino Médio ainda é um desafio para a concretização por parte das escolas do ProEMI.

A partir dos dados analisados e das escolas pesquisadas, é possível afirmar que os maiores enfrentamentos do Ensino Médio persistem no abandono e a reprovação escolar. Constata-se que as ações empreendidas estão reduzindo, mesmo que de maneira tímida, as taxas de abandono, ao contrário dos indicadores de reprovação escolar, que têm crescido nas escolas observadas.

O número de alunos atendidos pelo ProEMI foi inferior ao número de alunos previstos para atendimento constante no PAG.

Esses pontos foram elencados a partir da análise e observação, propostas nesta pesquisa. Eles respondem à hipótese inicial de que o suporte financeiro do ProEMI concedido para os estabelecimentos de ensino que aderiram ao Programa se torna imprescindível para a escola, mas não assegura a reformulação curricular e criação de práticas diferenciadas. Não basta o Programa dispor desse suporte para a sua execução. Há necessidade de um conjunto

de ações, tais como a formação de professores, discussões e decisões dos sujeitos da escola ao envolvimento da comunidade escolar nas ações de acompanhamento do Programa.

Como pode ser observado nos tópicos citados acima que retomam e reiteram em forma de síntese os resultados da pesquisa que orientou esta pesquisa, o suporte financeiro do ProEMI torna-se imprescindível para o sucesso da escola e das ações do conjunto de sujeitos que a integra. Com recursos financeiros disponíveis, há uma grande flexibilidade para a execução de propostas diferenciadas de trabalhos na unidade escolar, inclusive tornando factível a permanência dos estudantes neste espaço de troca de saberes e de experiências. Porém, tornou-se bastante evidente o fato de que o recurso financeiro precisa ser pensado conjuntamente pela comunidade escolar, inclusive como mote para criar os vínculos e os envolvimento dessa comunidade com a escola. Se ouvidas as partes, cujas ideias forem bem fundamentadas e convincentes, contribuem para sua realização como sujeito no e do mundo, ampliando o alcance de seus sentidos na relação com o outro e consigo mesmo e criando laços com os docentes e gestores que façam ser reconhecidos e respeitados os trabalhos desenvolvidos por esses profissionais da Educação.

Nesse sentido, o ProEMI pode estar contribuindo, além da liberação de recursos, para a reformulação de políticas internas das escolas que trabalham com o Ensino Médio, tanto no redesenho curricular como na sistematização de fazeres diferenciados que contemplem a particularização do universo dos jovens que integram as escolas.

## Referências

BARDIN, L.; *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONI, V.; QUARESMA, S. J.; **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Florianópolis*, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.

BOURDIEU, P.; **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: [http://200.181.15.9/ccivil\\_03/Constituição/Emendas/Emc/emc59.htm](http://200.181.15.9/ccivil_03/Constituição/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 25 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Plano de Ações Articuladas**. Portal FNDE [on-line] Disponível em:<<http://www.fnde.gov.br>> Acesso em: 05 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Programas. Programa Dinheiro Direto na Escola**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Portal FNDE [on-line] Disponível em:<<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>> Acesso em: 27 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE n. 31**, de 22 de julho de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de Ensino Médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino. José Henrique Paim Fernandes. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 22 jul. 2013, nº 140, Seção 1, pág. 15. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4716\\_resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-31,-de-22-de-julho-de-2013](http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4716_resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-31,-de-22-de-julho-de-2013)> Acesso em: 24 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 20 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC. Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. FNDE. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4716-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-31,-de-22-de-julho-de-2013>. Acesso em: 27 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. FNDE. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4716-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-31,-de-22-de-julho-de-2013>. Acesso em: 18 dez 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 24 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 24 out. 2013.

# O Programa Ensino Médio Inovador das escolas da microrregião de Tubarão, SC.

Márcia Fernandes Rosa Neu  
Deisi Scunderlick Eloy de Farias  
Nádia Maria Soares Sandrini

## Introdução

O presente artigo tem por finalidade apresentar alguns resultados do projeto de pesquisa: as práticas cotidianas do Ensino Médio Inovador na rede pública estadual da microrregião de Tubarão, SC - a cultura escolar e a formação cidadã, que foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil, no Programa Observatório de Educação - OBEDUC. Em fase final de pesquisa, o projeto é realizado por pesquisadores da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, professores do Ensino Médio da Secretaria de Educação de Santa Catarina, estudantes de Programa *Stricto Sensu* e estudantes de graduação. O objetivo geral da pesquisa é investigar a cultura e a formação cidadã, discutindo as práticas cotidianas do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

A população alvo da pesquisa são seis escolas situadas em quatro diferentes municípios do Estado de Santa Catarina, região sul do Brasil. Estes municípios integram a microrregião estadual denominada Tubarão. Nesta microrregião funcionam cerca de 30 escolas de Ensino Médio, mas apenas seis escolas implantaram o Ensino Médio Inovador até 2013. Para 2014 a adesão se ampliou, em média mais 4 escolas aderiram ao Proemi. As escolas serão estudadas por equipes formadas por dois estudantes de doutorado, três de mestrado, seis de graduação e seis professores da Educação Básica, sendo um responsável por cada escola.

A partir dessas informações introdutórias, faremos um breve relato das conclusões alcançadas até o momento, embora ainda estejamos analisando diversos dados, ampliando as informações

à luz de conceitos que subsidiam a pesquisa e, por conseguinte, a elaboração deste artigo.

## Ensino Médio No Brasil

O Ensino Médio possui duas tradições conflitantes: a pré-universitária e a profissionalizante. Segundo Castro (1997), o Ensino Médio é objeto de muitas versões. Alguns o querem único, outros pregam sua bifurcação em várias alternativas.

Tanta divergência resulta de que, na verdade, as tarefas pedidas a este nível de ensino são diferenciadas, e diferenciadas demais. Espera-se que o ensino secundário: (I) prepare cidadãos para viver em uma sociedade moderna; (II) prepare para a educação superior; (III) treine os alunos para o mercado de trabalho. [...] as duas últimas funções não têm uma convivência cômoda. Competem entre si, quando nada, pelo tempo requerido para dominar corretamente os respectivos conteúdos. (CASTRO, 1997, p.2)

Conforme Franco e Novaes (2001), o Ensino Médio passou por sucessivas reformas visando romper a clássica dicotomia propedêutica/profissionalizante, o que remete a um problema a ser enfrentado, incluir o Ensino Médio de fato na Educação Básica. Porém, afirmam os autores, com reorganização da sua estrutura curricular (FRANCO E NOVAES, 2001).

O Ensino Médio se estruturou como curso de estudos regulares somente em 1942 com o surgimento dos cursos colegiais divididos entre o científico e o clássico profissionalizante, com duração de três anos. Toda a formação do Ensino Médio científico centrava-se no acesso ao ensino superior. Segundo Rocha (2010), o médio profissionalizante, com maior demanda por força das condições econômicas do país, era considerado um curso menor, pois os concluintes dessa fase dificilmente almejavam o curso superior (ROCHA, 2010).

Já na década de 1980, considerada uma fase muito complexa para a história brasileira, tanto pela crise política como pela crise econômica, o Brasil foi convocado a fazer uma nova Constituição.

Assim, em meio a diversas disputas, foram aprovados para a educação os artigos 205 e 206:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, Constituição 1988).

A aprovação desses artigos da Constituição apontam novamente a necessidade de se elaborar outra LDB, a Lei 9.394 de 1996. Nela, a Educação Básica é organizada em: Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio (quadro 1).

**Quadro 1: Resumo da estrutura do atendimento escolar da creche ao Ensino Médio no Brasil, por etapa/nível, em 2010.**

ETAPA		DURAÇÃO	IDADE RECOMENDADA	ATENDIMENTO PODER PÚBLICO	
Educação Básica	Ensino Médio	3 anos	15 a 17 anos	Obrigatório a partir de 2017	
	Ensino Fundamental	Anos finais (6º ao 9º ano)	4 anos	11 a 14 anos	Obrigatório desde 1971
		Anos Iniciais (2º ao 5º)	4 anos	7 a 10 anos	Obrigatório a partir de 1934
		Anos Iniciais (1º ano)	1 ano	6 anos	Obrigatório a partir de 2011
	Infantil	Pré-Escola	2 anos	4 e 5 anos	Obrigatório a partir de 2017
Educação	Creche	Até 3 anos	0 a 3 anos	Responsabilidade do poder público	

Fonte: GONÇALVES, 2010, p. 38

O Ensino Médio brasileiro passou integrar a Educação Básica a partir da LDB de 1996, no entanto, os desafios ainda continuam. Um deles está posto para a manutenção dos jovens na Escola, numa fase que para a maioria das famílias de baixa renda, é possível contar com o auxílio dos filhos para a subsistência das famílias. Quando não é por esse motivo, os próprios jovens desejam ter sua renda a fim de garantir o consumo de ‘objetos de desejo’, forte característica do período técnico-científico-informacional<sup>36</sup> na qual vivemos.

Esses desafios surgem como barreiras à melhoria dos indicadores educacionais brasileiros, que depois de 15 anos da implantação da LDB 9.394/1996 ainda há dificuldades consideráveis na melhoria dos indicadores do Ensino Médio brasileiro.

[...] Como ideal a ser atingido, a médio ou a longo prazo, a concepção de uma reorganização dos conteúdos gerais em áreas do conhecimento, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, configura-se como uma opção importante, seja para superar a tão criticada fragmentação do conhecimento, seja para imprimir ao Ensino Médio um caráter de orientação geral, articulado e contextualizado. (FRANCO E NOVAES, 2001, p. 3)

Segundo as autoras (op. Cit. p.4), [...] “as experiências realizadas na rede pública, [...] na busca da interdisciplinaridade, são poucas e limitadas, necessitando, ainda, de avaliações mais rigorosas sobre seus resultados [...]”. Na implantação dessas orientações, as dificuldades são inúmeras, elas perpassam formação dos professores, apoio pedagógico na elaboração do planejamento, carga-horária excessiva de trabalho do professor, que limita seu tempo de estudo e reflexão sobre sua prática pedagógica.

A integração legal do Ensino Médio à Educação Básica não garantiu a superação dos desafios. Para Sampaio (2009), os avanços da educação brasileira nos últimos 10 anos são consideráveis, mas ainda é necessário avançar muito para que os jovens de 19 anos possam concluir a Educação Básica. Os dados brasileiros ainda apontam que apenas 38% dos jovens estão nessa condição, quando analisados regionalmente, os indicadores são mais graves, pois o Nordeste do Brasil possui um percentual de apenas 22%. As taxas de

---

36 Santos, M. *Natureza do Espaço*. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 187.

distorção idade-série do Ensino Médio ficam em torno de 46%, demonstrando que metade dos jovens tem idade superior a adequada por série no Ensino Médio. Essa análise demonstra sérios problemas de fracasso escolar, na qual os estudantes passam em média 10 anos na escola e não concluem nem mesmo o Ensino Fundamental. A taxa de repetência no Brasil, ainda segundo Sampaio (op. cit. p.8) tem diminuído nos últimos anos, mas **permanece elevada** e acima dos índices registrados nos países com níveis de desenvolvimento equivalente ou até mesmo inferior ao nosso. O enfrentamento desses problemas só poderá ocorrer mediante a universalização do acesso ao ensino, pressupondo não só o acesso, mas a permanência, a progressão e a conclusão em idade adequada, permitindo que um jovem de 18 anos tenha 11 anos de escolaridade. Quer seja para ingressar na Universidade, quer seja para fazer curso técnico ou para entrar no mercado de trabalho, mas com uma educação básica capaz de permitir decisões autônomas e adequadas à sua vida cidadã.

Segundo Gonçalves (2010) falar em universalização da educação no Brasil implica:

[...] I. garantir a efetiva inclusão de um conjunto de indivíduos que estão contemplados na legislação atual – preconizada na obrigatoriedade de oferta para a faixa etária entre 4 e 17 anos – mas ainda se encontram fora da escola, tais como os jovens aptos ao Ensino Médio. II. garantir a inclusão de jovens e adultos que não receberam a formação escolar adequada na idade legal e todos que necessitam se qualificar devidamente para o mercado de trabalho; III. incluir um conjunto de sujeitos de outras faixas etárias que não estão contempladas no atual desenho legal, em particular as crianças de 0 a 3 anos e os adultos e os (futuros e presentes) idosos; IV. ampliar o tempo de exposição à educação escolar, tanto do ponto de vista longitudinal, garantindo a permanência por mais anos de estudo, quanto no cotidiano, aumentando a carga horária de permanência na escola, no sentido da oferta do horário integral; V. assegurar atenção especial a grupos específicos, tais como os indivíduos com necessidades especiais, os indígenas, a população carcerária etc.; VI. garantir que o estudante conclua o percurso educacional adquirindo os conhecimentos fundamentais exigidos pela instituição escolar [...]. (GONÇALVES, 2010, p. 30)

O momento atual da educação brasileira demonstra melhorias substanciais no atendimento às crianças e jovens no que concerne ao acesso à escola, mas ainda persistem os problemas relacionados à sua permanência e atendimento da aprendizagem para a formação integral, sendo que a maior defasagem está no Ensino Médio. Como uma das formas para enfrentar o problema foi criado pela Portaria n°. 971, de 09/10/2009 do Ministério da Educação e Cultura o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

## Ensino Médio INOVADOR – ProEMI

O Programa Ensino Médio Inovador é uma proposta do MEC para ser implantado nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, como experimental e em regime de colaboração, sobretudo com os Estados responsáveis prioritários para atuar nessa etapa de ensino. Trata-se de um programa de apoio para fomentar inovações pedagógicas na organização curricular do Ensino Médio com o objetivo de melhoria da qualidade sinalizando para 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. (BRASIL, CNE/CP Nº: 11/2009)

O programa pretende estabelecer mudanças significativas na organização curricular pressupondo perspectivas de articulação interdisciplinar, disciplinas articuladas com atividades integradoras entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura vislumbrando uma nova escola nessa etapa da Educação Básica. Considera que, além de novas propostas o avanço qualitativo dependerá “do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político-pe-

dagógico”. Ressalta, “ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado” (BRASIL, CNE/CP Nº: 11/2009). Ao Governo Federal cabe a responsabilidade de criar as condições materiais e o aporte conceitual que permitam as mudanças necessárias.

O Programa Ensino Médio Inovador propõe que as escolas construam seus percursos formativos de forma coletiva respaldados nas teorias educacionais, na legislação e diretrizes em vigor e nas orientações metodológicas estabelecidas pelo programa. A expectativa do Programa é que o projeto político-pedagógico de cada escola possa:

- Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural; Incorporar nas práticas didáticas, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo; Promover a aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação da 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 atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação e informação; Avaliar a aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes. (BRASIL, CNE/CP Nº: 11/2009).

O Parecer 11/2009 reforça que, para a construção dos projetos, as escolas devem seguir um referencial de proposições curriculares e condições básicas, quais sejam: mínimo de 3.000 (três mil) horas de carga horária; a leitura como base de todas as disciplinas; estímulo às atividades teórico-práticas; fomento de atividades de artes; mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes; atividade docente em tempo integral na escola; Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio.

A adesão ao Programa é voluntária, mediante Termo de Cooperação Técnica e elaboração de um Plano de Ação Pedagógica (PAP) contendo os projetos inovadores das escolas participantes. Para o MEC, o sentido da proposta Ensino Médio Inovador se expressa na citação.

[...] 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, CNE/CP Nº: 11/2009).

Este conceito procura deixar claro que o Programa Ensino Médio Inovador não muda a concepção legal de Ensino Médio em vigor no Brasil. O que está sendo proposto é um programa experimental de inovações pedagógicas com apoio técnico e financeiro para ampliar a participação da comunidade escolar. A formação para o exercício da cidadania permanece como função dominante do Ensino Médio, que é a etapa final e de consolidação da Educação Básica. É mais do que simples preparação para ingresso na Educação Superior, embora este caráter propedêutico não possa e não deva ser ignorado para não frustrar a justa pretensão de acesso a todos os alunos da escola pública.

O Programa proposto é, essencialmente, um incentivo à inovação pedagógica e pretende fomentar um novo paradigma educacional por meio do debate sobre o Ensino Médio junto aos sistemas de ensino estaduais, fomentar propostas curriculares inovadoras e disponibilizar apoio técnico e financeiro para disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. As escolas devem primar pela: 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 (CNE 11/2009, p. 3).

Em suma, a proposta preconiza um currículo inovador, planejado para atender as reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas para a aprendizagem do estudante, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino (BRASIL, 2011). Todavia, é sabido que a cultura interfere tanto na implantação de políticas públicas como nas escolhas curriculares regionais, principalmente, a cultura escolar, como uma especificidade da cultura, que precisa ser levada em consideração quando a questão é a inovação.

Thurler (2001) discute a forma como a cultura embasa o funcionamento escolar como ação coletiva e organizada.

Aparentemente carregados de cultura individual, a cultura coletiva se expressa em um sistema de ações coletivas (THURLER, 2001, p. 102). Nesse sentido, afirma a autora,

[...] não basta que um estabelecimento escolar tenha uma cultura favorável a mudança para que essa abertura seja sistematicamente transformada em mudanças efetivas e duráveis. Os estabelecimentos inovadores são não apenas os cuja cultura dá uma “oportunidade de mudança”, mas aqueles cuja mudança é fonte de identidade, fator de coesão, motor, modo de vida (THURLER, 2001, p. 102).

A cultura precisa ser compreendida e identificada nas práticas cotidianas e na implementação de uma proposta de currículo inovador com perspectivas teórico-metodológicas originais. Segundo Silva (2009, apud Faria Filho), as escolas fracassam na implementação de políticas educacionais pelo distanciamento entre o planejamento e a cultura da escola.

Thurler (2001) classificou *a priori* cinco tipos de escolas, utilizando a análise da cultura escolar e a prontidão para a mudança. Segundo a autora, as escolas podem ser “estabelecimentos em movimento”, onde há uma cultura de cooperação profissional de alto nível, voltada para a regulação constante e para o desenvolvimento da qualidade. Os “estabelecimentos em viagem de cruzeiro” são as boas escolas de antigamente, presas a valores tradicionais e pouco voltadas para as necessidades de formação do futuro estão em áreas com poder aquisitivo mais elevado. Outros são os “estabelecimentos em passeio” estão mais ou menos voltadas para a mudança, mas com objetivos mal definidos e contraditórios, anulam os esforços de mudança. Têm um ritmo de trabalho que anulam qualquer tentativa de mudança. Essas escolas só terão mudanças com alteração na equipe pedagógica e gestora (THURLER, 2001, p.100).

Há também, segundo a autora, os “estabelecimentos em pleno combate”. Nestes há consciência da sua ineficiência, no entanto, fazem grande esforço para melhorar, mas perdem muito tempo e energia tentando entrar em acordo sobre seus objetivos e para definir estratégias comuns. Esses estabelecimentos, segundo a autora, são os mais adequados para a mudança, principalmente pela consciência da sua ineficácia. Por fim, os “estabelecimentos

afundando” são os que estão fracassando. Eles são incapazes de mudar, seja por incompetência ou por apatia. Essas escolas ficam fechadas nelas mesmas, procurando um culpado para sua “falta de fé [...] e tudo aquilo que impede a mudança. Muitos desses estabelecimentos estão localizados em áreas pobres. Só haverá mudança com forte intervenção externa e mudança gradativa por professores competentes e comprometidos com a mudança” (THURLER, 2001, p.101). Estas classificações são reflexões da autora para ilustrar e compreender a cultura escolar, mas na maior parte das vezes as instituições oscilam entre uma ou outra (THURLER, 2001, p.100).

As escolas em condições diferentes constroem novos paradigmas educacionais e não necessariamente as que apresentam os melhores resultados estão entre as mais bem equipadas. O que as distingue é a sintonia entre professores, alunos e sua comunidade, a atenção solidária dada aos diferentes estudantes, com aspirações distintas, que vão desde “a orientação profissional para alguns, o preparo pré-universitário para outros, e a realização cultural e social, feita no próprio convívio escolar, e não adiada para um futuro distante” (BRASIL, 2009, p. 09). Nessa direção, as diferentes áreas do conhecimento precisam discutir temáticas essenciais para o desenvolvimento social e comunitário com processos pedagógicos envolventes e significativos.

A formação para a cidadania aparece com destaque pela primeira vez nos documentos oficiais brasileiros a partir da década de 1990. A educação não pode ser vista apenas como um direito, mas como condição para o exercício da cidadania, o que supõe participação e interação no cenário em que se inserem as propostas educacionais, uma vez que o sistema e as políticas públicas têm papel ativo frente à cultura e ao desenvolvimento humano (ASSUMPÇÃO, 2009). Sampaio (2009, p. 2) reflete que o “desencanto dos jovens com a escola e sua exclusão precoce do sistema educacional está na raiz dos problemas sociais que alguns setores querem solucionar por meio de medidas repressivas e punitivas”. Assim, para solucionarmos os problemas brasileiros, precisamos criar condições de permitir que os jovens voltem a sonhar com um futuro melhor, por meio de melhores condições educacionais.

O Proemi, foi criado em 2009, mediante portaria nº 971 como forma de fomentar as “propostas curriculares inovadoras nas

escolas de Ensino Médio, disponibilizando para isso, apoio técnico e financeiro, para disseminar uma cultura curricular dinâmica, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea”. (ProEMI, 2012-2013). A partir dessas reflexões, procuramos dar vez aos professores, para que se manifestassem sobre a implantação do Programa na sua Unidade Escolar.

## Implantação do ProEMI nas escolas da microrregião de Tubarão-Sc, na visão dos professores e dos estudantes

Para tentar conhecer melhor o Proemi nas escolas da Microrregião de Tubarão, entrevistamos estudantes e professores. A implantação do ProEMI nas escolas da Microrregião de Tubarão-SC teve seu início em 2011, à exceção de uma escola que iniciou em 2013. As escolas que atuavam exclusivamente no Ensino Médio e apresentaram, teoricamente, melhores infraestruturas, foram as primeiras a serem convidadas pela Secretaria de Educação – SED e pelas Gerências de Educação - GERED. No entanto, todas elas tinham deficiências quando se tratava em atender os estudantes com ampliação da carga horária, afirmativa reforçada na fala dos professores que apontaram necessidade de ambientes de convivência, de refeitórios, laboratórios, de sala para artes, de teatro, entre outros, previsto no currículo do Ensino Médio Inovador.

Na entrevista realizada com os professores, procuramos saber como eles se sentiam preparados para atuar no Ensino Médio inovador. A quase unanimidade dos professores respondeu que se sentiam mal preparados para o desafio e ainda reclamaram o pouco envolvimento da comunidade escolar. Esses desafios, na opinião dos professores, podem colocar em risco a proposta, já que, segundo o Documento Orientador do Proemi, o redesenho curricular, precisa estar em “[...] Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar” (BRASIL, 2013, p.13), como fatores fundamentais para o planejamento. A ausência da participação da Comunidade Escolar pode comprometer efetivamente o sucesso do Programa.

Investir em mudanças não é uma tarefa que se dê sem conflitos ou dificuldades. Ainda, para os professores, os principais desafios enfrentados em suas escolas por ocasião da implantação do Proemi foram:

[...] a modalidade foi implantada sem a devida formação dos profissionais da educação; faltou aporte técnico e financeiro; as escolas não estavam e ainda não estão adequadas ao novo modelo de Ensino Médio; para atender o estudante com propostas inovadoras é imprescindível uma organização do espaço físico; falta infraestrutura física: salas de aula temáticas, refeitórios para o horário de almoço e lanches, sanitários adequados ao número de alunos, quadra coberta, ampliação da biblioteca, criação de um espaço de convivência já que os estudantes permanecem na escola por um período maior de tempo; há resistência dos alunos em permanecer o dia todo na escola; ausência das famílias nas atividades desenvolvidas; a falta de acompanhamento da Gerência Regional de Educação. (Professores do ProEMI).

Estas falas caberiam a muitas escolas públicas brasileiras, visto que as queixas são as mesmas. Entretanto, na implantação do Programa do Ensino Médio Inovador cada escola teve o compromisso de construir coletivamente parte de seu percurso formativo. A preparação da escola para a mudança era obviamente necessária; não há como exigir inovação sem a devida formação. Além da cobrança de formação e de instalações físicas, as escolas já sinalizam que o jovem resiste em permanecer na escola o dia todo. Não faz parte do cotidiano dos jovens permanecer na escola seis ou sete horas.

Embora os problemas tenham sido apontados, os professores manifestaram-se favoráveis ao Programa. Entendem que os acordos devam ser cumpridos na íntegra para realmente viabilizar as propostas das escolas, e elencam como fatores de sucesso:

[...] embora ainda tímida, a forma integrada de trabalho entre professores e estudantes; mudança curricular/ampliação; inclusão das aulas, cultura, esporte, empreendedorismo; recursos financeiros mais significativos; tempo para planejamento; aulas mais diversificadas; saídas a campo mais frequentes; aulas interdisciplinares; reuniões

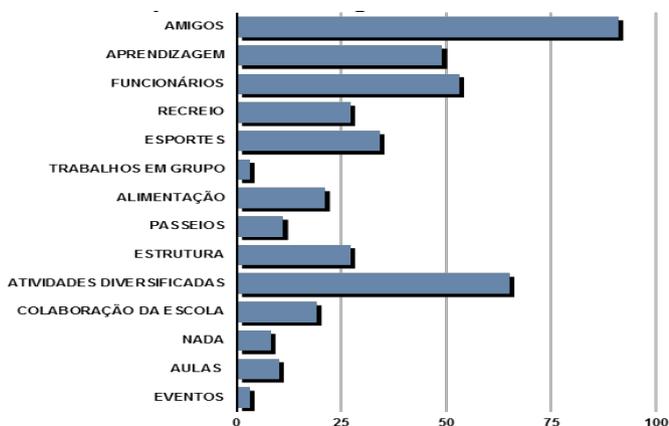
semanais para planejamento com todos os profissionais envolvidos no ProEMI, projetos desenvolvidos de forma mais interdisciplinar, que são analisados a cada etapa, onde acontece a socialização dos trabalhos efetuados, buscando comprometer de maneira mais intensa os professores e toda a equipe pedagógica. (Professores do ProEMI).

Um dado preocupante foi percebido em uma das escolas pesquisadas: os professores apontaram um tratamento diferenciado dos matriculados no ProEMI em relação ao Ensino Médio Regular e o Profissionalizante. Algumas escolas diferenciam desde os lanches e o uniforme entre os estudantes da mesma escola.

A pesquisa junto aos estudantes ocorreu por meio de questionários com questões abertas realizadas durante as aulas pelos professores bolsistas do Obeduc. Por esse motivo, também atingimos todos os estudantes que foram para a aula no dia da pesquisa (novembro ou dezembro de 2013). A média permaneceu em 95% dos estudantes de todas as seis escolas pesquisadas, ou seja, 238 jovens com idade média de 14, 15, 16 anos e, somente 4,6% dos jovens, com 18 anos, um desvio idade/série menor que a média nacional de 54%, segundo o IBGE (2012).

Quando questionados sobre o que mais gostam na escola (gráfico 1), a maioria apontou os amigos em primeiro lugar, seguido das atividades diversificadas, dos funcionários da escola e da aprendizagem.

**Gráfico 1 - O que você mais gosta na escola?**



Fonte: pesquisa de campo, OBEDUC/UNISUL, 2013/2014

Percebemos o quanto para os jovens é fundamental a socialização, o fazer amigos. Para nós professores compreendermos o mundo da juventude é um desafio. Pouco adianta o fato de já termos passado por essa fase. O mundo é outro, as circunstâncias são diferentes. Por outro lado, quando questionados sobre o que não gostam na escola, aparece na maioria das respostas a infraestrutura da escola, a alimentação e o tipo de aulas.

A iniciação científica é apontada nos documentos oficiais como fundamental para o processo de aprendizagem dos jovens. No entanto, quando questionados sobre esse processo de ensino e aprendizagem, 48% dos jovens responderam que nunca houve iniciação científica e 27% afirmaram não saber, ou seja, para 75% dos estudantes a iniciação científica é desconhecida. Podemos indagar se os professores fazem iniciação científica sem qualificá-la ou realmente não fazem aulas inovadoras.

Os estudantes, quando questionados sobre o que não gostam na escola, responderam não gostar do tipo de aula. Portanto, ao relacionarmos essa informação juntamente com a preocupação dos professores sobre a sua preparação para as aulas do Ensino Médio Inovador, constatamos que a maioria das aulas ainda permanece centralizada no professor. Associado a isso, aparece a crítica dos jovens à alimentação e à falta de estrutura das escolas. Não ter bibliotecas, laboratórios (incluindo de informática) dificulta atividades investigativas e para algumas áreas até inviabiliza. Investigar aonde? Utilizando somente o livro didático? A criatividade do professor tem que ser muito grande, associado a tempo de preparação de aula, mas principalmente as condições para fazê-lo. Os professores têm horas de planejamento, mas dificuldade para realizar atividades investigativas, até porque toda a sua formação estava centrada em outra premissa.

Apesar dos desafios, a proposta é inovadora, principalmente porque permite a diversificação do currículo escolar, com aulas relacionadas à atividades culturais, esporte e empreendedorismo, entre outros. Além disso, houve ampliação de carga horária de alguns componentes curriculares. Entretanto, nada recebeu tanto destaque dos professores quanto a disponibilidade de tempo para planejamento. Esse tempo permite realizar a interdisciplinarida-

de ou tentar gerar projetos de aprendizagem interdisciplinares e preparar atividades formativas significativas para os estudantes, iniciando dessa forma, atividades de iniciação científica.

O trabalho docente, na maioria das vezes, é visto como um trabalho solitário, no entanto, para o bom desempenho do processo de ensino e de aprendizagem, deve haver muita integração entre o corpo docente. O rompimento deste paradigma exige muito esforço e investimento. Perrenoud (2002) se refere à resistência dos professores no trabalho colaborativo, pois a cultura do individualismo pedagógico predomina nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o plano de carreira de Santa Catarina prevê a hora-atividade<sup>37</sup>, mas raramente ela foi cumprida na Escola. Com a implantação do ProEMI as horas de planejamento são novamente obrigatórias e devem acontecer no ambiente escolar.

Apesar das dificuldades iniciais para este tipo de mudança cultural, os professores puderam desenvolver diversas estratégias e atividades formativas interdisciplinares, inovando, dessa forma, as antigas práticas curriculares. Essa premissa do Proemi tem uma grande repercussão no desempenho escolar dos estudantes, provavelmente o que causou maior impacto, pois associado ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, permite o planejamento e a realização de experiências e vivências pedagógicas significativas. Essa mudança gera mais protagonismo da escola, que reconhece e identifica as potencialidades de aprendizagem.

Embora o Programa Ensino Médio Inovador não tenha mudado a concepção de Ensino Médio legalmente proposto atualmente para o Brasil, ele se coloca como um incentivador da inovação pedagógica, induzindo a um novo paradigma educacional, num debate aberto com os sistemas de ensino estaduais e o distrito federal, responsabilizando-se pelo apoio técnico e financeiro para

---

37 Hora-atividade - refere-se a hora paga e não trabalhada em sala de aula – por exemplo, para 40 horas semanais, o professor trabalhava 32 horas, 8 horas eram destinadas às horas de planejamento. A prática atual estimula os professores a preencher a carga horária com aula excedente, com acréscimo atraente ao salário. Essa ação da Secretaria de Educação provocou o desmonte de uma conquista importante, mas pouco cobrada pelos gestores indicados politicamente pelos governos locais, já que os professores cumpriam esta carga horária em casa e não permitia o planejamento das aulas, o atendimento dos pais ou outra atividade pedagógica estratégica.

disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. Também definiu para as escolas o compromisso de primar pela superação das desigualdades de oportunidades educacionais, de universalizar o acesso e a permanência dos adolescentes na escola, de consolidar uma identidade para esta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos e buscando uma interlocução com as culturas juvenis e locais. Estas expectativas em relação à escola desenham-se, porém, com certa incoerência: como evitar as desigualdades se elas passaram com a implantação do ProEMI a conviver com dois modelos curriculares distintos? As prerrogativas de planejamento, os preceitos didáticos, a formação, o respeito à cultura jovem e local devem estar para a escola como um todo. Assim, cabe à escola acolher os estudantes que podem e querem estar o dia todo na escola com um currículo ampliado e também os demais, que preferem o ensino regular somente com a carga horária oficialmente obrigatória, e oferecer, igualmente a todos, as mesmas prerrogativas curriculares que fomentem inovação pedagógica e dinamismo.

## Conclusões

No momento atual, as propostas de reforma educacional no Brasil estão principalmente voltadas para os jovens de 15 a 17 anos que frequentam o Ensino Médio porque se considera que esta fase é estratégica para a vida produtiva, política e profissional. A proposta intitulada Ensino Médio Inovador vem em forma de programa experimental e está sendo gradativamente disseminada em todo o país, com o objetivo de acompanhar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho que exigem formação humana e qualificação como condição para o Brasil enfrentar a exclusão. Na essência, a proposta traz a ampliação da carga horária de dedicação de alunos e professores para fomentar práticas inovadoras e a disseminação da cultura de um currículo dinâmico e flexível com o devido apoio técnico e financeiro.

Com as primeiras aproximações à realidade das escolas envolvidas, entende-se que a implantação do Programa Ensino Médio

Inovador enfrenta desafios e condições adversas. Não há dúvidas quanto à necessidade de a escola de Ensino Médio brasileira reinventar-se, focalizando uma formação ética que possibilite aos nossos jovens conhecerem-se melhor, conhecer o outro e o mundo em que lhes coube viver. Além disso, é preciso valorizar o patrimônio cultural destes jovens estudantes, os seus saberes, como ponto de partida para permitir que as preciosidades de suas personalidades eclodam e sejam respeitadas.

As pesquisas apontam, de forma preliminar, algumas dificuldades na implantação do Programa Ensino Médio Inovador. As escolas não receberam qualquer tipo de adaptação na sua infraestrutura para a realização de atividades de aula, com ampliação de carga horária. Na maioria dos casos, os professores também não tiveram formação continuada para o novo currículo proposto. Além disso, o corpo técnico-pedagógico, na maioria das vezes, não participa do planejamento do ProEMI, mas para todos os professores a grande vantagem do Ensino Médio Inovador tem sido as horas de planejamento e a autonomia financeira das escolas, que conseguem realizar saídas a campo e outras atividades pedagógicas inovadoras sob o ponto de vista do que se praticava até então nas demais turmas da escola.

No entanto, pelos desafios que se tem para o Ensino Médio e pela proposta do Parecer 11/2009, esse avanço ainda é incipiente. É preciso a busca da formação integral do estudante e a profissionalização do fazer pedagógico, com reflexões diárias sobre a prática tanto dos professores como dos gestores, que na maioria das vezes transfere a responsabilidade para outras esferas, não que estas não a tenham, mas é necessário que cada um assuma o seu papel, sem culpabilizar um em particular. Atuar em equipe, buscar parceria e romper velhos paradigmas exige cultura escolar favorável para a mudança, como Thurler (2001) percebeu nos estabelecimentos em movimento.

## Referências

ASSUMPCÃO, Raiane (Org.). Educação popular na perspectiva Freiriana. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. 1997. Apud.: RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades, concepções, proposta e problemas. Educ. Soc. Campinas. V.32.nº 116. Jul –Set 2011. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny: Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a03.pdf>.

BARROS, Ricardo Paes de. MENDONÇA, Rosane. Investimentos em Educação e desenvolvimento econômico. Texto para discussão nº 525. IPEA, Rio de Janeiro, 1997.

BAUMAM, Zygmunt. Ensaio sobre o conceito de cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Parecer n. 11, de 30 de outubro de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, , 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004804.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Parecer n. 5, de 5 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 20 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. CNE/CP. Parecer n. 11, de 30 de outubro de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004804.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2012.

CEPAL. Globalização e desenvolvimento social. Disponível em: [www.cepal.org/publicaciones/xml/9/10029/globalizacionportcap10.pdf](http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/10029/globalizacionportcap10.pdf). Acesso em: novembro 2014.

FANFANI, Emílio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. Documento apresentado no seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio”. Ministério da Educação. Brasília, 2000.

FARIAS, Deisi S. E. NEU, Márcia F. R. Ensino médio inovador e a cultura escolar: estudo da implementação do ensino médio inovador na Microrregião de Tubarão SC. SENACEM, 2013.

FARIAS, Deisi. NEU, Márcia F. R. SANDRINI. Nádia. Cultura Escolar e a formação cidadã: investigando as práticas cotidianas das escolas do ensino médio inovador”. XI Colóquio sobre questões curriculares: currículo na contemporaneidade: internacionalização e desafios locais. Universidade do Minho: Portugal, 2014.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco: Os Jovens do Ensino Médio e suas Representações Sociais, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16107.pdf> > acesso em set/2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 17a. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004, 338p.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GONÇALVES, Dalcio Marinho. Universalização da educação básica no Brasil: utopia para a construção de uma educação integral. Dissertação (Curso de Mestrado) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro: 2010.

GOULART, Alcides Filho. Formação Econômica de Santa Catarina. 2ª ed. rev. Florianópolis: ed. da UFSC, 2007.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOSIK, K. Dialética do concreto. Petrópolis: Vozes, 1978.

KUENZER, Acácia Z. (Org.). Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades, concepções, proposta e problemas. Educ. Soc. Campinas. V.32.nº 116. Jul –Set 2011. Disponível: <http://www.cedes.unicamp.br>.

ROCHA, J.M. Formação inicial de trabalhadores e elevação de escolaridade: políticas públicas de qualificação profissional (1963-2011). 2011. 277p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SILVA, Monica Ribeiro. PELISSARI, Lucas Barbosa. STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na Ed. Profissional Técnica de nível médio. Educ. Pesquisa São Paulo. V.39, nº 2. Abril-junho 2013.

SILVA, Monica Ribeiro. Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. Cadernos de Educação. FAE/PPGE UFPEL. Pelotas (32) 123-139. Janeiro/abril, 2009.

THURLER, Mônica Gather Inovar no interior da escola, Porto Alegre, Artmed, 2001.

VILLASANTE, Tomás et al. Metodologias Participativas – Manual. Observatório Internacional de Ciudadanía y Médio Ambiente Sostenible (CIMAS), Madrid, 2009.

\_\_\_\_\_. Desbordes creativos: estilos y estrategias para la transformación social. Madrid, Catarata, 2006.

## Sobre os/as autores/as

Deisi Scunderlick Eloy de Farias - Pós-Doutora em Arqueologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011). Atualmente é pesquisadora e professora titular da Universidade do Sul de Santa Catarina, onde desenvolve pesquisas sobre Arqueologia e Patrimônio cultural, discutindo o multiculturalismo e os processos culturais presentes nos contextos sócio históricos. Coordena equipe de pesquisa financiada pelo edital do Observatório da Educação - OBEDUC/CAPES, 2012 sobre a cultura escolar e o ensino médio.

Eloise Medice Colantonio - Pedagoga, Mestre em Educação pela UFPR, atua como docente em cursos de Graduação e Pós-Graduação no Centro Universitário Internacional – Uninter e é pesquisadora no Observatório do Ensino Médio da UFPR.

Márcia Fernandes Rosa Neu - Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo - USP (2009), atua como professora do Ensino Médio na Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, desde 1984 e pesquisa atualmente a implantação do Ensino Médio Inovador, como pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Integra equipe de pesquisa financiada pelo edital do Observatório da Educação - OBEDUC/CAPES, 2012 sobre a cultura escolar e o ensino médio.

Monica Ribeiro da Silva - Doutora em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade Federal do Paraná nos cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado. Atua no campo da pesquisa em Políticas Educacionais com ênfase nas políticas para o ensino médio e educação profissional e na análise de políticas curriculares. Coordenadora do Observatório do Ensino Médio vinculado ao Observatório da Educação da CAPES. Bolsista Produtividade CNPq (PQ2).

Nádia Maria Soares Sandrini - Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Educacional de Santa Catarina (1982) com habilitação em Administração Escolar, Especialização em Administração Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1987), Mestrado em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2000)

e Doutoranda em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina. Integra equipe de pesquisa financiada pelo edital do Observatório da Educação -OBEDUC/CAPES, 2012 sobre a cultura escolar e o ensino médio.

Sergio Ricardo Ferreira - Licenciado em História, Pós-graduado em Educação – Interdisciplinaridade na Educação Básica e Mestrado em Educação – Políticas Educacionais (UFPR). Professor da Rede Estadual do Paraná, desde 1986, e atualmente leciona no Colégio Estadual Isolda Schmidt, em Curitiba.

Simone Sandri - Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacional e Social (GEPPEs) da Unioeste/Campus Cascavel. Integrante do Observatório do Ensino Médio da UFPR.

Vanessa Campos de Lara Jakimiu. Mestre em Educação na linha de Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Doutoranda em Educação na linha de Políticas Educacionais pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora Colaboradora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus União da Vitória-PR. Professora da Educação Básica, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de União da Vitória –PR.

Vivian Isleb – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora da rede estadual de educação do Paraná. Pesquisadora do Observatório do Ensino Médio.

O ENSINO MÉDIO: SUAS POLÍTICAS,  
SUAS PRÁTICAS: Estudos a partir do  
Programa Ensino Médio Inovador

Nesta coletânea se apresentam análises centradas em trajetórias de oferta, políticas e práticas de Ensino Médio com ênfase para as que foram desencadeadas a partir das induções feitas pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). São ao todo sete artigos que evidenciam o quanto o Ensino Médio brasileiro tem se constituído em um campo de disputas em torno de seus significados, finalidades, políticas e práticas. Os autores convidam à leitura e à continuidade do debate sobre a última etapa da educação básica – o Ensino Médio.

**FNDE**

**CNPq**  
Conselho Nacional de Desenvolvimento  
Científico e Tecnológico



**C A P E S**

