

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA DAS GRAÇAS CORREIA GOMES**

**EXPRESSÕES CONCRETAS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO  
INOVADOR (PROEMI) NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA  
MATA SUL DE PERNAMBUCO**

**RECIFE**

**2018**

MARIA DAS GRAÇAS CORREIA GOMES

**EXPRESSÕES CONCRETAS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR  
(PROEMI) NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA MATA SUL DE  
PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Ramon de Oliveira

RECIFE

2018

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

- |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G633e | <p>Gomes, Maria das Graças Correia.</p> <p>Expressões concretas do Programa de ensino médio inovador (PROEMI) nas escolas públicas estaduais da Mata Sul de Pernambuco / Maria das Graças Correia Gomes. – Recife, 2018.</p> <p>312 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Ramon de Oliveira.</p> <p>Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.</p> <p>Inclui Referências, Apêndices e Anexos.</p> <p>1. Ensino médio. 2. Formação humana. 3. Educação e Estado. 4. Escolas públicas - Mata Sul (PE). 4. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Ramon de. II. Título.</p> <p>373.81 CDD (22. ed.)</p> <p>UFPE (CE2018-29)</p> |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**MARIA DAS GRAÇAS CORREIA GOMES**

**EXPRESSÕES CONCRETAS DO PROGRAMA DE ENSINO MÉDIO  
INOVADOR (PROEMI) NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA MATA  
SUL DE PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 28/3/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ramon de Oliveira (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silke Weber (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katharine Nínive Pinto Silva (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

À minha mãe, Maria do Carmo, pelo exemplo de vida e incentivo ao estudo, nunca desistindo em oferecer o melhor para que os dez filhos pudessem ter uma boa educação.

Ao meu pai, José Gomes (*in memoriam*), a pessoa mais humana que já conheci; sua vida como trabalhador vendedor de roupas garantiu o nosso sustento, com malas pesadas viajando para ganhar um pouco mais e sustentar com muito sacrifício os dez filhos, e mesmo com a limitação financeira, estava sempre disposto a ajudar o próximo, principalmente os mais necessitados e dividindo o pouco que tinha com a família e com aqueles que nada tinham.

Aos meus amados filhos: Matheus e Gabriel, razão da minha resistência, do meu ser e do meu estar no mundo.

## **AGRADECIMENTOS**

Às inúmeras preces de todos aqueles que me acompanharam nesta trajetória e me fizeram sentir mais forte a presença de Deus em minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ramon de Oliveira, que me acolheu como orientanda, agradeço a paciência e dedicação em suas orientações que contribuíram para finalizar esta tese.

À professora Dra. Janete de Azevedo e ao professor Dr. Sérgio Abranches, que aceitaram participar da banca de qualificação desta tese e deram importantes contribuições para o caminho e a finalização do estudo.

Aos digníssimos professores e professoras membros da Comissão Examinadora, a contribuição valiosa na leitura do trabalho com críticas e sugestões para enriquecimento científico desta tese: Profa. Dra. Silke Weber, Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches, Profa. Dra. Katherine Nínive Pinto Silva e Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade.

À minha mãe, Maria do Carmo, ao meu esposo, Renan Félix, e meus filhos, Matheus e Gabriel, que souberam respeitar e aceitar as minhas inúmeras ausências, deram seu apoio nas angústias e se alegraram nos avanços. A todos os meus irmãos e minhas irmãs (Fátima, Lourdinha, Márcio, Antônio, Aristéa, Pedro, Paulo, Anaelizia), que torciam muito para a minha conclusão, sempre preocupados com o meu bem-estar; e a todos os outros familiares: sobrinhos, sobrinhas, cunhados e cunhadas. À minha sobrinha Amanda, que me ajudou na transcrição das entrevistas e grupos focais. Sua contribuição foi relevante para a finalização desta tese. À minha tia, Sandra, que sempre me dava forças e uma palavra de conforto para continuar.

À professora Dra. Elione Diógenes em que tivemos inúmeros diálogos e resultaram em estudos que serviram para o aprofundamento da tese.

Agradeço o apoio institucional da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed) e da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) com a aceitação do meu afastamento, dando-me oportunidade para o tempo de estudo.

Às minhas amigas e aos meus amigos, que ajudaram para a minha conclusão, dando forças nos momentos mais difíceis, e a alegria na conclusão desta tese, pertencentes ao grupo do Albert Einstein da Semed, da Uneal, do Coro Sinteal Encanto e do Pilates.

Às amigas Irani, Adriana, Eliane, Luciana, Marinete, Laudicea e amigos Wellyngton e Paulo que presenciaram todo o percurso da tese e nos momentos de desafios e alegria

sofreram e se alegraram comigo. Aos muitos outros amigos e amigas que sempre estavam torcendo e fazendo orações para eu prosseguir e concluir esta jornada.

À Universidade Federal de Pernambuco, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e aos professores e professoras, o acolhimento e os ensinamentos para meu crescimento acadêmico.

Por fim, aos gestores, professores, professoras, funcionários e estudantes das duas escolas participantes e colaboradores nesta pesquisa, agradeço a disponibilidade e atenção ao estudo.

Diz-se que, mesmo antes de um rio cair no oceano ele treme de medo. Olha para trás, para toda a jornada, os cumes, as montanhas, o longo caminho sinuoso através das florestas, através dos povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto que entrar nele nada mais é do que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. Você pode apenas ir em frente. O rio precisa se arriscar e entrar no oceano. E somente quando ele entra no oceano é que o medo desaparece. Porque apenas então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas tornar-se oceano. Por um lado é desaparecimento e por outro lado é renascimento.

(OSHO. O rio e o oceano)

## RESUMO

Esta tese insere-se na Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, cujo objetivo central é analisar o processo de implementação do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas de referência dos municípios de Palmares e de Ribeirão (Mata Sul de Pernambuco). Buscou-se, mais especificamente, investigar quais as transformações ocorridas nas escolas com a implementação do Programa. No campo teórico-metodológico, com o aporte teórico de Azevedo (2004); Gomes (2011); Kuenzer (2013); Masson e Mainardes (2013); Muller e Surel (2002); Paro (2001); Saviani (2011a); Spósito (2003), dialogou-se a respeito das políticas públicas da educação relacionada com uma ação pública em um contexto de relações de poder na qual um programa significa sua materialização para dar visibilidade ao Estado, o Estado em ação. No metodológico, a abordagem qualitativa proporcionou compreender como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seu mundo social e cultural. Dessa forma, foram utilizados diversos instrumentos para coleta de dados: a observação na escola, o questionário e grupo focal com alunos do 3.º ano do ensino médio e entrevista semiestruturada com equipe gestora e professores. A utilização do método dialético permitiu a produção de um conhecimento da realidade concreta, seus movimentos e as relações internas no que se referem ao social, econômico e político. Antes de adentrar o campo empírico, para a compreensão de uma política atual, faz-se necessária a caracterização das políticas implantadas anteriormente. Optou-se por iniciar pela década de 1990 seguindo a divisão das gestões presidenciais até 2015; bem como as políticas educacionais do ensino médio do estado de Pernambuco, com ênfase no Programa de Educação Integral (PEI). Para compreensão desse contexto, dialogou-se com alguns autores: Ball (2002, 2004, 2005, 2011), Ciavatta (2005), Frigotto (2003, 2005, 2007, 2010a, 2010b), Kuenzer (2013, 2010, 2009, 2000), Ramos (2001, 2008), Saviani (2003, 2008, 2011a, 2011b, 2012, 2013). Os resultados revelaram que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco não construiu nenhuma proposta para integrar o Programa Ensino Médio Inovador ao Programa de Educação Integral. Coube à escola a responsabilidade de implementá-lo. A adesão ao programa ocorreu diante da possibilidade de acesso aos recursos oriundos do governo federal para as escolas que o adotassem. Inexistiu assistência técnico-pedagógica acerca dos pressupostos teóricos do programa, a preocupação maior era com o cumprimento das metas por meio da gestão de resultados. Apesar de o ProEMI não ter conseguido atingir seus objetivos, a escola planejou ações que modificaram o cotidiano

escolar, o professorado propôs atividades diferentes do que ocorria habitualmente e o alunado se mostrou interessado quando havia momentos diferenciados das aulas regulares. Desse modo, comprovando-se que o programa provocou transformações na a escola pública.

**Palavras-chave:** Ensino médio. Formação humana integral. Política pública educacional. ProEMI.

## **ABSTRACT**

This thesis is part of the Education Policy, Planning and Education Management Research Line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Pernambuco, whose main objective is to analyze the process of implementation of the Innovative Higher Education Program in the reference schools of the municipalities of Palmares and Ribeirão (Mata Sul of Pernambuco). More specifically, we sought to investigate the transformations that occurred in schools with the implementation of the Program. In the theoretical-methodological field, with the theoretical contribution of Azevedo (2004); Gomes (2011); Kuenzer (2013); Masson and Mainardes (2013); Muller and Surel (2002); Paro (2001); Saviani (2011a); Spósito (2003) we talked about the public policies of education related to public action in a context of power relations in which a program means its materialization to give visibility to the State, the State in action. In the methodological approach, the qualitative approach provided an understanding of how people experience, understand, interpret and participate in their social and cultural world. In this way, several data collection instruments were used: observation at school, questionnaire and focus group with 12th grade students and semi-structured interview with management team and teachers. The use of the dialectical method allowed the production of a knowledge of the concrete reality, its movements and the internal relations in which they refer to the social, economic and political. Before entering the empirical field, to understand a current policy, it is necessary to characterize the policies implemented previously; it was decided to start in the 1990s following the division of presidential administrations by 2015; as well as the educational policies of High School in the state of Pernambuco, with emphasis on the Integral Education Program (PEI). In order to understand this context, we have dialogued with some authors: Ball (2002, 2004, 2005, 2011), Ciavatta (2005), Frigotto (2003, 2005, 2007, 2010a, 2010b), Kuenzer (2013, 2010, 2009, 2000), Ramos (2001, 2008), Saviani (2003, 2008, 2011a, 2011b, 2012, 2013). The results revealed that the Pernambuco State Department of Education did not construct any proposal to integrate the Innovative Higher Education Program into the Integral Education Program. It was the responsibility of the school to implement it. Adherence to the program occurred in view of the possibility of accessing resources from the federal government to schools that adopted it. There was no technical-pedagogical assistance about the theoretical assumptions of the program, the main concern was with meeting the goals through results management. Although ProEMI failed to achieve its objectives, the school planned actions that changed daily school life, the teachers proposed different activities than usual and the student was

interested when there were different moments of regular classes. Thus, proving that the program caused changes within the public school.

**Keywords:** High School. Integral human formation. Public educational policy. ProEMI.

## RESUMEN

Esta tesis se inserta en la Línea de Investigación Política Educativa, Planificación y Gestión de la Educación del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Pernambuco, cuyo objetivo central es analizar el proceso de implementación del Programa Enseñanza Media Innovadora en las escuelas de referencia municipios de Palmares y de Ribeirão (Mata Sur de Pernambuco). Se buscó, más específicamente, investigar cuáles las transformaciones ocurridas en las escuelas con la implementación del Programa. En el campo teórico-metodológico, con el aporte teórico de Azevedo (2004); Gomes (2011); Kuenzer (2013); Masson y Mainardes (2013); Muller y Surel (2002); Paro (2001); Saviani (2011a); (2003), se dialogó sobre las políticas públicas de la educación relacionada con una acción pública en un contexto de relaciones de poder en la que un programa significa su materialización para dar visibilidad al Estado, el Estado en acción. En el metodológico, el abordaje cualitativo proporcionó comprender cómo las personas experimentan, entienden, interpretan y participan de su mundo social y cultural. De esta forma, se utilizaron diversos instrumentos para recolección de datos: la observación en la escuela, el cuestionario y grupo focal con alumnos del 3º año de la enseñanza media y entrevista semiestructurada con equipo gestora y profesores. La utilización del método dialéctico permitió la producción de un conocimiento de la realidad concreta, sus movimientos y las relaciones internas en lo que se refiere a lo social, económico y político. Antes de adentrar el campo empírico, para la comprensión de una política actual, se hace necesaria la caracterización de las políticas implantadas anteriormente; se optó por comenzar por la década de 1990 siguiendo la división de las gestiones presidenciales para 2015; así como las políticas educativas de la enseñanza media del estado de Pernambuco, con énfasis en el Programa de Educación Integral (PEI). Para el entendimiento de este contexto, se dialogó con algunos autores: Ball (2002, 2004, 2005, 2011), Ciavatta (2005), Frigotto (2003, 2005, 2007, 2010a, 2010b), Kuenzer (2013, 2010, 2009, 2000, Ramos (2001, 2008), Saviani (2003, 2008, 2011a, 2011b, 2012, 2013). Los resultados revelaron que la Secretaría de Educación del Estado de Pernambuco no construyó ninguna propuesta para integrar el Programa Enseñanza Media Innovadora al Programa de Educación Integral. Le correspondió a la escuela la responsabilidad de implementarlo. La adhesión al programa se produjo ante la posibilidad de acceso a los recursos provenientes del gobierno federal a las escuelas que lo adoptar. No hubo asistencia técnica-pedagógica sobre los presupuestos teóricos del programa, la preocupación mayor era con el cumplimiento de las metas por medio de la gestión de resultados. A pesar de que el ProEMI no logró alcanzar sus

objetivos, la escuela planificó acciones que modificaron el cotidiano escolar, el profesorado propuso actividades diferentes de lo que ocurría habitualmente y el alumnado se mostró interesado cuando había momentos diferenciados de las clases regulares. De ese modo, comprobándose que el programa provocó transformaciones dentro de la escuela pública.

**Palabras clave:** Enseñanza media. Formación humana integral. Política pública educativa. ProEMI.

## LISTA DE QUADROS

|            |                                                                                        |     |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – | Dados das duas escolas selecionadas para a pesquisa de campo, 2015-2016 .....          | 47  |
| Quadro 2 – | Sujeitos participantes da pesquisa.....                                                | 49  |
| Quadro 3 – | Políticas, programas, projetos e legislações: Educação/Ensino Médio (1995-2002) .....  | 73  |
| Quadro 4 – | Políticas, programas, projetos e legislações: Educação/ Ensino Médio (2003-2010) ..... | 87  |
| Quadro 5 – | Matriz curricular do ensino médio semi-integral .....                                  | 168 |

## LISTA DE TABELAS

|             |                                                                                                                                        |     |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 –  | Evolução da matrícula do ensino médio normal/magistério e integrado, por dependência administrativa, Brasil 1991-2000 .....            | 81  |
| Tabela 2 –  | Matrícula no ensino médio, Brasil 2001-2015 .....                                                                                      | 113 |
| Tabela 3 –  | Percentual de jovens de 19 anos que não concluíram o ensino médio, Brasil e região Nordeste 2001-2014 .....                            | 114 |
| Tabela 4 –  | Taxa de escolarização de pessoas acima de 15 anos no Brasil, 2012-2013 .....                                                           | 114 |
| Tabela 5 –  | Taxa de distorção idade-série no ensino médio da escola pública, Brasil 2006-2013 .....                                                | 115 |
| Tabela 6 –  | Índice de desenvolvimento da educação básica do ensino médio, Brasil 2005-2013 .....                                                   | 115 |
| Tabela 7 –  | Porcentagem de estudantes do 3.º ano do ensino médio com pontuação acima do nível considerado adequado no Saeb, 2005-2013 .            | 115 |
| Tabela 8 –  | Matrículas do ensino médio de Pernambuco nas modalidades parcial e integral da zona urbana e rural, 2010-2015 .....                    | 175 |
| Tabela 9 –  | Número de estudantes matriculados na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA no município de Palmares, 2014 .....    | 178 |
| Tabela 10 – | Número de matrículas do município de Palmares, 2009-2014 .....                                                                         | 178 |
| Tabela 11 – | Número de docentes e escolas no município de Palmares, 2012 .....                                                                      | 178 |
| Tabela 12 – | Matrícula em tempo parcial e integral por nível de ensino no município de Palmares, estadual e municipal, 2014-2015 .....              | 179 |
| Tabela 13 – | Número de estudantes matriculados na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA no município de Ribeirão, 2014 .....    | 180 |
| Tabela 14 – | Número de matrículas no município de Ribeirão no período 2009-2014 .....                                                               | 180 |
| Tabela 15 – | Número de docentes e escolas no município de Ribeirão, 2012 .....                                                                      | 180 |
| Tabela 16 – | Matrícula em tempo parcial e integral por nível de ensino no município de Ribeirão estadual e municipal, 2014-2015 .....               | 181 |
| Tabela 17 – | Matrícula inicial, afastamento por transferência e reprovação de estudantes do ensino médio semi-integral da Escola A, 2011-2015 ..... | 188 |
| Tabela 18 – | Número de estudantes nas turmas da Escola A em 2016 .....                                                                              | 191 |

|                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 19 – Idepe da Escola A no período 2008-2014 .....                                                                  | 193 |
| Tabela 20 – Matrícula inicial, afastamento por transferência e reprovação do ensino médio semi-integral da Escola B ..... | 197 |
| Tabela 21 – Número de estudantes nas turmas da Escola B em 2016 .....                                                     | 200 |
| Tabela 22 – Idepe da Escola B no período 2008-2014 .....                                                                  | 202 |
| Tabela 23 – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática de estudantes do 3.º ano do ensino médio da Escola B .....     | 203 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |                                                                                                         |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ANEB   | Avaliação Nacional da Educação Básica                                                                   |
| ANPAE  | Associação Nacional de Política e Administração da Educação                                             |
| BDE    | Bônus de Desempenho da Educação                                                                         |
| BID    | Banco Interamericano de Desenvolvimento                                                                 |
| BIRD   | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento                                                 |
| BM     | Banco Mundial                                                                                           |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                             |
| CEE/PE | Conselho Estadual de Educação de Pernambuco                                                             |
| CEEGP  | Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano                                                      |
| CELPE  | Companhia de Eletricidade de Pernambuco                                                                 |
| CEPAL  | Comissão Econômica para América Latina e o Caribe                                                       |
| CHESF  | Companhia Hidrelétrica do Vale do São Francisco                                                         |
| CIC    | Campos de Integração Curricular                                                                         |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação                                                                           |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários da Educação                                                            |
| DCNEM  | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio                                                   |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio                                                                          |
| EREM   | Escolas de Referência em Ensino Médio                                                                   |
| FHC    | Fernando Henrique Cardoso                                                                               |
| FIES   | Fundo de Financiamento Estudantil                                                                       |
| FMI    | Fundo Monetário Internacional                                                                           |
| FNDE   | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação                                                           |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério              |
| GEpR   | Gestão Escolar para Resultados                                                                          |
| GRE    | Gerência Regional de Ensino                                                                             |
| GT     | Grupo de Trabalho                                                                                       |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                                         |
| ICE    | Instituto de Corresponsabilidade pela Educação                                                          |

|         |                                                                    |
|---------|--------------------------------------------------------------------|
| IDEB    | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                       |
| IDEPE   | Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco                |
| IDH     | Índice de Desenvolvimento Humano                                   |
| IDHM    | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal                         |
| INEP    | Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira       |
| MARE    | Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado            |
| MEC     | Ministério da Educação                                             |
| MPPE    | Ministério Público de Pernambuco                                   |
| MST     | Movimento dos Sem Terra                                            |
| MTST    | Movimento dos Trabalhadores Sem Teto                               |
| NAFTA   | Tratado Norte-Americano de Livre Comércio                          |
| OMC     | Organização Mundial do Comércio                                    |
| ONG     | Organizações não Governamentais                                    |
| PAP     | Plano de Ação Pedagógica                                           |
| PCNEM   | Parâmetros curriculares Nacionais                                  |
| PDCA    | Plan-Do-Check-Act                                                  |
| PDDE    | Programa Dinheiro Direto na Escola                                 |
| PDE     | Plano de Desenvolvimento da Educação                               |
| PEI     | Programa de Educação Integral                                      |
| PEM     | Planos de Ensino Médio                                             |
| PIB     | Produto Interno Bruto                                              |
| PJF     | Projeto Jovem de Futuro                                            |
| PL      | Projeto de Lei                                                     |
| PMGE-ME | Programa de Modernização da Gestão Educacional: Metas Educacionais |
| PMGP-ME | Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação   |
| PNAIC   | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa                   |
| PNE     | Plano Nacional de Educação                                         |
| PNFEM   | Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio                 |
| PNLEM   | Programa do Livro Didático para o Ensino Médio                     |
| PNUD    | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                  |
| PPGE    | Programa de Pós-Graduação em Educação                              |
| PPP     | Projeto Político-Pedagógico                                        |
| PRC     | Projeto de Redesenho Curricular                                    |

|           |                                                                                  |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------|
| PROCENTRO | Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental                   |
| PROEMI    | Programa Ensino Médio Inovador                                                   |
| PROEP     | Programa de Reforma da Educação Profissional                                     |
| PROGEPE   | Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco                             |
| PROMED    | Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio                                  |
| PROUNI    | Programa Universidade para Todos                                                 |
| PVC       | <i>Policloreto de vinila</i>                                                     |
| RMR       | Região Metropolitana do Recife                                                   |
| SAEB      | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                          |
| SAEPE     | Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco                                   |
| SEB       | Secretaria de Educação Básica                                                    |
| SEBRAE    | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas                         |
| SEEP      | Secretaria Executiva de Educação Profissional                                    |
| SENAC     | Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio                                     |
| SENAI     | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                                      |
| SESC      | Serviço Social do Comércio                                                       |
| SESI      | Serviço Social da Indústria                                                      |
| SETEC     | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica                                |
| SIEPE     | Sistema de Informações da Educação de Pernambuco                                 |
| SIMEC     | Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação |
| SINTEPE   | Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Pernambuco                            |
| SNEMI     | Seminário Nacional do Ensino Médio Inovador                                      |
| TCC       | Trabalho de Conclusão de Curso                                                   |
| TEAR      | Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados                  |
| TEO       | Tecnologia Empresarial da Odebrecht                                              |
| TESE      | Tecnologia Empresarial Socioeducacional                                          |
| TRI       | Teoria de Resposta ao Item                                                       |
| UAB       | Universidade Aberta                                                              |
| UFPE      | Universidade Federal de Pernambuco                                               |
| UNEAL     | Universidade Estadual de Alagoas                                                 |
| UNESCO    | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura                   |

## SUMÁRIO

|              |                                                                                                                                               |            |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                       | <b>23</b>  |
| <b>1.1</b>   | <b>O lugar da pesquisadora no campo investigativo .....</b>                                                                                   | <b>23</b>  |
| <b>1.2</b>   | <b>O processo de construção da pesquisa: o caminho se faz ao caminhar .....</b>                                                               | <b>27</b>  |
| <b>1.3</b>   | <b>Estrutura da tese .....</b>                                                                                                                | <b>32</b>  |
| <b>2</b>     | <b>FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>                                                                                    | <b>35</b>  |
| <b>2.1</b>   | <b>Políticas públicas educacionais: perspectiva crítica .....</b>                                                                             | <b>35</b>  |
| <b>2.2</b>   | <b>Procedimentos metodológicos: a realização da pesquisa .....</b>                                                                            | <b>43</b>  |
| <b>3</b>     | <b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO:<br/>OLHARES HISTÓRICO, SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO .....</b>                          | <b>56</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>Neoliberalismo, globalização e gerencialismo como cenários das reformas<br/>do ensino médio no Brasil .....</b>                            | <b>56</b>  |
| <b>3.2</b>   | <b>Políticas para o ensino médio nos anos 1990: a eclosão do problema .....</b>                                                               | <b>64</b>  |
| <b>3.3</b>   | <b>Políticas para o ensino médio nos anos 1995-2002: era Fernando<br/>Henrique Cardoso .....</b>                                              | <b>72</b>  |
| <b>3.4</b>   | <b>Políticas para o ensino médio nos anos 2003-2010: era Luiz Inácio Lula<br/>da Silva .....</b>                                              | <b>86</b>  |
| <b>3.5</b>   | <b>Políticas para o ensino médio nos anos 2011-2014: gestão Dilma Rousseff..</b>                                                              | <b>101</b> |
| <b>4</b>     | <b>A MATERIALIZAÇÃO DO PROEMI NO BRASIL: ASPECTOS<br/>SINGULARES E DE TOTALIDADE .....</b>                                                    | <b>117</b> |
| <b>4.1</b>   | <b>Marcos normativos do ProEMI: uma abordagem analítica dos principais<br/>documentos norteadores do programa .....</b>                       | <b>117</b> |
| <b>4.2</b>   | <b>Diferentes contextos de implementação do ProEMI no Brasil .....</b>                                                                        | <b>131</b> |
| <b>5</b>     | <b>POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO EM<br/>PERNAMBUCO: PARTICULARIDADES LOCAIS .....</b>                                            | <b>147</b> |
| <b>5.1</b>   | <b>Singularidades do estado de Pernambuco dos idos de 1990 ao limiar do<br/>século XXI .....</b>                                              | <b>147</b> |
| <b>5.2</b>   | <b>Políticas educacionais para o ensino médio no estado de Pernambuco: do<br/>fim da década de 1990 à primeira década do século XXI .....</b> | <b>153</b> |
| <b>5.2.1</b> | <b>Programa de Escola Integral e ProEMI: as escolas de referência do ensino<br/>médio .....</b>                                               | <b>158</b> |

|            |                                                                                                                                                        |            |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>6</b>   | <b>A CONCRETUDE DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PALMARES E DE RIBEIRÃO QUE ADERIRAM AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PEI) .....</b> | <b>176</b> |
| <b>6.1</b> | <b>Palmares e Ribeirão: expressões concretas do ensino médio .....</b>                                                                                 | <b>176</b> |
| <b>6.2</b> | <b>Escolas pesquisadas: padrões básicos de funcionamento .....</b>                                                                                     | <b>181</b> |
| <b>7</b>   | <b>A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEMI NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PALMARES E DE RIBEIRÃO (MATA SUL DE PERNAMBUCO) .....</b>                               | <b>210</b> |
| <b>7.1</b> | <b>Categorias analisadas na pesquisa .....</b>                                                                                                         | <b>210</b> |
| <b>7.2</b> | <b>ProEMI: articulação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) .....</b>                                   | <b>211</b> |
| <b>7.3</b> | <b>Implementação do ProEMI: tensões e contradições na voz da equipe gestora e do professorado .....</b>                                                | <b>216</b> |
| <b>7.4</b> | <b>Implementação do ProEMI: expectativas e frustrações na voz dos estudantes .....</b>                                                                 | <b>250</b> |
| <b>8</b>   | <b>CONCLUSÃO .....</b>                                                                                                                                 | <b>263</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                               | <b>273</b> |
|            | <b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA DAS ESCOLAS A E B .....</b>                                                                 | <b>294</b> |
|            | <b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E PROFESSORAS DO PROEMI .....</b>                                                                | <b>296</b> |
|            | <b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSORADO ARTICULADOR/COORDENADOR DO PROEMI ...</b>                                                     | <b>297</b> |
|            | <b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DO 3.º ANO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PESQUISADAS .....</b>                                              | <b>298</b> |
|            | <b>APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES NAS ESCOLAS A E B .....</b>                                                                      | <b>300</b> |
|            | <b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES E PROFESSORAS .....</b>                                                    | <b>301</b> |

|                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E<br/>ESCLARECIDO PARA PAIS DE ESTUDANTES MENORES DE 18<br/>ANOS .....</b> | <b>302</b> |
| <b>ANEXO A – PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR DA<br/>ESCOLA A (PDDE INTERATIVO) .....</b>                                | <b>303</b> |
| <b>ANEXO B – PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR DA<br/>ESCOLA B (PDDE INTERATIVO) .....</b>                                | <b>306</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Só no completo silêncio e na total passividade  
pode alguém ocultar quem é.

(ARENDT, 2014, p. 222)

Nesta parte do Relatório Final da pesquisa intitulada *Expressões Concretas do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas Escolas Públicas Estaduais da Mata Sul de Pernambuco*, enfatizamos a dinâmica de investigação acerca do processo de implementação do ProEMI nas escolas dos municípios de Palmares e de Ribeirão (Mata Sul de Pernambuco). Antes de propriamente adentrarmos este relatório, entendemos ser necessário evidenciar quem é a pesquisadora, o seu olhar em relação à pesquisa, as intenções em relação ao objeto de estudo (objetivos) e o delineamento da estrutura deste Relatório.

### 1.1 O lugar da pesquisadora no campo investigativo

Sou professora da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), com atuação no curso de Licenciatura em Pedagogia. Minha inserção na área da Educação não é de hoje. Comecei a trabalhar na educação pública em Alagoas (estado de origem) há mais de vinte anos. De lá para cá, muita coisa mudou, reformas e mais reformas têm dado a tônica das políticas educacionais no Brasil e em Alagoas. Umas necessárias, outras nem tanto, outras questionáveis. Todavia, não cabe, aqui, realizar esta discussão. Estou nesse campo profissional até este momento (século XXI) em que me vejo a escrever este Relatório da Pesquisa de Doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE/2013-2017).

Em nossa tão expressiva experiência nesta área, temos como premissa básica de trabalho a concepção materialista histórico-dialética de Karl Marx (1818-1883). No referente à perspectiva da formação humana, adotamos um viés epistemológico com base nos estudos de Antonio Gramsci (1891-1937). Aqui, tratamos de analisar a implementação de uma política pública de educação voltada para o ensino médio no Brasil no fim da primeira década do século XXI, com antecedentes históricos em meados da última década do século anterior. Gomes (2011, p. 19) compreende que as políticas públicas são: “construções sociais e

históricas.” Corroborando esse autor, trazemos a referência marxiana, com especificidade no pensamento de Thompson (1998, p. 23):

[...] sabemos também que as expectativas globais estão se avolumando como um dilúvio bíblico, e que a presteza da espécie humana em definir suas necessidades e satisfações materiais de mercado – despejando todos os recursos da Terra no mercado – pode ameaçar a própria espécie com uma catástrofe ecológica. O responsável por essa catástrofe será o homem econômico [...].

Nessa perspectiva, temos o objetivo de contribuir para “develar la realidad, buscando aprehender lo real a partir de sus contradicciones y relaciones entre la singularidad, la particularidad y la universalidad” (MASSON; MAINARDES, 2013, p. 323).<sup>1</sup> No que trata o objeto desta tese, enfatizamos a particularidade; daí a assertiva do pensamento thompsoniano nos leva a refletir sobre o papel das políticas públicas de educação, materializadas a partir da reforma educacional da década de 1990 e da implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no Brasil, pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a).

O ProEMI, como programa de governo, reverberou em grande parte do território nacional. Nesta tese, damos ênfase ao processo de implementação desse programa na Mata Sul de Pernambuco, nos municípios de Palmares e Ribeirão, articulando com a política local de Pernambuco, a saber: o Programa de Educação Integral (PEI). Nesse sentido, “es necesario hacer correctamente comprensible la realidad inmediata de las experiencias cotidianas” (MASSON; MAINARDES, 2013, p. 324).<sup>2</sup>

A ideia é recuperar a voz dos sujeitos que vivem a experiência de executar as políticas educacionais na realidade da escola. Analisar as diferentes situações vividas pelos sujeitos que são os responsáveis na implementação de uma dada política pública: o ProEMI; ou seja, enfatizar a experiência com articulação no campo das narrativas, portanto, é a experiência a partir do ponto de vista de Thompson (1981, p. 17):

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as

<sup>1</sup> “Desvendar a realidade, procurando apreender o real por meio de suas contradições e relações entre a singularidade, a particularidade e a universalidade.” (Tradução nossa).

<sup>2</sup> “é necessário tornar compreensível a realidade imediata das experiências diárias.” (Tradução nossa).

leis. Frente a essas experiências, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença.

Ao considerar isso, é importante enfatizar que um programa, ao ser implementado em uma unidade escolar, é permeado pela cultura local dos sujeitos que vivenciam a política; suas práticas demonstram como são operacionalizadas no interior da escola e como se configuram enquanto trajetória anterior. Tratamos disso para colocar e pensar minha tessitura existencial. A teoria fundada no campo da experiência estabelece um permanente diálogo com a realidade e valoriza a história. Não é a história oficial (discurso ufanista dos “vencedores”), e sim a que entende o tempo pretérito como referência para as lutas do presente, por isso temos no materialismo histórico-dialético um método que dialoga com o real o ser social e a sua prática:

Não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos organizadores e expectativas, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. [...] Ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada: e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p. 42, grifo do autor).

Quando resolvemos pesquisar uma política pública de educação, percebemos que era necessário explicitar de que modo e por que ela se moveu em determinada direção, e não em outra, por que seu desenho institucional tomou uma dada forma e sua execução foi de forma não condizente com o que estava estabelecido nos documentos oficiais. Afinal, a letra da lei pode ser modificada pela prática, pois:

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por ‘relações determinadas’ indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares. (THOMPSON, 1981, p. 111, grifo do autor).

Daí valorizar as experiências dos indivíduos; além do pensamento, existe o sentimento. Em nossa vida, deparamos com inúmeras situações que envolvem o ser social: as normas, as obrigações familiares, os valores que interferem na forma do agir humano. Por isso, ao relacionar a implantação de uma política educacional, é preciso questionar que o instituído nos documentos não garante sua materialidade. O que garante, pois? As

experiências daqueles que vão trabalhar na realidade social com a política implantada, que, ao se direcionar à escola, pode sofrer revés

Enfim, são as experiências de professoras e professores, do alunado, pai e mãe, coordenadoras e coordenadores, gestoras e gestores, a cultura da comunidade do entorno escolar que devem ser analisados com um rigor analítico especial, como pensa Paro (2001, p. 122), dar uma “atenção maior para com a concretude das relações que se dão no interior da escola e para com o papel dos atores aí envolvidos”, no sentido de evitar o “descompasso entre trabalhos teóricos sobre políticas públicas relativas à Escola Básica e à prática pedagógica escolar” (PARO, 2001, p. 123).

Em tal sentido, estudar, com base na referência thompiana, com um olhar especial acerca do agir humano relaciona-se com os pensamentos e os sentimentos dos sujeitos que implementam as políticas públicas de educação, visto que são:

[...] pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182, grifo do autor).

Dessa forma, uma política pode ou não ser referendada pelos sujeitos que têm como responsabilidade executá-la sem, necessariamente, participarem de sua formulação. Em tal sentido, não se pode esperar que uma política seja compreendida da mesma forma em diferentes espaços, cada pessoa tem a sua história, seus sentimentos, seus pensamentos, suas experiências, e atuará conforme a sua realidade e a sua história de vida, em uma conexão da consciência social com o ser social.

É preciso considerar que as políticas educacionais pensadas, formuladas e implantadas pelo Estado brasileiro tornam-se reais à medida que são (re)construídas pelos sujeitos no ambiente escolar, em uma relação dialética própria de qualquer realidade. Dessa forma, a história das instituições escolares, as práticas e as ações dos sujeitos nas escolas são fundamentais para pensar como se organizaram no tocante à implementação de determinada política pública. Por isso, é importante investigar uma política educacional por meio do que pensam os sujeitos que a vivenciam, que, apesar de não tomarem as decisões na sua formulação (independentemente de seus interesses), participam dessas relações e são os mais atingidos por suas ações ou suas omissões.

Nesse intuito, analisar uma política educacional, entender como se articulou sua implementação com as experiências dos sujeitos que interagiram com essa política: estudantes, professoras e professores, gestoras e gestores, suas expectativas, intenções, frustrações, valorizando esses sujeitos, justifica o enfoque desta tese. Com isso, dedicamos bastante tempo do prazo da investigação para realização da pesquisa escutando os sujeitos que são os principais interessados nas políticas públicas educacionais. Na seção 1.2, será exposta a realização da pesquisa no que diz respeito à construção, em si, do objeto de estudo e as implicações na sua efetivação.

## **1.2 O processo de construção da pesquisa: o caminho se faz ao caminhar**

Esta tese foi iniciada no ano de 2013 e finalizada em 2018. Ao entrar no doutorado, chegamos com um dado projeto; no decorrer do processo, diversas mudanças ocorreram e se diferenciaram dos planos originais, pois ao adentrar os muros do PPGE/UFPE/Linha de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, tinha elaborado outro projeto de pesquisa. A intenção inicial era a de analisar as políticas educacionais do sistema externo de avaliação do desempenho escolar implantadas no início da última década do século XX pelo Ministério da Educação (MEC). Não pretendíamos, inicialmente, investigar o ensino médio. O objeto de estudo, em tal sentido, metamorfoseou-se, radicalmente, mediante inúmeros encontros de orientação com o Prof. Dr. Ramon de Oliveira, que muito contribuiu com este trabalho em um direcionamento para o ensino médio em Alagoas.

Ora, em tais momentos, chegamos à conclusão de que o estudo sobre o ensino médio alagoano era uma necessidade premente, visto que percebemos que o ensino médio estava, infelizmente, abandonado pela cúpula da gestão governamental há muito tempo. Inquietamo-nos com o fato de alunas e alunos, oriundos da escola pública média, chegarem à universidade, com inúmeras deficiências de leitura, de interpretação e de compreensão, bem como dificuldade em apresentarem uma postura autônoma e crítica.

Diante dessa nova proposta de pesquisa, dedicamos um tempo considerável do prazo de investigação determinado pelo PPGE/UFPE, indo a campo para investigar quais políticas o Estado em Alagoas adotou para o ensino médio e quais escolas estavam participando desse processo. Por meio de inúmeros dados coletados nos diversos órgãos oficiais, constatamos que, em Alagoas, no que diz respeito ao ensino médio, há um dos maiores índices de evasão, bem como uma demanda reprimida em relação à oferta de vagas para esse nível de ensino.

Nessa pesquisa exploratória, ficou patente que Alagoas não tinha nenhuma política específica para esse nível de ensino da educação básica. A adesão ao ProEMI só ocorreu no fim do ano de 2013, e em 2014, uma escola foi inserida no programa. A ausência de políticas educacionais voltadas para o ensino médio em Alagoas nos levou a redimensionar o lócus pretendido da investigação. Entretanto, não houve modificação no escopo do objeto de estudo, ou seja, continuamos com as políticas educacionais voltadas para o ensino médio, particularmente, o ProEMI, por ser um programa implantado para essa etapa de ensino, cujo objetivo é a formação humana integral do alunado.

Diante dessa realidade, ficou acordado com o orientador que a pesquisa seria realizada em Pernambuco. Portanto, a escolha deste estado foi por três motivos: 1) Importância de Pernambuco na geopolítica nordestina nos aspectos econômicos como força hegemônica no que diz respeito à política em relação a outros estados do Nordeste. 2) O avanço em relação à implementação das políticas educacionais, principalmente em políticas de Estado para o ensino médio. 3) A inserção da pesquisadora em um projeto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), coordenado, em Pernambuco, pelo orientador da tese, intitulado: *O que pensam e desejam os jovens do ensino médio: uma análise em escolas públicas da rede estadual de Pernambuco*.

Em razão da extensão do estado, com 185 municípios, foi selecionada a região da zona da Mata, especificamente a Mata Sul, por dois critérios: ser uma região interiorana; e pela falta de estudos sobre as políticas educacionais para o ensino médio na região, uma vez que a maioria das pesquisas focaliza a região metropolitana, a saber: municípios próximos à capital de Pernambuco e a própria capital.

Cada região tem a sua especificidade. Existem aquelas que ainda convivem com uma economia embasada na monocultura da cana-de-açúcar, que apresenta uma defasagem tecnológica na produção; uma infraestrutura social precária; elevados índices de desemprego; e grande concentração de pobreza. É o exemplo da Zona da Mata Sul de Pernambuco. As cidades da Zona da Mata Sul nasceram ao redor dos engenhos e das usinas de cana-de-açúcar e cresceram para fornecer produtos e serviços exigidos pelos complexos sucroalcooleiros. As atividades são, predominantemente, rurais e os polos de convergência foram as usinas localizadas na zona rural; não a economia industrial, que, em geral, tem sede na zona urbana.

Dessa forma, deixaram de desenvolver dinâmicas próprias, supriam, somente, as necessidades das usinas e das pessoas envolvidas nesse trabalho. Com isso, explica-se o fato de essas cidades pouco se desenvolverem economicamente e não apresentarem crescimento

na perspectiva de um trabalho digno para sua população (JANSEN; MAFRA, 2010). Reiterando: a Mata Sul perdeu a oportunidade de acompanhar o surto desenvolvimentista da região metropolitana de Pernambuco. No entanto, na primeira década do século XXI, com o desenvolvimento do estado, novas perspectivas apresentaram-se, também, para essa região no setor industrial.

Ao realizar esse estudo inicial, partimos para a seleção dos municípios envolvidos na pesquisa. Buscamos a organização da Secretaria de Educação de Pernambuco no que diz respeito à divisão das escolas por gerências. A Gerência Regional de Ensino (GRE) da Mata Sul tem 15 municípios com escolas de educação integral, as quais são denominadas Escolas de Referência em Ensino Médio (Erem), por serem diferenciadas das escolas de ensino médio regular quanto à infraestrutura, tempo pedagógico, remuneração de docentes e da equipe gestora. Dos 15 municípios, foram selecionados 2, de acordo com os seguintes critérios: maior população, maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e um desenvolvimento econômico mais robusto dos que compõem a GRE da Mata Sul. Com tais critérios, foram selecionados os municípios de Palmares e de Ribeirão.

Decidimos investigar a implementação do ProEMI nas escolas de referência desses municípios, no sentido de analisar quais as transformações que ocorreram na escola com a implementação de uma política de âmbito nacional. A Zona da Mata constituiu-se, por excelência, no campo de investigação, porque inexistem estudos que privilegiam essa região ao se tratar de políticas educacionais implementadas pelas instâncias centrais e intermediárias.

A mudança de rota nos fez adentrar a realidade das políticas educacionais no estado de Pernambuco em uma perspectiva local. Nisso, demandou-se maior dedicação, porque foi necessário conhecer a realidade pernambucana. Nessa fase, tornou-se possível realizar uma investigação no banco de teses da Capes e da UFPE em que foram selecionadas algumas pesquisas em programas de pós-graduação que contribuíram para o aprofundamento teórico sobre as políticas educacionais de Pernambuco.

Citamos as seguintes temáticas que encontramos durante a pesquisa: Ginásio Pernambucano como projeto piloto (HENRY JÚNIOR, 2011; LEITE, 2009; SANTANA, 2011); Programa de Educação Integral (PEI) de Pernambuco (BENITTES, 2014; DUTRA, 2013; LIMA, 2014; MORAES, 2013; SILVA, J., 2013); Parcerias público-privadas em Educação no estado de Pernambuco (LEITE, 2009; SILVA, J., 2013); e a reforma do estado de Pernambuco (CAVALCANTI, 2015; SILVA, A., 2013). Todas essas pesquisas serviram como suporte para a compreensão dos fundamentos das políticas educacionais para o ensino

médio no estado de Pernambuco. É importante destacar que outra pesquisa consultada foi a de Andréa Giordanna Silva (2016), visto que se trata de uma investigação, cujo território é a região metropolitana do Recife (RMR), que, por sua vez, trabalha com a temática da educação integral.

Por outro lado, tornou-se necessária a busca por teses e dissertações sobre o programa; no total, foram localizadas 5 teses e 35 dissertações, que tinham como objeto de estudo o ProEMI. No corpo do trabalho, fazemos menção a essas pesquisas que contribuíram para a compreensão mais aprofundada da sua implantação em todo o Brasil.

Reiteramos, assim, que o escopo desta pesquisa é a implementação do ProEMI na Mata Sul de Pernambuco, nas escolas públicas estaduais de referência dos municípios de Palmares e de Ribeirão. É importante lembrar que o ProEMI foi criado em 2009 pelo MEC, cujo fim se relaciona com a formação humana integral de alunas e alunos do ensino médio brasileiro (BRASIL, 2009a). O MEC considera a formação humana integral a partir das dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Nesse sentido, este trabalho privilegia a categoria “Formação humana integral e suas dimensões”, de modo que se torne possível pensar nas transformações implementadas pelo ProEMI no espaço escolar e, com maior determinação, na sala de aula. Embora esse programa tenha-se iniciado em 2009, é relevante esclarecer que a investigação, em geral, tem como recorte cronológico os meados de 1990 até a segunda década do século XXI (1996-2016).

Como pretende Braudel (1955), tal recorte é de longa duração, tornando-se importante para se apreender o movimento das políticas educacionais implantadas. Na história das políticas educacionais no Brasil, é marcante o período compreendido a partir da década de 1990; os debates e os estudos foram contundentes no sentido de pensar qual seria a formação mais adequada aos estudantes do ensino médio, que acompanhou a trajetória dessas políticas. O interesse na preparação do futuro trabalhador com o objetivo de que ele adquirisse as habilidades e as competências necessárias ao mercado de trabalho, assim como a possibilidade de acesso ao ensino superior, têm sido uma constante nas justificativas das políticas educacionais oficiais.

A problematização quanto à “formação humana integral” proposta no documento do MEC (BRASIL, 2009a), que fundamenta o ProEMI, é também uma preocupação deste trabalho. A discussão crítica, na perspectiva gramsciana, embasa nossa problemática. É relevante considerar a que se propõe o MEC ao implantar o ProEMI, até mesmo, tratando-se do termo “inovador”. Faz-se necessário, ainda, pensar nas dimensões: trabalho, ciência,

tecnologia e cultura, porque são *constructos* sociais e históricos que se tornaram dominantes, também, nos discursos neoliberais e da globalização financeira na fase atual do capitalismo.

Retomando essa questão, Pernambuco assinou o convênio do ProEMI no mesmo período proposto pelo MEC, isto é, 2009, embora a implantação tenha ocorrido em 2010, abrangendo 17 escolas que estavam inseridas no PEI, cuja política foi regulamentada em 2008. O interesse em investigar essa política levou-nos ao seguinte objetivo geral: Analisar o processo de implementação do ProEMI nas escolas dos municípios de Palmares e de Ribeirão (Mata Sul de Pernambuco). Como desdobramento deste, listamos os objetivos específicos:

- a) Contextualizar o campo das políticas educacionais para o ensino médio no Brasil enquanto políticas públicas advindas na demarcação cronológica dos anos de 1990 em diante.
- b) Contextualizar a política de Educação Integral para o ensino médio da Secretaria de Educação de Pernambuco.
- c) Analisar a articulação da política de Educação Integral para o ensino médio da Secretaria de Educação com a perspectiva da Formação Integral que fundamenta o ProEMI.
- d) Investigar as transformações ocorridas nas escolas públicas estaduais dos municípios de Palmares e de Ribeirão do estado de Pernambuco após a implementação do ProEMI.

Ao levar em consideração as exigências epistêmicas dos objetivos (geral e específicos), damos prioridade à fase das políticas públicas denominada de implementação, por entender que esse é o momento da concretização e do processo de operacionalização. Para tanto, analisamos a implementação do ProEMI no cotidiano de duas escolas públicas estaduais de ensino médio na Mata Sul de Pernambuco a partir da concentricidade dialética vivenciada pela equipe gestora, por coordenadoras e coordenadores pedagógicos, professoras e professores, alunas e alunos. Ao nos dedicarmos a esta temática, pensamos na possibilidade das seguintes hipóteses para o desenvolvimento da pesquisa:

- a) Os recursos do ProEMI podem ter contribuído com a melhoria das escolas que o implantou, pois o valor pode até superar o que a escola recebe anualmente.
- b) O Programa veio para mudar a escola pública de ensino médio, no que diz respeito ao currículo, ao tempo pedagógico e à formação humana integral, com o intuito de proporcionar maior prazer em estar na escola.

Considerando as hipóteses acima, nossa tese central é: a implementação de um programa depende de quem os recebe, aqueles que irão lidar com a política é que vão direcionar as ações, seguindo ou não as determinações oficiais; é nas expressões concretas que se observa o formato que o programa adotou.

De tal modo, o questionamento que circulou por todo o processo de investigação desenhou-se da seguinte maneira: Quais as transformações que ocorreram nas escolas estaduais de referência do Ensino Médio localizadas nos municípios de Ribeirão e de Palmares após a implementação do ProEMI? Com isso, partimos para o campo investigativo, cujo interesse definitivo configurou-se em buscar alinhar os elementos que tornaram o ProEMI uma política pública de educação para a transformação do ensino médio. A seguir, delineamos a estrutura da tese.

### 1.3 Estrutura da tese

A tese organiza-se em oito seções. Nesta introdução, há uma elaboração de caráter intimista quanto à relação da pesquisadora com o tema. Nela, expomos as intenções no que se refere ao objeto de estudo com o delineamento dos objetivos (geral e específicos) e a organização da tese. De forma que, nas próximas seções, deixamos claras algumas questões necessárias para o bom entendimento do que foi realizado ao longo desses quatro anos de doutoramento.

Na seção 2, denominada **Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa**, buscamos demonstrar, inicialmente, a visão de a política educacional ser uma política estatal de regulação e intervenção social. É deliberação do Estado, no qual se revela como a condensação material de uma relação de forças entre classes ou frações de classe (AZEVEDO, 2004). Está em constante disputa o paradigma que será considerado nas políticas educacionais implantadas. Logo após, definimos as trilhas percorridas em direção ao processo investigativo em uma dialética teórica e prática.

Na seção 3, **Políticas Públicas de Educação para o Ensino Médio: olhares histórico, social, político e econômico**, destacamos que, no contexto internacional, surgia uma nova regulação no sistema do capital, na qual o Estado põe-se a serviço dos empreendedores capitalistas e mantém as condições de submissão da sociedade ao mercado, o que reflete, de forma contundente, nos países semiperiféricos como o Brasil (SANTOS, 2002). Nessa seção há o enfoque nas políticas específicas do ensino médio, recupera-se o

debate ocorrido a partir da década de 1990. Discutimos as políticas para o ensino médio, tendo como referência as diferentes gestões federais, bem como as correlações sociopolítica e econômica que envolvem a formulação dessas políticas.

Como caminho teórico para se chegar à análise de um programa (ProEMI), advindo da materialização da política educacional, enfocamos as políticas, os programas, projetos e a legislação direcionados ao ensino médio a partir da década de 1990, com uma perspectiva crítica dos períodos históricos em que os conflitos e as disputas se acirram, recorremos ao aporte teórico de Ciavatta (2005, 2013), Frigotto (2010a, 2010b), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), Kuenzer (2000, 2009, 2011), Ramos (2011) e Saviani (1997, 2003, 2008, 2011a, 2011b).

Na seção 4, **A Materialização do Proemi no Brasil: aspectos singulares e de totalidade**, em que situamos os diversos contextos do programa, por meio das teses e dissertações analisadas, enfocamos como se deu a concretude do programa em diversos estados e municípios brasileiros; também as bases epistemológicas dos seus documentos orientadores.

Ao complementar o texto da tese, abordamos, na seção 5, intitulada **Políticas Educacionais para o Ensino Médio em Pernambuco: particularidades locais**, a caracterização e as especificidades do estado e as políticas educacionais adotadas para o ensino médio na realidade local, especificamente o PEI. Pernambuco adotou uma política própria para o ensino médio com o Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para Educação (PMGP-ME), de forma mais específica, a educação integral no ensino médio, focado na melhoria dos indicadores educacionais do estado, com foco nos resultados. Para tanto, o estado estabeleceu metas por escola. Essa política foi implantada na rede estadual de educação de Pernambuco em 2008. Dentre as inúmeras medidas adotadas, três foram relevantes para as escolas de ensino médio: 1) PEI. 2) Erem. 3) Gestão de resultados: Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) e Bônus de Desempenho da Educação (BDE).

Na seção 6, intitulada **A Concretude do Ensino Médio nas Escolas Públicas Estaduais de Palmares e de Ribeirão que Aderiram ao Programa de Educação Integral (PEI)**, destaca-se a pesquisa de campo, que se configurou pela realização de observações, entrevistas e grupos focais em duas escolas de ensino médio da Mata Sul de Pernambuco. Apesar do foco principal ser o ProEMI, ao adentrar a escola, a política local demonstrou uma grande força nas escolas pesquisadas, e não tínhamos como fechar os olhos para ela. Dessa

forma, expomos como está a escola de ensino médio na modalidade semi-integral. Deixamos a análise do ProEMI para a próxima seção.

A seção 7 traz como título **A Implementação do ProEMI nas Escolas Públicas Estaduais de Ribeirão e Palmares (Mata Sul de Pernambuco)**. Na visão de gestores, do professorado e estudantes que vivem o cotidiano escolar, procuramos expor os desafios pelos quais passaram na implementação dessa política com ênfase na formação humana integral do alunado.

Na seção 8, denominada **Conclusão**, retomamos os principais achados da pesquisa e indicamos reflexões diante dos desafios impostos por uma política pública educacional nacional implementada sem a devida atenção, tanto pedagógica como técnica, dos gestores maiores que a viram apenas como uma fonte de recursos.

Estão, pois, registrados neste Relatório de Tese os resultados de um trabalho que exigiu a curiosidade científica, a perspicácia investigativa, a disciplina nos estudos, a responsabilidade ética no campo empírico, o rigor analítico e, em muitos momentos, a necessária renúncia ao mundo familiar da pesquisadora. De qualquer forma, o que sempre nos guiou na execução deste trabalho foi a certeza de que o conhecimento precisa ser produzido em uma visão crítica e transformadora.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal qual que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá.

(ARENDT, 2014, p. 10).

A pesquisa empreendida demandou da parte da pesquisadora um aprofundamento acerca da base teórico-metodológica. Destacamos, pois, nesta seção, uma discussão sobre as principais categorias que abordam o campo epistêmico da investigação. Descrevemos como os procedimentos metodológicos foram levados a efeito no sentido de concretizar a pesquisa. Importante é dizer que, entre a base teórica e a metodológica, não há uma separação, e sim um movimento de complementaridade dialética em que a teoria sustenta o método, e este a repensa. A discussão conceitual sobre as políticas públicas, de forma histórico-social, privilegiou a articulação da teoria com a prática.

### 2.1 Políticas públicas educacionais: perspectiva crítica

É no cotidiano escolar que dialogamos com a realidade na compreensão das mudanças em uma determinada realidade histórico-social. Daí, não existe possibilidade de compreensão crítica das políticas públicas sem levar em consideração esse debate. Ao valorizar a origem histórica das políticas públicas, bem como as diferentes correntes teóricas que embasam seu estudo, pressupomos aí uma relação dialético-materialista da história.

O processo de elaboração das políticas públicas torna visível a ação dos grupos com interesses distintos que buscam atender às suas necessidades. Ao analisar uma política pública, é preciso saber que a elaboração de uma ação pública (*policy*) é decidida em um contexto de relações de poder determinada pela dimensão processual, *politics* (AZEVEDO, 2004), que envolvem grupos partidários, movimentos sociais, cargos políticos e outros segmentos com interesses específicos. Assim, surgem no próprio processo de formulação das políticas públicas ideias divergentes em decorrência do antagonismo de classes sociais. Essa dicotomia ocorre devido à participação de diferentes grupos sociais na elaboração das políticas públicas.

As políticas públicas implantadas advêm de interesses de determinados segmentos da sociedade, aqueles que têm forças para impor quais demandas e interesses são prioritários. Tal dinâmica não ocorre de forma consensual, pois, geralmente, quem tem o poder de decisão dessas políticas traz em seu bojo pressupostos que atendem a um grupo minoritário; frequentemente, os detentores do poder econômico são os que determinam as ações a serem priorizadas.

Azevedo (2004, p. 5) afirma que as políticas públicas são um “espaço teórico-analítico próprio, que representa a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’, pois toda política pública tem o intuito de dar visibilidade ao Estado, revelando-o através das ações”.

Ao se investigar uma política pública, é preciso ter ciência de que ela surge por meio de um problema de determinado grupo social, e como esse problema será reconhecido pelo Estado e se transformará em uma política pública; especificamente, deverá ser uma situação que se torne um problema social e exija a atuação do Estado (AZEVEDO, 2004). Nessa assertiva, em uma sociedade cujos direitos dos cidadãos não são respeitados, os problemas são diversos, entra em cena a disputa para que determinado problema seja reconhecido e se torne uma política pública.

Muller e Surel (2002), ao tratarem sobre o que é uma política pública, expõem quanto é complexo defini-la ; alguns a definem, de forma mais simples, como tudo que o governo decide fazer ou não ; outros, de forma mais completa, como um programa de ação governamental em um setor da sociedade no espaço geográfico. Para ir além, os autores trazem elementos que especificam a noção de política pública, agrupando em três grupos: quadro normativo de ação (para que seja uma política é necessário um quadro geral de ação que funcione como uma estrutura de sentido); força pública e elementos de competência (especificidade da ação do Estado) e ordem local (toda política pública assume a forma de um espaço de relações interorganizacionais).

Perguntamos: Quem é responsável pelas políticas públicas? A sociedade civil? Estado? Grupos políticos? Governo? É bastante salutar quando Muller e Surel (2002) reforçam que uma política é mais que uma coleção de decisões e ações ; para que as políticas públicas tenham sentido, é necessário saber os fins a atingir. É explícito que algumas políticas públicas são decorrentes de pressão, seja ela de órgãos internacionais, que exigem uma mudança no mercado para que possam receber investimentos, seja da sociedade civil por meio de seus representantes que buscam atender seus anseios.

Como exemplo: o ensino médio regular no Brasil, que só no fim do século XX teve uma política de Estado formulada, implantada e desenvolvida para as escolas médias brasileiras, por meio de um programa, no sentido de promover a melhoria da qualidade das escolas e universalizar o ensino médio (BRASIL, 1996a). Segundo Oliveira (2008a), essas ações para o ensino médio, desencadeadas no governo Fernando Henrique Cardoso, atendiam aos interesses dos grupos empresariais, bem como às determinações dos organismos internacionais, cuja exigência era a adequação desse nível de ensino à reestruturação produtiva para os interesses do mercado em um contexto de globalização financeira em tempos de neoliberalismo. Em relação a essa questão, acrescenta Azevedo (2004, p. 5, grifos nossos):

Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. Outra importante dimensão [...] é que as **políticas públicas** são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da Sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso **guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve de si própria.**

A elaboração de políticas públicas relaciona-se, também, com a forma como se organiza a sociedade, os interesses contraditórios e os que são considerados relevantes pela classe dirigente, isto é, os que possuem o domínio econômico. Em muitos casos, as políticas públicas atuam como ações provisórias, com programas que têm prazos determinados para finalizar, revelando-se descontínuas e buscando resultados paliativos. Nesse caso, como já considerado, são políticas de governo limitadas e sem perspectiva de “resolver a raiz dos problemas sociais”. Em contraposição a esse tipo de política, Spósito (2003, p. 59) analisa:

Em sua acepção mais genérica, a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Essa noção, do mesmo modo, não reduz a política à implantação de serviços e nem ao eixo da articulação de programas e ações, embora esses dois aspectos possam estar nela contidos. Desse modo, o termo compreende e implica formas de relação do Estado com a sociedade.

Ao planejar políticas públicas, são necessárias ações mais amplas e contínuas em prol da sociedade, mas, na realidade, o que ocorre é o contrário, há uma fragmentação da política social em muitas ações tornando-a vulnerável, não atingindo as causas dos problemas.

As políticas públicas adotadas revelam um conjunto de elementos específicos da realidade social, quais são as prioridades e a que se tem dado mais atenção. Ao serem implantadas, revelam as concepções e as ideologias que embasam essas políticas, os interesses específicos e a quem se destinam. Citamos: as políticas públicas adotadas para a juventude, com ações pontuais, cujo interesse é tirar o jovem da situação de risco, em que ele precisa ficar o dia inteiro na escola para que não entre no mundo da criminalidade; não são específicas para a juventude, com o viés de uma política universal, mas focalizada em um grupo marginalizado.

Quem elabora essas políticas traduz a ideia de que os jovens são uma ameaça, especialmente os jovens da periferia, e, para isso, precisam de ações que os afastem dos riscos. Kerstenetzky (2006) denomina focalização como residualismo, no qual incide sobre segmentos que estão à margem dos processos econômicos e integradores, indo de encontro aos ideais de justiça distributiva. A autora acrescenta que, “na medida em que a política social sofre, nesta abordagem do problema, uma compartimentalização, seu vínculo com a noção de direitos sociais universais perde força, e ela se torna um coadjuvante do objetivo de eficiência econômica” (KERSTENETZKY, 2006, p. 569). É visível que, apesar de ser um direito constitucional, a prioridade dos recursos para as áreas sociais é mínima e inviabiliza a universalização do atendimento, focalizando os grupos mais vulneráveis e as políticas compensatórias.

No caso do ensino médio, percebemos a ausência de políticas universais para garantir o acesso, a permanência e o direito à aprendizagem do alunado, pois segundo Bueno (2000, p. 20) “apesar do sem-número de projetos em andamento, a dubiedade, a indefinição e a incerteza prevalecem no interior da escola média pública”.

Como destacou Diógenes (2010, p. 77), “as políticas públicas historicamente têm atuado como estratégias de dominação da classe burguesa e/ou frações dela, no sentido de reproduzir as condições de acumulação capitalista”. Assim, as políticas públicas, por serem elementos que fazem parte de um tema contemporâneo, suas investigações e análises precisam estar relacionadas com o mundo social, político, econômico e cultural que está sempre em mutação. Deve envolver, ainda, nas investigações, as relações de poder, os conflitos sociais, os processos de decisão e as múltiplas dimensões que formam uma política pública. É importante salientar que qualquer política pública tem sua ideologia, suas concepções e interesses, que segundo Boneti (2012, p. 19):

[...] pressupõe-se existir enfoques referenciais que fundamentam o exercício da elaboração e operacionalização das políticas públicas, como é o caso das concepções teóricas, das amarras ideológicas, das questões culturais, etc. Isto é, toda Política Pública é originada de uma ideia e esta de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade.

No Brasil, nas últimas três décadas, tem aumentado, significativamente, o número de programas, tidos como políticas de governo, e com possibilidades de término a cada mudança de gestão, o que inviabiliza a sua continuidade e o não atingimento dos problemas em virtude dos quais foram elaborados. Outra agravante é que muitos se tornam publicidade para as campanhas eleitorais, e os candidatos os adotam como propriedades e deixam transparecer à sociedade que podem ser extintos no caso da não continuidade do governo.

Conforme Azevedo (2004), as políticas educacionais têm especificidades próprias decorrentes do espaço social em que são implantadas, e para analisá-las os caminhos são desafiantes, refletem as posições e ações do Estado e da sociedade, principalmente porque,

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma policy – entendida aqui como um programa de ação. (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Para o estudo das políticas educacionais no cotidiano escolar, é imprescindível romper com a racionalidade lógica, que envolve no seu âmbito científico uma abordagem linear e sequencial, com etapas fixas – formulação, implementação, resultados e avaliação – que reduzem a política a um conjunto de estratégias organizacionais, em uma visão limitada de políticas públicas (GOMES, 2011). A abordagem sequencial é uma visão bastante linear da ação pública com a ideia de que o objeto das políticas é a solução de problemas, os quais acarretam dois efeitos: a supervalorização das decisões das políticas e a distância da função política na sociedade. Dessa forma: “Os inconvenientes mais evidentes dessa abordagem dizem respeito à visão por demais linear da ação pública que ela propõe. Ela pode conduzir o analista pouco atento a subestimar o caráter muitas vezes caótico das políticas públicas.” (MULLER; SUREL, 2002, p. 27). Por isso, nosso posicionamento de investigarmos um programa governamental considerando “la constante búsqueda de un conjunto amplio de

relaciones, particularidades y detalles que posibilitan captar su movimiento en una totalidad” (MASSON; MAINARDES, 2013, p. 330).<sup>3</sup>

Muller e Surrel (2002) expõem que, ao se estudar uma ação pública, sempre se entra no campo da análise de políticas; e envolver o conjunto de indivíduos, grupos ou instituições que a vivenciam é relevante para o estudo. Ao analisá-la, um dos principais entraves é a distância que há entre os objetivos da política definidos por quem a elaborou e os resultados constatados no momento da implementação, pois “o sentido de uma ação se modifica na medida de sua implementação” (MULLER; SURREL, 2002, p. 21).

Para esses autores, as decisões, ações ou interpretação realizadas na fase de implementação provocam uma modificação daqueles que estão vivenciando a política, e é nessa fase que são visíveis os conflitos, as lógicas cognitivas e os interesses. Assim, “é próprio da análise das políticas, lançar um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista daquilo que se tornou centro de gravidade da esfera política, a saber, a implementação das políticas públicas” (MULLER; SURREL, 2002, p. 10).

Contrapondo-se à ideia da abordagem sequencial, adotamos uma postura de análise da ação pública como compreensão de sentidos pela qual o Estado intervém na sociedade e os processos complexos entre Estado e sociedade. Nessa acepção, vamos além da compreensão dos resultados de decisão do Estado e incluímos o questionamento da participação dos cidadãos nesse processo de deliberações, no sentido de uma análise reflexiva e crítica da ação pública. Incluem-se as escolas para saber que papel elas exercem nos processos de decisão e desenvolvimento das políticas públicas da educação.

Os contextos locais ressignificam a política pública, pois a forma de cada estado, município ou instituição implantar essa ou aquela política pública demonstra a sua proposta de educação. Não podemos esquecer, na análise, que a lei regulamenta a política pública, e, ao analisá-la, é preciso criticidade para a interpretação dos interesses, das concepções e intenções.

Dessa forma: “Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação.” (FRIGOTTO, 2010b, p. 84). Por isso, buscamos um caminho para realizar essa ruptura. Nesse olhar crítico, constatamos desinteresse em definir a educação pública como prioridade social e política em primeiro lugar (SAVIANI, 2011a).

---

<sup>3</sup> “a busca constante de um amplo conjunto de relacionamentos, particularidades e detalhes que possibilitem capturar seu movimento na totalidade.” (Tradução nossa).

Na realidade brasileira, as políticas educacionais demonstram contradições em que, de um lado, orientam-se pela ampliação do acesso, inclusão, garantia da cidadania; por outro, referendam os interesses da privatização, mercantilização, formação de competências e difundem a crença de que os problemas reais estão nos indivíduos. Políticas que vêm sendo implantadas de forma precarizada, não garantindo o acesso ao saber científico à maioria da população.

Assim, ao analisar o cotidiano escolar, a atenção está em pensar os diferentes aspectos relacionados com os sujeitos que se envolvem com a política educacional, como principais sujeitos nesse processo e, ao mesmo tempo, receptores, uma compreensão da realidade imediata das experiências cotidianas; e, também, se as “políticas educacionais estão numa perspectiva de transformação social [...] é preciso ponderar em que medida os projetos supõem a construção de uma consciência crítica dos educandos como uma função imprescindível na escola” (PARO, 2001, p. 134).

Na implementação de uma política educacional, é preciso questionar que o “dito” nos documentos não garante sua materialidade, mas as experiências daqueles que vão trabalhar na realidade social com a política implantada é que dão o tom da política oficializada.

Precisamos considerar que as políticas educacionais pensadas, articuladas e implantadas pelo Estado brasileiro tornam-se reais à medida que são (re)construídas pelos sujeitos no ambiente escolar, em uma relação dialética própria de qualquer realidade. Dessa forma, a história das instituições escolares, as práticas e ações dos sujeitos nas escolas são fundamentais para compreender como se organizaram e agiram no âmbito escolar, ao estabelecer relações entre a singularidade, a particularidade e a universalidade do real em um movimento dialético.

Nesse intuito, analisar uma política educacional, como se efetuiu sua implementação com as experiências dos sujeitos que interagiram com essa política, na visão do alunado, docentes, gestores e gestoras, suas expectativas, as intenções, frustrações, experiências, revelando quem são esses sujeitos, bem como “poder evidenciar a disputa que envolve os processos de definição e de implementação de tal política” (MASSON; MAINARDES, 2013, p. 68) é de grande valor para esta tese.

A intenção não é analisar as práticas de resistência do programa como expõe Martins (2011) sobre os enfoques teórico-metodológicos das políticas educacionais de alguns pesquisadores que se predispõem a estudar as políticas educacionais nas unidades escolares. O interesse não é responsabilizar a escola na representação de professoras e professores,

gestoras e gestores, apesar de “autoridades governamentais que, de forma enganosa, insistem em propalar aos quatro ventos que o problema da educação pública está na incompetência do professor ou na inadequação administrativa da direção escolar” (PARO, 2001, p. 7). Por isso, há necessidade de uma visão crítica. Refletir sobre como foi redesenhado o programa ao chegar ao cotidiano escolar com a busca “de la inmediatez de la vida cotidiana a fin de captar el ser auténtico [...] es necesario hacer correctamente comprensible la realidad inmediata de las experiencias cotidianas” (MASSON; MAINARDES, 2013, p. 324).<sup>4</sup>

Por esse prisma, a categoria experiência torna-se necessária para ajudar a compreender a capacidade de homens e mulheres de romperem com as condições impostas. Thompson (1978) especifica dois tipos de experiência: Experiência I – experiência vivida e Experiência II – experiência percebida. A experiência I são as vivenciadas na realidade concreta e se contrapõem à II, que é a consciência social, em que nessa junção não significa a aceitação de algo como verdadeiro, mas a rever valores, normas e práticas (DUARTE; MÜLLER, 2012; MARTINS, 2006; MORAES; MÜLLER, 2003).

Pelo visto, um programa não é aceito da forma que querem seus formuladores, há toda uma realidade social convivida pelas experiências de homens e mulheres que o vivenciam e o adaptam conforme suas experiências e consciência social, com modificações que rompem com o modelo imposto e se relaciona com o contexto social de cada homem e mulher real em um espaço real. Nesse sentido, concordamos com Masson e Mainardes (2013, p. 67) sobre a importância de estudar as políticas educacionais em uma perspectiva crítico-ideológica, porque essas investigações “podem contribuir para evidenciar seus limites e as suas possibilidades no sentido de contribuir para a melhoria da educação e da transformação social mais ampla”.

No estudo de uma política educacional, que faz parte do campo das ciências humanas e sociais, permeada de contradições, mediações e determinações pertencentes a uma totalidade histórica, há a necessidade de analisá-la de forma estrutural e conjuntural, não como fatores isolados. Um tanto complexo, porque, na prática, as investigações demonstram “[...] que o discurso é muito mais fácil do que sua realização” (KUENZER, 2013, p. 62).

---

<sup>4</sup> “do imediatismo da vida cotidiana a fim de atrair o ser autêntico [...] é necessário tornar compreensível a realidade imediata das experiências diárias.” (Tradução nossa).

## 2.2 Procedimentos metodológicos: a realização da pesquisa

É necessário enfatizar que as políticas públicas são formuladas conforme os problemas que afetam a sociedade e correspondem à concepção ideológica de quem as elabora; quando implantadas, elas se defrontam com posições diferenciadas. Existe um campo de disputa em cada fase, interesses, concepções e ações que, ao se materializarem, se confrontam com as especificidades locais, em que muitos sujeitos não são passivos à sua implementação, pois “nenhuma orientação que vem de fora é transplantada mecanicamente para qualquer sociedade” (AZEVEDO, 2004, p. 5). Apesar de muitas políticas serem implantadas de forma vertical, como imposição a determinados grupos, estas as implantam com outro viés, seja com práticas de acomodação, seja de resistência ao que foi determinado.

Com base nisso, duas ações principais determinaram o percurso metodológico da pesquisa: teórico e empírico. A primeira abrange a investigação das bases teóricas no campo das políticas públicas para a educação, as políticas para o ensino médio brasileiro, o ProEMI com sua base epistemológica nos pressupostos da formação humana integral. A segunda, a fase empírica, envolve dois movimentos: 1) Levantamento dos documentos, a saber: ProEMI, PRC, DCNEM (2011), PPP das escolas e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. 2) Pesquisa de campo no âmbito geográfico da mesorregião da Zona da Mata (Sul) do estado de Pernambuco, cujas características estão desenhadas no cenário socioeconômico sucroalcooleiro.

Ao pesquisar os dados dos municípios da Mata Sul, selecionamos dois municípios que apresentam economia, população e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) relevantes, Palmares e Ribeirão. Os dois têm as Erem incluídas no PEI, implantaram o ProEMI e professoras e professores participaram do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Resolvemos analisar como ocorreu o processo de implementação do ProEMI nas escolas dos dois municípios. Em cada município, selecionamos uma escola de referência com a mesma forma de organização do PEI, a modalidade semi-integral, as quais funcionam dois dias na semana de forma integral.

Para a coleta de dados, privilegiamos a observação, a entrevista semiestruturada com gestores e gestoras (APÊNDICE A), professores e professoras (APÊNDICE B) e o professorado articulador/coordenador do programa (APÊNDICE C), e a aplicação de questionários (APÊNDICE D) e realização do grupo focal (APÊNDICE E) com alunos e alunas do 3.º ano do ensino médio. Nisso, trabalhamos em uma perspectiva qualitativa,

possibilitando a análise da realidade concreta do objeto de estudo. A temática vai desvelar-se na perspectiva dos entrevistados, ou seja, aqueles que vivem as políticas públicas de educação na escola.

Segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 66), “[...] a pesquisa qualitativa está principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural”. Proporciona descrições da vida das pessoas e suas ações, programas específicos, práticas sociais e políticas públicas para interpretações, acerca do que está sendo descrito, por meio de posturas teóricas ou ideológicas. Guba e Lincoln (1994) reforçam que a questão metodológica é importante, pois os métodos devem ser planejados com uma metodologia bem elaborada.

A pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Nesse fundamento, consolida-se uma estratégia de pesquisa de caráter indutivo, construtivo e interpretativo, que envolve estudos culturais e interpretativos. Ao se investigar, é preciso interpretar os dados coletados, pois se tem um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.

O pesquisador é importante nesse processo porque dará um sentido à pesquisa que contribuirá para um olhar diferenciado daquilo que se está investigando, com o aprofundamento proporcionará explicações que contribuam para a sociedade ver e entender melhor as questões que a cercam.

Outra característica dessa pesquisa é a tendência de se preocupar com a subjetividade, e não com os números como portadores de verdades absolutas. Isso significa que, ao interpretar o material coletado, há uma preocupação em utilizar palavras, frases e orações que o expliquem, e é preciso ter o cuidado de refletir que a especificidade da pesquisa qualitativa não prescinde de números. Apesar do caráter interpretativo e da preocupação com as palavras, os dados estatísticos podem ser usados como suporte à análise interpretativa.

A pesquisa qualitativa proporciona descrições ricas das pessoas atuando em programas específicos, práticas sociais e políticas públicas para interpretações acerca do que está sendo descrito, por meio de posturas teóricas ou ideológicas. Os dados coletados no cotidiano, em que os fatos ocorrem na escola, são relevantes para o pesquisador, a busca pelo entendimento ou interpretação dos fenômenos em termos dos significados que a eles conferem. Para tanto, utilizamos práticas interpretativas interligadas, tais como entrevistas, grupo focal e observação na esperança de compreender melhor o assunto que está ao alcance.

Chizzotti (2003, p. 230) reforça: “O pesquisador está marcado pela realidade social, toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante.”

É o que se denomina de contextualização, em que a coleta de dados ocorre em contextos da vida real. Denzin e Lincoln (1994) comparam a pesquisa qualitativa com o *Bricoleur*, indivíduo que confecciona colchas (artesanato), e com o produtor de filme, aquele que monta imagens. Os autores trazem essa comparação para explicar que existe uma multiplicidade de métodos, que é a triangulação, a saber: implica a utilização de mais de um método ou fonte de dados no estudo de fenômenos sociais.

Bryman (2008), ao utilizar vários métodos em suas pesquisas, argumenta que se privilegiam práticas investigativas multidisciplinares. Para tanto, é preciso selecionar quais serão as informações importantes para o andamento da pesquisa e a coleta de dados, pois as interpretações dependerão dos métodos utilizados na investigação, assim, o importante é manter o rigor metodológico com um “olhar transdisciplinar”.

As características da pesquisa qualitativa dão ênfase à qualidade dos processos e significados que não são medidos, pois se trata de uma íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, uma vez que as pessoas participantes da pesquisa são sujeitos, e não objetos; inserem-se, portanto, na compreensão contextual, e outras são perceptíveis na sua execução.

Existe uma vasta literatura sobre a pesquisa qualitativa, autores que procuraram aprofundar-se na utilização dessa pesquisa para as ciências sociais e humanas. Nas leituras que envolvem o seu histórico, é explícita a rejeição do paradigma positivista, seu desenvolvimento ocorreu de forma lenta e tardia, e ainda persiste na atualidade a valorização de pesquisas que comprovam certas teorias mediante experimentos e dados estatísticos. No caso desta tese, utilizamos a coleta de dados estatísticos como contribuição para a análise da pesquisa. Como enfatizam Bauer e Gaskell (2012, p. 27): “Se comparados com a tradição de pesquisa numérica, baseada na amostragem, no questionário e na análise estatística, os pesquisadores qualitativos, encontram pouca clareza e orientação na literatura para seus procedimentos.”

Com essa assertiva, enfatizamos que a pesquisa qualitativa ajuda a compreender melhor a sociedade, dentre várias características: é realizada por meio de uma gama de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo; permite maior aproximação do pesquisador com o objeto da pesquisa; leva-se como importante o ponto de vista dos

participantes; existe a preocupação com o processo; está presente uma compreensão contextual do objeto estudado. Tudo isso com sólidos paradigmas e métodos adequados com a intenção de que haja confiabilidade, validade e confirmabilidade da pesquisa, e nesse sentido contribuam para o surgimento de novas descobertas que modifiquem a realidade social.

A opção pela abordagem qualitativa ocorreu devido ao nosso desejo de manter uma relação dinâmica com o mundo real, objetivo, concreto e os sujeitos, em uma conexão entre objetividade e subjetividade, e a possibilidade de interpretar a realidade. Reiterando, a pesquisa qualitativa realiza-se por meio de uma extensa linha de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, bem como uma aproximação com o objeto da pesquisa. Valoriza-se o ponto de vista dos participantes, da mesma maneira, a preocupação significativa com o movimento dialético.

Com base nos fundamentos da abordagem qualitativa, investigamos a implementação do ProEMI nas duas escolas selecionadas, buscando sempre atender à seguinte problematização: Quais as transformações que ocorreram nas escolas estaduais de Ensino Médio localizadas nos municípios de Palmares e de Ribeirão após a implementação do ProEMI? Considerando ser o ProEMI uma política educacional recente do ensino médio que apresenta, além da inovação curricular, o paradigma da formação humana integral.

A metodologia direcionou-se para descobrir aspectos significativos nesse processo aliada a uma teoria crítica do conhecimento; tivemos como intenção estabelecer uma relação lógica entre os processos instrumentais de investigação, os referenciais teóricos e as concepções epistemológicas que embasam as teorias apresentadas. A utilização do método dialético permitiu a produção de um conhecimento da realidade concreta, seus movimentos e as relações internas no que se referem ao social, econômico e político.

Marx (2003) construiu um método de produção de conhecimento com base nas contradições históricas, políticas e sociais da realidade como “unidade do diverso”. As ideias como reproduções abstratas do desenvolvimento das forças sociais como movimento do real, no tempo, compondo uma totalidade. Para utilizar tal método, faz-se necessário o estudo da realidade em movimento, com a análise, síntese e antítese. Na teoria social, Marx (2003) traz importantes contribuições quando trata das relações teoria e prática:

[...] a questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas sim uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, quer dizer, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. (MARX; ENGELS, 2007, p. 611).

Os ensinamentos epistemológicos da Filosofia da práxis guiaram este estudo, que se estrutura mediante algumas categorias analíticas que serviram de sustentação para a pesquisa *in loco*, que estão intrínsecas ao processo de observações, entrevistas, grupo focal e análises. Destacamos: política pública educacional, desenho institucional do programa e formação humana integral com suas dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Uma das fases da investigação é o momento de construção do corpo da pesquisa, expondo como ocorreu a coleta qualitativa de dados na pesquisa de campo. De acordo com Bauer e Aarts (2012, p. 40), “[...] a construção de um *corpus* garante a eficiência que se ganha na seleção de algum material para caracterizar o todo”. A pesquisa realizou-se em duas escolas públicas estaduais de referência na modalidade semi-integral localizadas na Mata Sul, de acordo com os seguintes critérios de seleção: a) Escolas de ensino médio incluídas no ProEMI e no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. b) Pertencentes à GRE Mata Sul. c) Escolas de referência semi-integral. De acordo com esses critérios, selecionamos as escolas e organizamos o Quadro 1 com as principais informações sobre elas.

Quadro 1 – Dados das duas escolas selecionadas para a pesquisa de campo, 2015-2016

| Informações                                                                                | Escola A                  |                                                       | Escola B                                              |                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
|                                                                                            | 2015                      | 2016                                                  | 2015                                                  | 2016                                                  |
| Regime                                                                                     | Semi-integral             | Semi-integral                                         | Semi-integral                                         | Semi-integral                                         |
| Número de alunas e alunos                                                                  | 489                       | 462                                                   | 583                                                   | 528                                                   |
| Número de turmas                                                                           | 12 turmas – 4 de cada ano | 13 turmas – 5 do 1.º ano, 4 do 2.º ano e 4 do 3.º ano | 14 turmas – 7 do 1.º ano, 4 do 2.º ano e 3 do 3.º ano | 13 turmas – 5 do 1.º ano, 5 do 2.º ano e 3 do 3.º ano |
| Número de professores                                                                      | 30                        | 18                                                    | 30                                                    | 19                                                    |
| Número de professores que participam do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio | 21                        | Não houve                                             | 21                                                    | Não houve                                             |
| Idepe                                                                                      | 4,40                      | Não divulgado                                         | 4,21                                                  | Não divulgado                                         |

Fonte: Informação da Secretaria de Educação de Pernambuco, 2015-2016.

A Escola A localiza-se no município de Palmares, inaugurada em outubro de 1978, para atender ao alunado do ensino fundamental e do ensino médio do município. Em 2008, passou a ser escola de referência e a atender apenas o alunado do ensino médio em regime semi-integral, com funcionamento todas as manhãs e duas tardes. No período noturno, funciona no prédio outra escola do estado, em regime regular, que, em razão de uma enchente no município, em 2010, teve o seu prédio destruído. Aderiu ao ProEMI em 2012, e, em 2014-2015, o professorado participou da formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Localizada no município de Ribeirão, a Escola B, inaugurada em maio de 1978, como centro de educação rural com cursos profissionalizantes específicos, atendia alunas e alunos do 1.º e 2.º graus nos três turnos. Em 2009, passou a ser escola de referência com a mesma estrutura, atendendo ao noturno até 2014, com a educação de jovens e adultos, e o Projeto Travessia. Em 2015, configura-se como escola de ensino médio em regime semi-integral, funcionando todas as manhãs e duas tardes. Implantou o ProEMI em 2013; também no período de 2014-2015, houve a participação do professorado na formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Depois de definidas as escolas, chegou o momento de selecionar os sujeitos da pesquisa. Ao levar em consideração o objeto de estudo (ProEMI) e suas transformações no ambiente escolar, sentimos a necessidade de auscultar o professorado, gestores e gestoras, professoras e professores articuladores do programa e o alunado. A amostra compôs-se por 12 professoras e professores (6 em cada escola), 4 da equipe gestora (2 em cada escola), 2 professoras e professores articuladores/coordenadores (1 em cada escola) e 14 alunas e alunos, 7 de cada escola para compor o grupo focal.

Conforme o Quadro 1, a escolha da amostra de 7 professores por escola (6 professoras e professores, mais 1 professora ou professor articulador/coordenador), justifica-se pelo fato de se considerar a metade do professorado, que participa da formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, da escola que apresenta o menor quantitativo, e como a Escola A tem o total de 14 professoras e professores na formação, o número de sujeitos da pesquisa foi 7, o mesmo número nas duas escolas, com os seguintes critérios: professoras e professores efetivos, com mais de cinco anos de docência na escola, participação no ProEMI e na formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Da equipe gestora, um dos entrevistados foi o diretor, por ser considerado pelo PEI o principal responsável pela escola; o outro faz parte da equipe gestora, está na escola há mais

de cinco anos e é professor efetivo. Para melhor compreensão, elaboramos o Quadro 2 com os sujeitos da escola que participaram da pesquisa.

Quadro 2 – Sujeitos participantes da pesquisa

| Segmento                          | Escola A                                                                                                                                                                             | Escola B                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Equipe Gestora                    | 1 diretora<br>1 analista de gestão                                                                                                                                                   | 1 diretora<br>1 educador de apoio                                                                                                                                          |
| Professorado                      | 1 professora de Língua Portuguesa<br>1 professor de Matemática<br>1 professor de Química<br>1 professor de História + Artes<br>1 professora de Geografia<br>1 professor de Filosofia | 1 professora de Língua Portuguesa                                                                                                                                          |
| Professorado                      | 1 professora de Língua Portuguesa<br>1 professor de Matemática<br>1 professor de Química<br>1 professor de História + Artes<br>1 professora de Geografia<br>1 professor de Filosofia | 1 professora de Língua Portuguesa<br>1 professora de Biologia<br>1 professor de Química<br>1 professora de história<br>1 professora de Geografia<br>1 professora de Física |
| Professora articuladora do ProEMI | 1 professora de Língua Portuguesa                                                                                                                                                    | 1 professora de Biologia                                                                                                                                                   |

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Cuidamos para que o professorado selecionado estivesse envolvido nas três áreas definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM): Ciências Humanas, Linguagens, Ciências Naturais e Matemática, desde que atendessem aos critérios de seleção.

No que diz respeito a discentes, escolhemos do 3.º ano do ensino médio, o que correspondeu a sete turmas, quatro na Escola A e três na Escola B. Responderam aos questionários o total de 208 alunas e alunos. O motivo da escolha foi o fato de estarem na conclusão da educação básica e com maior condição de opinarem sobre a implementação do programa. Selecionado o lócus da pesquisa e os sujeitos, houve a necessidade de listar os métodos utilizados para a coleta dos dados. Dessa forma, os instrumentos de coleta foram: observação, questionário, grupo focal e entrevista semiestruturada.

Para a observação, foi necessário indicar alguns tópicos a serem detalhados, sempre relacionados com o objeto de estudo, pois é uma técnica de investigação: “[...] que pode trazer profundos esclarecimentos sobre as práticas, os eventos e os processos sociais e o registro de dados que ‘ocorrem naturalmente’ ou contextualizados ao que está acontecendo nos ambientes sociais, enquanto eles ocorrem.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 187, grifo dos autores).

Por essa técnica, o pesquisador pode coletar elementos que contribuam para a sua análise, porque está observando a realidade do objeto de estudo. Chizzotti (2003, p. 230) reforça que o pesquisador: “[...] está marcado pela realidade social, toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante.”

Nas duas escolas, observaram-se situações que demonstraram como se efetivou ou não o ProEMI no que diz respeito à perspectiva da formação humana integral pelas dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Que ações demonstram relação com o programa, quais as transformações que ocorreram na escola, tanto estrutural quanto pedagógica. Organizamos um diário de campo onde registramos as observações no momento mesmo da pesquisa no cotidiano escolar para facilitar o entendimento dos dados analisados. Desse modo, observamos vinte dinâmicas em sala de aula, quatro eventos realizados na escola (homenagem à mulher, gincana, festa junina, homenagem às mães), quatro reuniões pedagógicas e de formação de professoras e professores, uma aula de campo na cidade de Caruaru, dois conselhos de classe e dois plantões pedagógicos.

Aplicamos questionários a 208 alunas e alunos do 3.º ano das duas escolas pesquisadas. Foram dois os propósitos para a aplicação dos questionários: 1) Elaboração de um perfil sociocultural desse alunado. 2) Organização de dados que revelam as opiniões sobre a escola de ensino médio e o ProEMI. Em relação ao questionário, Elliot, Hildenbrand e Berenger (2012) arrolam várias características, dentre as quais, destaca-se um valioso instrumento de coleta de dados; sua elaboração requer conhecimento técnico, pode ser definido como uma técnica de investigação com um número elevado de questões, objetiva o conhecimento de fatos, comportamentos, opiniões, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, expectativas e situações vivenciadas. Seu propósito precisa estar alinhado ao problema e ao objetivo da pesquisa.

Na elaboração do questionário, buscamos saber quem são esses jovens concluintes do ensino médio, isto é, identificar suas características como sexo, idade, interesses, seu “olhar” sobre a escola que frequenta e o conhecimento sobre o ProEMI. Essa técnica é considerada uma fase inicial para o conhecimento de alunas e alunos, e como suporte para seleção de um grupo focal.

Os questionários serviram como base inicial para um conhecimento prévio do alunado. Suas opções foram organizadas em quadros descritivos que revelam o perfil e a opinião sobre sua escola de ensino médio e o programa implantado. De posse dos questionários, foi o momento de organizar esses dados. De acordo com as perguntas fechadas do questionário, fizemos a descrição do perfil desse alunado. Já com as questões abertas, organizamos quadros de acordo com cada pergunta e organizamos o escrito em grupos de palavras que se assemelhavam, revelando a quantidade de vezes que elas eram repetidas. Esse instrumento serviu, também, para a seleção de algumas alunas e alunos para a segunda fase da coleta de dados, que tem como método o grupo focal.

Em cada escola, organizamos um grupo focal com alunas e alunos do 3.º ano, com a participação de sete por grupo. A seleção desse grupo foi feita mediante a problematização dos questionários. Apesar da não identificação nesse instrumento, solicitamos o e-mail do participante com o intuito de, caso seja selecionado para o grupo focal, ter possibilidade de entrar em contato com ele.

Os questionários não são suficientes para a escuta de alunas e alunos sobre a escola de ensino médio; podem demonstrar receio ao escrever, preocupar-se com a letra, a ortografia e a forma de expressar as ideias; diferentemente nos grupos focais, um momento de fala espontânea em grupo, com mais liberdade para expor seus pensamentos; o interesse no grupo focal com alunas e alunos é tentar perceber, em suas exposições orais, o que pensam sobre sua escola média e como se processou a implementação do ProEMI. Essas provocações levantaram dados que se correlacionam teoricamente com o objeto estudado.

A técnica do grupo focal advém das formas de trabalho em grupos desenvolvidas pela psicologia social. Algumas de suas contribuições destacam-se: a utilização do grupo focal como meio de pesquisa que tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e seus objetivos. Na sua condução, é importante a não diretividade e o facilitador não pode intervir de forma direta na comunicação do grupo, e sim fazer encaminhamentos quanto ao tema e intervenções que facilitem as trocas. A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo, e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. Há interesse não somente no

que as pessoas pensam e expressam, e sim em como elas pensam e por que pensam o que pensam (GATTI, 2005). Todos esses aspectos apresentados serviram de sustentação para a utilização dessa técnica com alunas e alunos do 3.º ano. Em termos de tempo, dedicamos duas horas de escuta para cada grupo focal.

Na formação do grupo, os critérios foram: que todos estivessem cursando o 3.º ano do ensino médio nas escolas selecionadas, de ambos os sexos, e de diferentes turmas. Formamos dois grupos focais, um por escola, e essa quantidade possibilitou a comparação das informações recebidas. Realizamos os grupos focais nas próprias escolas. Os participantes ficaram organizados em uma sala fechada sem a interferência de ruídos, para não comprometer a gravação de áudio e vídeo, as cadeiras organizadas em círculos como forma de garantir a interlocução dos participantes.

No desenvolvimento do grupo focal, Gatti (2005) especifica algumas recomendações: duração de uma hora e meia; o moderador precisa criar uma situação de conforto, dar as informações de modo que os participantes fiquem à vontade, uma breve apresentação, bem como explicar os objetivos do encontro e a forma de registro; esta deverá ser aceita por todos os participantes dos grupos.

É preciso ficar claro que não é uma entrevista coletiva, e sim uma proposta dialógica entre os participantes, em que se sintam livres para compartilhar seus pontos de vista, mesmo que divirjam do que os outros disserem; a discussão é aberta em torno da questão proposta, e qualquer tipo de reflexão é importante para a pesquisa. A autora Gatti (2005) sugere, antes de entrar no tema, realizar uma sensibilização, solicitando que cada um dos componentes faça um comentário geral sobre o assunto exposto pelo pesquisador, facilitando a fluência da conversa no grupo. É preciso que o moderador do grupo fique atento às discussões, para garantir que todos participem com suas ideias e impedir tanto a dispersão do tema em foco como a monopolização da discussão por um dos participantes.

Os procedimentos explicitados podem contribuir para uma boa condução do grupo focal, no entanto podem aparecer outras questões que interfiram no seu andamento. Cabe ao pesquisador encontrar formas que possam aproveitar esse momento de escuta dos participantes como capaz de trazer novos elementos para a pesquisa, por isso a questão inicial precisa ser convidativa para participação de todos, que desperte o interesse em se pronunciarem e todos a vejam como oportunidade de emitir opiniões que podem favorecer uma pesquisa, e contribua para a reflexão crítica sobre o ensino médio. A questão inicial para o grupo focal com alunas e alunos do 3.º do ano foi: Como vejo a escola de ensino médio que

frequente e o que ocorreu com a implementação do ProEMI? Esse questionamento é uma ideia inicial que se relaciona com os questionários aplicados.

Berenger, Elliot e Parreira (2012) alertam para algumas vantagens e limitações dessa estratégia como instrumento de pesquisa: busca não apenas o desenvolvimento pessoal ou organizacional, e sim a coleta de informação por meio da dinâmica grupal; os dados coletados consistem em informação produzida no e pelo grupo, não são mais informações coletadas pelo pesquisador; o investigador não pode ignorar as estruturas e os processos grupais em jogo, os quais têm implicações diretas na informação produzida; eles precisam ser acompanhados, para que o grupo focal possa ser utilizado como técnica científica.

Com as professoras e os professores, e gestores, optamos por entrevistas semiestruturadas, com um roteiro de questões a respeito do que pretendemos investigar: “[...] é possível exercer certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário.” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 169).

Moreira e Caleffe (2006) orientam como elaborar um guia de entrevista. De forma resumida: o primeiro passo é ter uma ideia muito clara dos objetivos da entrevista e do tipo de informação necessária para dar sentido aos objetivos da pesquisa; o intuito será ouvir a opinião de professores, professoras e gestores sobre a implementação do ProEMI. No roteiro da entrevista, foram listados pontos que reforçaram como ocorreu a materialização do programa na escola.

O segundo passo diz respeito ao roteiro, em que é preciso evitar perguntas duplas, posições opostas dentro de uma só pergunta, perguntas limitadoras, indutivas e com carga emocional. Ao pensar nas perguntas, é preciso elaborá-las no sentido de direcioná-las ao que se pretende investigar, sem o entrevistador expor sua opinião. Em muitas situações, o pessoal entrevistado responde ao que o pesquisador quer saber e comprovar, e não o que pensam.

O terceiro passo é colocar as perguntas em sequência. Nessa orientação, a entrevista envolve questões que demonstraram a opinião do professorado sobre o programa implantado, com o intuito de perceber as transformações ocorridas na escola. Como orientação, listamos questões de como o programa foi implantado na escola, as dificuldades apresentadas, soluções encontradas, ações planejadas, macrocampos selecionados e outras.

Como suporte tecnológico, utilizamos instrumentos de gravação para que as entrevistas fossem registradas e, em seguida, transcritas para a posterior análise desses dados. De posse dos dados coletados, por meio de observações, questionários, entrevistas e grupos

focais, houve a necessidade da exploração qualitativa dessas opiniões e informações, as comunicações que se revelam em textos, os quais são descritos e analisados utilizando o paradigma interpretativo. Em oposição ao paradigma positivista, o interpretativo busca “descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significado com outros” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 61).

A análise dos dados “[...] envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados” (CRESWELL, 2007, p. 195).

São passos gerais que contribuíram com os objetivos da pesquisa, pois, no fim do processo, que é o momento da interpretação do significado dos dados, fizemos uma relação com as análises documentais e com o referencial teórico para a validação da pesquisa. Para o auxílio das interpretações, construímos quadros por escola e por segmento com a organização sistemática dos dados em agrupamentos iguais, similares ou homogêneos de acordo com as categorias: política pública; desenho institucional do programa; formação humana integral e suas dimensões.

Todo esse composto metodológico suscitou uma análise crítica acerca de como foi implementado o ProEMI nas escolas públicas estaduais de Palmares e de Ribeirão, de que forma ele foi realizado na escola, como a perspectiva defendida de formação humana integral foi incorporada pelos sujeitos da comunidade escolar e quais as transformações ocorridas.

A investigação esteve toda permeada pela nossa inserção no cotidiano escolar. Isso possibilitou a aproximação com as escolas selecionadas como campo de pesquisa. No primeiro contato com seus gestores, ao apresentar o objetivo da pesquisa, mostraram-se receptivos, procuraram atender às nossas solicitações, deixando-nos à vontade. No que diz respeito aos funcionários, ao professorado e estudantes, não houve nenhum diferencial, percebemos em suas atitudes a valorização da pesquisa. Eles me perguntavam se a pesquisa ajudaria na melhoria das políticas educacionais do ensino médio em Pernambuco, e se os planejadores iriam ter acesso ao material investigado. Demonstravam interesse em que a pesquisa transformasse as relações estabelecidas.

No início, percebemos o desconforto dos sujeitos da pesquisa pelo fato de que uma pessoa estranha estava na escola e, acima de tudo, realizando uma pesquisa de campo, que envolve observação, entrevistas e grupos focais. Todavia, conquistamos os sujeitos da

pesquisa criando confiabilidade, pois os informávamos de que toda observação, tanto o que foi dito e exposto, tinha como finalidade a utilização dos dados de forma ética.

Para isso, todos que participavam da pesquisa assinaram um documento de livre e esclarecido consentimento (APÊNDICES F e G). Assim, ficavam cientes de que todo o material coletado era em prol da pesquisa, e nada seria exposto com outro objetivo. Foi um semestre de rica experiência, pois o encontro com a escola nos proporcionou a observação de seu cotidiano.

Ainda participamos de inúmeras atividades (conselho de classe, reunião pedagógica, datas comemorativas, plantão pedagógico), vivenciamos dias em que havia aulas o dia inteiro, em sala de aula, dez aulas consecutivas; conversamos com o professorado, alunado, funcionários e funcionárias, pais, mães e a equipe gestora. Ouvia desses sujeitos depoimentos, reclamações, sua história de vida e experiências das mais diversas, de forma espontânea, o que nos fez participar do dia a dia de cada escola.

Ao convidar os gestores, o professorado e estudantes para cooperarem com a pesquisa, com os primeiros e o segundo por meio de 18 entrevistas semiestruturadas, e os últimos com 208 questionários e 2 grupos focais, sentimos o interesse de todos pela participação na pesquisa, ficaram muito empolgados, e ao mesmo tempo, sentiram-se importantes em contribuir com o processo investigativo. As professoras e os professores deixavam seu momento de planejamento para participar da pesquisa, enquanto as alunas e os alunos do 3.º ano, que estavam na sala, responderam aos questionários; já os selecionados para o grupo focal, vieram em outro horário, no dia em que não havia aula, para participar.

A pesquisa de campo foi a última fase do ciclo da tese, no entanto, as idas e vindas, as teorias e os dados em um movimento dialético contribuíram para a produção final do texto científico. Assim, houve uma junção da teoria e da empiria para a construção desta tese. Um rico aprendizado foi desenhando-se, e, no próprio momento da realização da pesquisa, apreendemos quão complexo é o universo da ciência em se construindo na perspectiva histórica e dialética. Na seção 3, enveredamos pelo campo das políticas públicas e seu contexto global em um Estado de capitalismo semiperiférico.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO: OLHARES HISTÓRICO, SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO**

A condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência.

(ARENDT, 2014, p. 10).

Nesta seção enveredamos por um caminho em que, inicialmente, explicitamos o quadro histórico-social das relações internacionais, no qual o Brasil está imerso em uma sociedade de capitalismo mundializado. Enfatizamos, pois, a necessidade de se compreender as políticas públicas de educação da década de 1990 em diante relacionadas com esse quadro. Muitas foram as modificações políticas e econômicas que resvalaram de forma contundente na área educacional. As dinâmicas históricas de reestruturação do capital suscitaram políticas educacionais e reformas do ensino médio, pautadas em neoliberalismo, globalização e gerencialismo.

#### **3.1 Neoliberalismo, globalização e gerencialismo como cenários das reformas do ensino médio no Brasil**

Oliveira (2014, p. 8), em análise sobre a reforma do ensino médio e do ensino profissional, afirma com acerto: “O Brasil, seguindo a tendência mundial passou a destacar maior atenção, pelo menos ao nível do discurso, à educação. Evidentemente, pelo próprio caráter segregador e residual das suas políticas sociais [...]” Neste trabalho, consideramos essa perspectiva como importante no sentido de entender as metamorfoses pelas quais passaram os diferentes níveis da educação brasileira.

Educação é um campo de conhecimento ao mesmo tempo em que é um processo de mediação na relação capital e trabalho (GRAMSCI, 1982) dentro do sociometabolismo do capitalismo (MÉSZÁROS, 2011). O modo de produção capitalista, a contar de sua origem, vem atravessando mudanças substanciais desde a própria ordenação das relações de produção considerando-se as forças produtivas e os impactos no mundo do trabalho (desde a grande crise do capital em 1929, em ciclos, o capitalismo tem-se mantido).

Com razão, no fim da década de 1970, o capitalismo entrou em um novo período de crise: identificada, sobretudo, como esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista (MESZÁROS, 2005). Um novo modo de regulação do capital difundiu-se nos anos 1980: o toyotismo, com novos padrões tecnológicos na produção que modifica o modelo anterior.

A crise afetou os países centrais, semiperiféricos e periféricos. Os primeiros foram Estados Unidos e Inglaterra, que, como saída, passaram a adotar outras formas de administração, substituindo a regulação keynesiana e o Estado de bem-estar social. Nessa reestruturação do capitalismo, ao mesmo tempo, intensificaram-se os processos de mudança nas relações produtivas, bem como novas formas de organização, gestão e financeirização da economia.

Diante desse contexto, houve uma redefinição do papel do Estado, sua função passa a ser proteger os direitos de propriedade e ter pouca interferência nas políticas sociais, daí que denominamos de Estado mínimo. O setor privado torna-se hegemônico no campo da formulação e implementação das políticas públicas.

Mészáros (2005, 2007) analisa que o sistema capitalista traz efeitos nefastos à maioria da população, com interesse no lucro, o ser humano é considerado um ser individualista, e não coletivo. Ele é o único responsável por suas atitudes, sucessos e fracassos, bem como um sujeito competitivo necessário à produção do capital, por conseguinte, desconectado dos interesses humanitários, levando a atitudes, cujos objetivos são os bens materiais, a riqueza no fortalecimento da acumulação do capital.

Na ótica de Frigotto (2010a, p. 17): “[...] o capitalismo deste final de século enfrenta sua crise estrutural mais profunda e sua perversa composição vem se materializando nas inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie.”

Essa crise encontrou saída no pacote de medidas defendidas pelo movimento neoliberal que apregoa o Estado mínimo em relação às questões sociais e ampliam-se políticas públicas condizentes com os interesses empresariais, dando oportunidade ao livre crescimento econômico, sem nenhuma interferência estatal.

No consenso neoliberal, afirma-se que o problema está nos custos salariais, é preciso proibir a indexação dos salários aos ganhos de produtividade e aos ajustamentos em relação ao custo de vida e eliminando aos poucos a legislação sobre o salário mínimo, com o objetivo de impedir os avanços na área social.

Os acordos políticos interestatais – União Europeia, Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (Nafta), Mercosul – ganham força. No caso da União Europeia, esses acordos

evoluíram no sentido de uma soberania conjunta ou partilhada. Isso faz perceber que o Estado-Nação tem perdido sua centralidade tradicional no tocante à iniciativa econômica, social e política.

O Estado-Nação enfraquece, vulnerabiliza sua soberania, seu papel passa a ser o de moderador que busca equilibrar uma variedade de limitações e pressões internas e externas, precisa atender às demandas do capital transnacional, as estruturas políticas globais são dominantes perante as demandas locais.

As políticas globais são planejadas diante de um contexto macro, padronizadas, seguindo as determinações específicas, são vistas na sua totalidade sem direcionamento para um determinado local; muitas vezes, seguem padrões já estabelecidos ou que lograram êxito e provocam inúmeras transformações, nem sempre da mesma forma, recrudesce desigualdades. Integram algumas regiões e estados, excluem outros, em uma disparidade econômica, política e social. Políticas hegemônicas favoráveis ao controle econômico, e não para a melhoria das condições humanas, nas quais o homem deixou de ser o centro do mundo, o discurso consensual é o do crescimento econômico (SANTOS, 2001).

A dinâmica da globalização configura-se em políticas de caráter transnacional advindas do processo neoliberal, que, além da dimensão econômica, envolve outras: social, política e educacional. De acordo com o aporte teórico de Santos (2002), de Burbules e Torres (2004), há algumas especificidades que as caracterizam.

A partir do momento em que as empresas multinacionais, baseadas em modelo econômico neoliberal, abrem-se aos mercados mundiais, exigem a interferência mínima do Estado na economia. Por sua vez, ele precisa reduzir o peso das políticas sociais no orçamento. Nesse contexto, dominam as agências multilaterais – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), que impõem aos países periféricos e semiperiféricos um receituário neoliberal como forma de agenciamento de recursos para pagamento da dívida externa.

Na dimensão econômica, a globalização é sustentada pelo consenso neoliberal: a) Novo tipo de regulação estatal. b) Direitos da propriedade internacional. c) Subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais (BM, FMI, OMC). Desse modo, os Estados periféricos e semiperiféricos ficam sujeitos às imposições do receituário neoliberal como condição de negociação da dívida externa, e as agências multilaterais impõem programas de ajustamento estrutural. Nesses ajustamentos, está a redução dos custos salariais, pois os gastos com o pagamento aos trabalhadores são tidos como responsáveis pelo aumento da inflação

(SANTOS, 2002). Há mudanças nas relações comerciais, na formação do livre comércio e na redução de importação; os processos bancários passam por uma reforma, as formas de produção adquirem outro desenho com a ascensão de novas indústrias pós-fordistas, novas tecnologias e novos padrões de consumo (BURBULES; TORRES, 2004).

Na dimensão social, a globalização mantém as desigualdades. De um lado, as empresas multinacionais e uma nova burguesia de executivos, composta pela elite empresarial, diretores de empresas, altos funcionários do Estado, líderes políticos e profissionais influentes; no ramo internacional, gestores das empresas multinacionais e dirigentes das instituições financeiras internacionais. Do outro, a nova pobreza globalizada, que não resulta da falta de recursos humanos ou materiais, mas do desemprego, da destruição das economias de subsistência e da redução dos salários.

Na perspectiva da globalização, o conceito de consumidor substitui o de cidadão, e o critério de inclusão deixa de ser o direito para ser a solvência, os pobres são os insolventes, por isso o Estado neoliberal adota medidas compensatórias de enfrentamento à pobreza (SANTOS, 2002).

Com a globalização, novas desigualdades sociais são produzidas; à medida que empresas de grande porte e centralizadas em países desenvolvidos dominam o mercado mundial, muitas outras vão à falência, e nesse acúmulo de riqueza por poucos pelo ramo internacional, o nacional passa a ficar cada vez mais dependente.

Outra consequência produzida pela globalização neoliberal é a concentração de riqueza dos países centrais: “no final da década de oitenta, segundo dados do Federal Reserv Bank, 1% das famílias norte-americanas detinha 40% da riqueza do país e as 20% mais ricas detinha 80% da riqueza do país.” (SANTOS, 2002, p. 34).

As reformas são justificadas como uma perspectiva de diminuição da burocracia estatal, devendo responder com rapidez e eficiência às mudanças do mercado global e às novas demandas sociais. O Estado passa a exercer um papel mais decisivo na reestruturação produtiva e a diversificar as fontes de financiamento (CARVALHO, 2009).

Assim, necessitou de um novo modelo de gestão pública, denominado de gerencial, o qual influenciou as reformas administrativas em vários países, principalmente Inglaterra e Estados Unidos. Modelo em favor de organizações mais flexíveis, da administração descentralizada, autônoma e participativa e da redefinição das relações entre as esferas públicas e privadas:

O Estado deixa de ser investidor e mantenedor, eximindo-se a responsabilidade direta de produzir e fornecer bens ou serviços e assumindo o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada [...] sua intervenção consiste em redistribuir ou realocar recursos, em introduzir regras orientadoras das relações entre os prestadores públicos e privados, em avaliar previamente necessidades e recursos disponíveis [...] separa-se, assim, a função de governar e a de executar. (CARVALHO, 2009, p. 1148).

Com a reforma do Estado Brasileiro e seus idealizadores, Luiz Carlos Bresser Pereira e Fernando Henrique Cardoso (FHC), na década de 1990, os pressupostos do gerencialismo foram mais evidenciados, tendo como meta:

O governo, em seu projeto de ‘reconstrução do Estado’, identificou quatro problemas que o Estado brasileiro devia enfrentar: o tamanho do Estado; a necessidade de redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança; a governabilidade. Com o objetivo de sanar esses problemas e de supostamente ‘quebrar com o clientelismo e o burocratismo’, o governo utilizou como idéias forças a parceria, a flexibilização e a privatização. (SILVA, I. 2003, p. 80).

Nessa configuração está a reforma do Estado brasileiro, cujos objetivos estão explícitos nos artigos escritos por Bresser Pereira (1997; 1998; 2000), em que o foco maior centralizou-se nas ideias da administração gerencial para o serviço público, maior produtividade e menos burocracia, e, acima de tudo, o fortalecimento do Estado. Todos esses aspectos, segundo Pereira, levaria o Brasil ao Estado Social-liberal do século XXI. Ele analisa quatro aspectos básicos para a refuncionalização do Estado: a delimitação de sua abrangência institucional e os processos de redução do tamanho do Estado; a demarcação de seu papel regulador e os processos de desregulamentação; o aumento de sua capacidade de governança e o aumento de sua governabilidade.

Ao direcionar a reforma do Estado ao modelo gerencial, demonstra-se que o intuito era fortalecer o mercado e atender às exigências do novo processo de globalização, favorecendo o receituário das agências internacionais. Tal modelo difere de uma administração pública com vertente societal/coletivista (PAULA, 2005).

Ball e Mainardes (2011) expõem diversas características sobre o gerencialismo: modelo de organização centrado nas pessoas, em que desperta um espírito empreendedor de todos os empregados; motivação das pessoas em produzir com qualidade no esforço em busca da excelência; gerentes tornam-se líderes para promover um compromisso coletivo da corporação em ser o melhor. Essa nova forma de gerir deixaria o Estado menos burocrático e

mais eficaz, e nas políticas educacionais, um novo rumo para a qualidade, o Estado deveria seguir os preceitos da qualidade (total) do setor privado.

O gerencialismo é uma forma de administração já adotada em países centrais. Ball e Mainardes (2011, p. 23), em seu estudo sobre uma avaliação das políticas educacionais no Reino Unido, revelam que “esse processo de reestruturação, tanto como estratégia econômica quanto como projeto hegemônico de revigoração da sociedade civil, esteve articulado mais claramente às políticas ideológicas do neoliberalismo thatcherista”.

Esses autores, ao analisarem a realidade do Reino Unido com a adoção do novo gerencialismo, enfatizam que, na educação, o segmento dos diretores de escola é a principal área em que ocorre a incorporação desse novo modelo, sendo importante para a transformação da organização escolar, o que acarreta mudança no líder das escolas. No entanto, advertem que o foco não deverá ser apenas nas mudanças que ocorreram na forma de gestão das escolas, mas sim, em primeira instância, nas mudanças nos documentos legais, Constituição e leis da educação, referem-se ao Ato Educacional de 1988 (Reino Unido) e atos subsequentes,

[...] que estabeleceu a infraestrutura e os incentivos na forma de mercado e introduziu a ‘direção’ das possibilidades de financiamento e responsabilização (*accountability*) relacionadas a *performance*. A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados a importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e aproximam formas e culturas dos modos de regulação e controle predominantes no setor privado. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 25, grifos do autor).

A performatividade é como uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que julga, compara e demonstra como meio de controle, monitoramento e mudança. O desempenho individual ou da instituição serve de parâmetro de resultado, demonstração de qualidade ou de momento para promoção ou inspeção. Ela é alcançada mediante a publicação de informações e de indicadores para estimular, julgar e comparar profissionais em relação aos resultados. Sua tendência é nomear, diferenciar e classificar com foco na melhor capacidade de rendimento dos trabalhadores.

Significa, ainda, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma determinada forma de avaliação. O problema de quem controla essa avaliação é crucial. O principal ponto no movimento da reforma educacional são as discussões em torno do controle dessas avaliações, que determinam a eficiência, a efetividade e a qualidade do que foi avaliado (BALL, 2002; 2005). Assim, nas instituições públicas, o novo gerencialismo tem

como base as teorias e técnicas da gerência empresarial ao valorizar o “culto da excelência” (BALL, 2002, p. 6).

Ball (2002; 2005), ao analisar a reforma educacional, expõe uma série de fatores que demonstram como é perspicaz em suas orientações; com o intercruzamento entre mercado, gestão e performatividade, são apresentadas como se dessem aos gestores e às instituições maiores poderes, e retirando entraves na gestão de recursos financeiros e humanos como processos de regulação, em que estabelece uma nova forma de controle. Os gestores terão flexibilidade e autonomia no uso dos recursos financeiros e humanos para se preocuparem mais com as ações que melhoram os resultados.

Nas análises do autor, encontram-se semelhanças ao comparar com a implantação das políticas educacionais no Brasil. Com os processos de neoliberalismo e da globalização, as políticas educacionais voltadas para o ensino médio tomam uma característica central, a saber: o gerencialismo no campo da gestão.

Aspectos como regulação, responsabilização, descentralização, autonomia e desempenho são detectados pelas análises realizadas nas políticas implantadas na educação brasileira. São realidades diferentes, as condições, recursos, histórias e contextos locais são diferenciados, e a concretização da política, dessa forma, difere.

O modelo adotado privilegia a liberdade, não no sentido da formação humana integral, mas na condição de modelador para as escolhas no mercado; valoriza a autonomia, flexibilidade e a descentralização para a capacidade de cada instância ou indivíduo se responsabilizar pelos padrões de eficiência e eficácia. Assim, o gerencialismo adentra o espaço educativo em que palavras, como controle, mensuração e eficiência, fazem-se presentes:

Novas identidades, focadas em acentuada proficiência técnica, e um conjunto de suposições de que problemas arraigados à educação e toda esfera social podem ser solucionados aumentando a eficiência e mantendo as pessoas mais rigorosamente responsáveis por seus atos [...]. (APPLE, 2005, p. 54).

É preciso uma reflexão de que os modelos são interpretados e aplicados de acordo com a realidade local. Dessa forma, questionar as intenções ao se formular uma política, sua axiologia e suas concepções inter-relacionadas, e de como são redesenhadas em cada contexto específico, faz-se necessário nos estudos das políticas educacionais.

Percebe-se a correspondência das políticas ao modelo gerencial nos programas e ações implantados no governo de FHC; por exemplo, em 1995, o Programa Acorda, Brasil, cujo objetivo central era mobilizar a sociedade para assumir compromissos com a escola pública e a responsabilização de todos (CARVALHO, 2009; SAVIANI, 2011b), tendo em vista a mesma relação com o Projeto Amigos da Escola criado em 1999 em parceria com a maior rede de telecomunicação do país.

Azevedo (2002) analisa os reflexos da forma de gestão gerencial nas políticas educativas, com ênfase na municipalização, em que se atinge a universalização do acesso ao ensino fundamental, mas sem a qualidade esperada. Questiona, ainda, que o acesso a todos foi apenas nesse segmento e o atendimento à educação infantil e ao ensino médio está longe de atingir as metas propostas nas políticas. Em relação às mudanças de ação do Estado, afirma:

Como sabemos, o novo padrão de ação do Estado vai aparecer, com maior nitidez, durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), muito embora tenha começado a ser esboçado no final dos anos 80. Ao tornar público o seu programa de governo, a nova coalizão que assumiu o poder colocou como medida imprescindível a necessidade de reformar o Estado, por entender que o modelo de administração burocrática dos serviços públicos, cuja afirmação remontava aos anos 30 do século XX, era um dos fortes empecilhos para assegurar a superação da crise fiscal e econômica e, portanto, para ajustar o país aos requerimentos da nova ordem mundial (AZEVEDO, 2002, p. 56).

A autora expõe, ainda, que vários parâmetros da reforma do Estado, nos anos 1990, foram distintos daqueles reclamados pela sociedade civil; um exemplo é a ideia de descentralização com um novo caráter, completamente diferente do então defendido que visava maior participação democrática nas decisões. Azevedo (2002, p. 58, grifo da autora) acrescenta:

Os parâmetros da reforma administrativa brasileira inseriram-se, pois, na solução concebida pelo governo para **ajustar o país aos novos requerimentos impostos pelos modelos econômicos e políticos, em face das exigências que os rumos do processo da acumulação plasmaram para os mercados e em face da postura subordinada das nossas elites a essas imposições**. Em tal contexto, no discurso governamental, a adoção da administração gerencial, entre outros modos, foi justificada afirmando-se que a sociedade brasileira havia atingido um nível cultural e político no qual as práticas patrimonialistas não mais poderiam ser toleradas e o burocratismo impedia a prestação eficiente dos serviços públicos.

Nos pressupostos do gerencialismo, a atenção foca-se nos resultados, na verificação da eficiência e eficácia dos serviços, por isso a necessidade de uma gestão descentralizada para que a decisão esteja mais próxima do local da aplicação e da prestação dos serviços. Dessa forma, é preciso a avaliação de quem recebe os clientes, e tornam-se imprescindíveis ambientes competitivos nas instituições públicas e nos objetivos direcionados à produtividade.

Nessa nova forma de gestão, o Estado assume outra postura e passa a administrar os recursos e as políticas, rompendo com a perspectiva do Estado provedor para o Estado regulador (BALL, 2004). Uma regulação a serviço do mercado, e não aos que necessitam, a classe mais desfavorecida.

Muitas políticas educacionais foram elaboradas de acordo com os paradigmas do gerencialismo, a forma de gestão das empresas privadas. A presença do Estado minimalista, descentralizador e, ao mesmo tempo, regulador, é explícita nas políticas, programas e ações adotados para mudar a realidade da educação no país, em que o viés economicista ainda é muito forte. Em verdade, trata-se de fortalecer um projeto de sociedade com base no individualismo exacerbado, na rivalidade econômica e na meritocracia.

Todavia, diversos segmentos com diferentes disputas influenciam na formulação das políticas e na elaboração de políticas públicas educacionais readaptadas e direcionadas para outros caminhos que tenham uma visão humanista, o olhar para o ser humano, e não para o mercado.

Nessas experiências, presenciamos outros fatores que interferem nessas políticas, por exemplo, o planejamento das políticas educacionais direciona para uma valorização da “mercadorização” da educação, cada vez mais forte no cenário brasileiro. Na seção 3.2, relacionamos tais contextos com as políticas para o ensino médio.

### **3.2 Políticas para o ensino médio nos anos 1990: a eclosão do problema**

A educação como política pública de modo a se tornar objeto de estudo é relativamente recente no Brasil. Dalila Oliveira (2011), em suas pesquisas, constata que isso só ocorreu nos anos 1960, vindo a convergir com a criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). De outro lado, os estudos de Azevedo e Aguiar (2001), Santos e Azevedo (2009) observam o recrudescimento das pesquisas acadêmicas nessa área. O primeiro estudo debruça-se no âmbito do Grupo de Trabalho (GT) Estado e Políticas Educacionais da Anped no período 1993-2000. O segundo interconecta-se

com a trajetória histórica das políticas públicas de educação no interior das pós-graduações no Brasil e explica como essa tendência epistêmica vem expandindo-se nas universidades brasileiras e em outros espaços de produção do conhecimento científico.

Não é incorreto afirmar que o estudo em políticas públicas e seu reconhecimento como área de conhecimento especial no campo acadêmico ocorreu em razão do contexto político e econômico da década de 1980, marcado pela conquista da democracia. Advindo de um regime autoritário iniciado em 1964, com medidas políticas econômicas que ocasionaram graves restrições aos direitos sociais à maioria da população, o Estado brasileiro adentra uma nova ordem política, entretanto, com as mazelas e sequelas sociais germinadas e cristalizadas durante o longo período do regime de exceção (ditadura militar). É importante considerar que a crise estrutural dos países capitalistas e a reestruturação do sistema capitalista central interferiram e interferem na implantação das políticas públicas no país (AZEVEDO, 2004).

A política educacional faz parte de uma totalidade social, está inserida em um contexto amplo e compõe um projeto de sociedade em curso. Nisso depende do contexto histórico, político, cultural, econômico e social em que se vê imersa uma dada sociedade: “Este projeto é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão.” (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Em especial, no cenário do Estado brasileiro, as transformações pensadas para o ensino médio estão em consonância com o que apregoam os ideólogos do consenso capitalista rentista para atender ao mercado. Em tal sentido, é importante enfatizar as transformações do ensino médio. Essa nova realidade, compõe-se de uma valorização do domínio do conhecimento e da capacidade de competição, questões fundamentais para a competitividade econômica do Estado-Nação: a educação básica torna-se fundamental a ser aprimorada no campo das políticas de governo.

A necessidade da reforma foi justificada não só pelos aspectos econômicos determinados pelos processos de globalização da economia e das relações de produção, mas para a formação de um novo modelo de desenvolvimento que só é possível com o aumento do grau de escolaridade da população. Esse discurso é defendido pelo governo brasileiro e pelas instituições multilaterais, a saber: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o BM. O discurso virou prática, e assim ocorreu uma das maiores reformas do ensino médio brasileiro. É importante pensarmos o que analisa Oliveira (2014, p. 9):

Se no início do processo de redemocratização, estavam presentes nos planos educacionais de municípios e estados a valorização da formação de sujeitos mais críticos, voltados para uma intervenção política no interior da sociedade, atualmente percebe-se que estes objetivos perdem espaço para um projeto educacional que tem como horizonte a formação de sujeitos mais capazes de competir por uma vaga no mercado de trabalho, considerados peças fundamentais no processo de desenvolvimento econômico da nação.

O mercado de trabalho flexibilizado e a questão da empregabilidade têm dado a nota tônica da reforma do ensino médio. Também sublinhamos que, na história do ensino médio, predominou o dualismo envolvendo, de um lado, a preparação profissional para o mercado e, de outro, grupos de interesses que disputavam o acesso ao ensino superior. Essa dualidade repercutiu em políticas que enfatizaram a função principal desse nível de ensino, como exemplo, a Lei n.º 5.692/71, que focou a perspectiva da profissionalização compulsória (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a; KRAWCZYK, 2014b; KUENZER, 2010; LIMA; SICSÚ; PADILHA, 2007; OLIVEIRA, 2005).

Dessa forma, o ensino médio regular de preparação acadêmica não deveria ser preponderante. A prioridade era a profissionalização, vivenciada apenas na escola pública; a rede privada continuou nos moldes tradicionais, cujo interesse foi a preparação para a inserção de alunas e alunos na universidade pública, gratuita. Essa proposta sofreu uma derrocada apenas em 1982, por meio da Lei Federal n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, que torna o ensino profissionalizante facultativo no ensino do 2.º grau (FRANCO, 1994).

Ocorreram outros determinantes históricos que demonstraram as incertezas sobre a formação do jovem no ensino médio brasileiro: prepará-lo para uma profissão ou para o acesso ao nível superior? Em uma tentativa de superar essa dualidade e torná-lo único, surgiram leis, diretrizes, documentos e políticas, mas não apresentavam uniformidade nas intenções, demonstravam contradições, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a). Houve a mudança na nomenclatura colocando o ensino médio como último nível de ensino da educação básica, substituindo a anterior (2.º grau), em que dá um sentido de fim em si mesmo, desfazendo aquela ideia de transição e de preparação para o trabalho.

A promulgação da LDBEN foi marcada por disputas ideológicas, com debates e rivalidade em torno de dois projetos diferentes. Um na Câmara dos Deputados e o outro no Senado. Prevaleceu o de caráter mais sintético, o projeto de lei do senador Darcy Ribeiro, com diversas críticas e resistências da classe dos trabalhadores da educação.

O paralelismo, por sua vez, caracterizou a tramitação da Lei Darcy Ribeiro e culminou com a superposição de um projeto extemporâneo originado no Senado – apoiado pelo MEC – sobre o projeto da Câmara, mais afinado com as aspirações do magistério e resultante de um longo e difícil debate no congresso. (BUENO, 2000, p. 106).

Para atender a interesses distintos, a LDBEN apresenta um caráter ambíguo, sem expor de forma contundente como melhorar a educação pública brasileira. O projeto inicial trazia a contribuição dos diversos movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da educação em todo o Brasil; havia uma grande expectativa na sua aprovação, algo frustrado pelo Poder Legislativo, que reforça as contradições existentes, mas não apresenta o modelo de educação que defende. Delega a cada ente federativo interpretar a seu modo os marcos regulatórios do sistema educacional brasileiro.

Concomitantemente ao processo de discussão da LDBEN n.º 9.394/96, ocorria no país uma reforma econômica com o intuito de direcionar o Brasil para a nova era da produtividade e da competitividade. Desse modo, a educação era tida como a possibilidade de alcançar os mesmos padrões de eficiência dos países centrais, com o processo de globalização. Nessa direção, surgem as organizações não governamentais (ONG), as agências multilaterais e a iniciativa privada como solução para os problemas da educação pública brasileira, considerados pelo governo como parceiros das políticas educacionais que garantissem a educação básica.

Os setores progressistas pressionam para que as legislações e os documentos rompam com a dualidade do ensino médio e formulem uma nova proposta para esse nível de ensino: a educação geral integrada à formação profissional, baseando-se nos princípios da politecnia, em que “[...] trata-se de propiciar ao trabalhador 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).

Nessa proposta, a ideia é uma preparação sólida que possibilitasse o desenvolvimento em diferentes modalidades de trabalho, defendida por educadores e estudiosos da temática educação e trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b; SAVIANI, 2003; OLIVEIRA, 2008a).

Os princípios da politecnia apontados por esses pesquisadores não foram incorporados na LDBEN 9.394/96, desconsiderando o movimento que vinha estruturando-se na perspectiva de concretizar um novo projeto para o ensino médio.

A estratégia do Governo Cardoso de subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social fica evidente já pela repulsa ao projeto de LDB construído a partir de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 110).

Além de Frigotto e Ciavatta (2003), Saviani (1997) ressalva que a aprovação do projeto aprovado no Senado caracterizou uma LDB minimalista, de acordo com uma proposta de desregulamentação, descentralização e privatização defendida pelo grupo conservador e relacionado com o Estado mínimo.

O projeto aprovado sinalizava uma perspectiva de reforma de ensino médio com tendências orientadoras de transformações na educação dos jovens da escola média, uma preparação que leva o educando a agir na realidade em que vive, com ética, autonomia intelectual e criticidade, bem como o acesso à cultura e aos conhecimentos socialmente construídos (BRASIL, 1996) em uma visão superficial. Nessa limitação, não expõe qual o verdadeiro sentido da escola média para os jovens brasileiros. A LDB não aponta nada em relação à politecnia.

As normativas contidas na lei envolvem mudanças no sistema educacional, em que o documento legal seja revertido em ações práticas, que, na realidade brasileira, pouco vem ocorrendo. Não obstante, na aplicabilidade da lei, os rumos traçados foram outros: a pressão do contexto econômico e político direcionava a preparação do jovem de ensino médio para um viés economicista, com a necessidade de competências e de habilidades para a formação do novo trabalhador, que o possibilitasse a se inserir em um sistema de produção flexível. Este descrito por Harvey (2008, p. 176):

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa. Mesmo para os empregados regulares. Sistemas como ‘nove dias corridos’ ou jornadas de trabalho que têm em média quarenta horas semanais ao longo do ano, mas obrigam o empregado a trabalhar bem mais em períodos de pico de demanda, compensando com menos horas em períodos de redução da demanda, vêm se tornando muito mais comuns. Mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

O aumento da flexibilidade permite que os empregadores exerçam forte pressão de controle de trabalho sobre uma força de trabalho enfraquecida, principalmente com a ameaça do desemprego (HARVEY, 2008). Nesse contexto a promessa de trabalho para estudantes oriundos da escola média torna-se cada vez mais longínqua, pois em uma realidade de um capitalismo dependente e de falta de emprego, frustram-se os sonhos e aspirações da maioria de estudantes vindos da escola pública.

Apesar do discurso da importância do investimento no ensino médio – pois o fator preponderante para viabilização de qualquer reforma é o financiamento –, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) destinou-se apenas ao nível de ensino fundamental, na época, considerado prioridade para os ditames econômicos: “o dimensionamento do ensino fundamental como catalisador necessário e indiscutível dos recursos públicos, dada sua maior rentabilidade social.” (BUENO, 2000, p. 113).

Dessa forma, o ensino médio ficou sob a responsabilidade do investimento de cada estado ou por meio de programas viabilizados pelo governo federal, como o Projeto Alvorada, em parceria com agências multilaterais, como estímulos a programas de qualificação sob a responsabilidade da iniciativa privada, setor empresarial e ONG:

[...] o fato é que uma parte substancial da Educação Básica mostrava-se relativamente órfã no referente ao seu financiamento. Ou seja, se havia para o Ensino Fundamental uma legislação que garantia uma destinação de recursos vinculada à receita dos entes federativos, o mesmo não havia para o restante da Educação Básica. (OLIVEIRA, 2008b, p. 81).

Diferentes grupos se dividem quanto às finalidades e às diretrizes para o ensino médio. De um lado, os acordos de financiamento firmados com as agências internacionais, que não dialogam com as demandas sociais, e demonstram perspectivas neotecnicistas que interferem no currículo do ensino médio; do outro, aqueles que defendem uma formação geral.

Existe muita interferência, principalmente dos países que detêm o poder econômico nas reformas que ocorreram e ocorrem no Brasil, uma submissão que vai de encontro aos anseios da sociedade e traz consequências perversas à maioria da população, principalmente a com menor poder aquisitivo, excluída dos seus direitos. Nesse cenário econômico, a alta taxa de juros da dívida externa levou o Brasil a depender dos empréstimos das agências multilaterais, que impõem normas e agendas para serem cumpridas, como analisa Frigotto (2010a, p. 92):

A análise sobre a dívida externa e o pagamento dos juros da dívida, nos termos que têm sido colocados para o Brasil e para os países latino-americanos, inviabiliza qualquer política de retomada do desenvolvimento e dilapida de tal forma o fundo público que impossibilita a manutenção de serviços que são direitos dos cidadãos, como saúde, educação, seguro desemprego, etc.

As reformas educacionais sofreram e sofrem interferência de diversas agências multilaterais, a saber: BM, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), BID e Bird, acopladas à reforma do Estado brasileiro, em que o governo se apropria dos pressupostos teóricos dos documentos dessas agências e incorpora discursos à defesa da modernização, qualidade, competitividade e equidade.

O direcionamento das políticas educacionais pelas agências multilaterais corresponde à preparação do alunado para atender aos interesses da reestruturação produtiva do capital com as novas exigências do mercado, em que a eficiência e a competitividade são essenciais nesse processo. Na sua análise sobre os documentos da Cepal, Oliveira (2006 p. 48) conclui:

[...] podemos dizer que a preocupação da CEPAL em garantir um maior processo de escolarização para os setores majoritários da população erige-se a partir de uma leitura na qual a problemática social existente na América Latina decorre da diferença do acesso ao mercado educacional. Tendo como questão central das suas proposições uma estrutura educacional mais aproximada do processo produtivo, termina por criar um reducionismo no campo pedagógico. Ou seja, ela desenvolve uma proposta de reforma educacional que atende aos interesses imediatos do capital.

Em relação ao BM, as orientações das políticas educacionais visam ao processo produtivo:

[...] observamos que as propostas de reformas na educação do Banco Mundial articulam-se à reestruturação econômica imposta por este às nações em desenvolvimento. Desta forma, as modificações que os governantes destes países desenvolvem objetivam dar maior liberdade ao capital internacional. As políticas educacionais, então, procuram contribuir para que tal projeto seja consolidado. (OLIVEIRA, 2006, p. 97).

Houve pressão para que o Brasil implantasse as reformas determinadas pelos órgãos internacionais, como condição para o recebimento de empréstimos, e com a dependência internacional, seguia as determinações:

Na última década do século 20, quase todos os países da América Latina e do Caribe iniciaram reformas educacionais resultantes em grande medida de um processo de indução externa liderado pelos organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – que condicionavam a concessão de empréstimos aos Estados nacionais da região à implantação dessas reformas. (KRAWCZYK, 2010, p. 2).

Por isso, o que se vê no Brasil é a adoção de políticas relacionadas com os imperativos da acumulação financeira do capital e com as promessas de desenvolvimento contidas no discurso neoliberal, que as direcionam para as políticas privilegiadas do mercado e afetam as áreas sociais, principalmente a educação. Por essa dependência, o Brasil cumpre as determinações internacionais aprovando leis, decretos e programas sem que haja uma real mudança na situação educacional do país. De certa forma, é contraditório, pois os interesses do capital financeiro são voltados para que a escola prepare alunas e alunos para a situação de vulnerabilidade do sistema capitalista. A ideia central desse modelo educacional é o de atender ao mercado de trabalho por meio das competências e das habilidades para suprir as demandas existentes, o que não ocorreu na realidade brasileira.

Há um verdadeiro descaso com a educação para as classes subalternas, que não conseguem êxito para a entrada no mercado de trabalho e muito menos para o acesso às universidades públicas. A intenção, aqui, não é culpar as escolas por essa preparação de estudantes do ensino médio, mas mostrar as formas como as políticas educacionais são formuladas e implantadas na escola, sem levar em consideração a realidade social.

Desse modo, as políticas educacionais implantadas na década de 1990 não obtiveram êxito, mesmo com todas as prescrições das leis, dos projetos, das diretrizes, das resoluções, dos programas. Registramos que a escola sofre influência de todo um contexto social: estudantes oriundos de classes sociais que convivem com a violência, o desemprego e a marginalidade, em que seus direitos não são respeitados.

Mesmo com os investimentos internacionais na educação, sem um planejamento organizado de como implantar essas políticas, a mudança não se concretizou (ainda que se considere o acesso).

Predominou nos referenciais teóricos das políticas educacionais para o ensino médio uma preparação para as competências e as habilidades, referendadas pelas DCNEM e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) implantados em 1998, em que propunham um ensino baseado nas competências e nas habilidades que precisavam ser adquiridas no sentido de enfrentar as adversidades do mundo globalizado.

Esse contexto é o escopo inicial para as reformas educacionais e a implantação de políticas educacionais para o ensino médio, em que suas políticas são definidas em meio a debates contraditórios e com dilemas: “[...] o ensino médio contém uma historicidade marcada pelas contradições entre democracia e capitalismo no século XX que se expressa numa dinâmica social de inclusão e, simultaneamente, de aparecimento de novas formas de exclusão.” (KRAWCZYK, 2014a, p. 16). Daí a necessidade de avançarmos no debate sobre o projeto de ensino médio na agenda governamental, considerando as particularidades dos governos federais que se sucederam a partir de então.

### **3.3 Políticas para o ensino médio nos anos 1995-2002: era Fernando Henrique Cardoso**

O período em que FHC (1995-2002) ficou à frente da Presidência do Brasil foi considerado pelos analistas políticos como o governo das reformas (TIEZZI, 2004), que incluíram tanto as de caráter político e econômico como a educacional, a qual envolveu a estrutura e o funcionamento do sistema escolar. Houve aprovação de leis, decretos, resoluções e programas que tinham o intuito de mudar o quadro de precarização em que se ofertava o ensino médio brasileiro. Tal reforma seguiu as orientações do mundo globalizado e se adequava aos padrões de exigência das agências multilaterais, principalmente o BID e o BM, financiadores dela.

Para melhor compreensão, elaboramos o Quadro 3 com as políticas, programas, projetos e legislações que foram implantados, implementados e aprovados no governo FHC.

Quadro 3 – Políticas, programas, projetos e legislações: Educação/Ensino Médio (1995-2002)

| Ano  | Políticas                              | Programas                                                | Projetos         | Leis/resoluções/decretos/portarias                            | Finalidades                                                                                                                                       |
|------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1995 | Sistema Nacional de Avaliação (Saeb)   |                                                          |                  |                                                               | Apesar de ser criado em 1990, em 1995, incluiu o ensino médio (amostra) Realizar o diagnóstico do sistema educacional brasileiro                  |
| 1996 |                                        |                                                          |                  | Lei de Diretrizes e Bases da educação LDBEN 9.394/96          | Organizar o Sistema Educacional de Ensino médio como a última etapa da educação básica                                                            |
| 1997 |                                        |                                                          |                  | Decreto 2.208/97                                              | Regularizar a educação profissional                                                                                                               |
| 1998 |                                        |                                                          |                  | DCNEM<br>Resolução CEB/CNE 03/98<br>Parecer CEB/CNE 15/98     | Diretrizes para a organização dos currículos nas escolas de ensino médio                                                                          |
|      | Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)  |                                                          |                  | Portaria MEC n.º 438, de 28 de maio de 1998                   | Avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade |
| 1999 |                                        |                                                          |                  | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) | Orientações aos professores para aplicabilidade das diretrizes curriculares.                                                                      |
|      |                                        | Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed) |                  |                                                               | Dar apoio técnico e financeiro à implantação da reforma de ensino médio nas unidades federativas                                                  |
| 2001 | Plano Nacional de Educação (2001-2010) |                                                          |                  | Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a)            | Planejar metas para o desenvolvimento do ensino para uma década                                                                                   |
|      |                                        |                                                          | Projeto Alvorada | Decreto n.º 3.769, de 8 de março de 2001 (BRASIL, 2001b)      | Dar apoio ao Ensino Médio Implementar a reforma curricular e estrutural e a expandir o atendimento no ensino médio pelas unidades da federação.   |

Fonte: Elaboração da autora.

Ao mesmo tempo em que tramitava no Congresso a LDBEN n.º 9.394/96, estava sendo analisado o Projeto de Lei (PL) n.º 1.603/96, que tratava da reforma do ensino técnico (BRASIL, 1996b). Como a LDBEN estava prestes a ser sancionada, foi decisão do Congresso e do ministro da Educação não seguir adiante com o projeto de lei, visto que a LDBEN

contemplava a educação profissional. Tal embate não findou. Com a origem no PL n.º 1.603, foi aprovado o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, conforme se vê no Quadro 3, um ano após a promulgação da LDBEN n.º 9.394/96, cujo teor é a separação entre o ensino médio de formação geral e o ensino médio profissional (BRASIL, 1997).

A mudança maior que este decreto traz para o cotidiano das escolas técnicas federais, embora já estivesse presente no PL 1603/96, está contida no seu Art. 5º onde fica definida a separação da educação profissional do ensino médio. ‘**Art. 5º** A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (Decreto 2208/97)’. (OLIVEIRA, 2014, p. 82).

Desse modo, o MEC tinha como intenção um ensino médio direcionado para a vida do estudante, e não apenas com a finalidade de prepará-lo para a vida profissional. O ensino profissional deveria ser cursado em separado e em outra instituição como escolha do estudante. Assim, nesse movimento, são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as DCNEM (1998), que incorporavam as noções fundantes da formação de um novo trabalhador: qualificação, requalificação, competência, polivalência, flexibilidade e empregabilidade:

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível. (KUENZER, 2000, p. 16).

Com o *slogan* “o ensino médio agora é para a vida”, muitos estudos permeados por um caráter crítico questionavam tal discurso, dentre eles, ressaltamos os de Kuenzer (2000; 2009). Suas pesquisas direcionavam para os sentidos implícitos nos discursos da nova proposta do ensino médio na década de 1990, nas quais refletem a visão de sociedade e de homem dos que detêm o poder (KUENZER, 2000). O intuito é que o discurso dominante torne-se consensual e hegemônico. Busca-se que o ensino médio articule-se com a nova fase de reestruturação do capital, bem como esteja conjugado com as ideias neoliberais defendidas pelo governo federal. A nova concepção de ensino médio instaurada no governo FHC diz pretender resolver, no entanto reforça a dualidade estrutural que determinou duas redes

diferenciadas, as quais demonstram suas raízes na forma de organização da sociedade; para os trabalhadores, a formação profissional, e para os dirigentes, a formação propedêutica:

[...] dualidade pedagógica: às classes sociais ou nações que ocupam papel periférico nas relações de poder é destinado um aparato pedagógico – eminentemente tecnicista, operacional e profissionalizante – que lhes mantém nessa condição; já às camadas sociais e às nações privilegiadas no terreno político e econômico, a educação configura-se como campo de formação geral, humanista, orientada para a conservação de sua condição hegemônica. (SANTOS, 2001, p. 2).

Esse dualismo é nítido no Decreto n.º 2.208/97, que “restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente” (FRIGOTTO, 2007, p. 1137). Também impediu o desenvolvimento das bases materiais de uma “educação politécnica” (SAVIANI, 2003). Com isso, chegamos à conclusão de que os jovens do ensino médio “não estejam preparados nem para as exigências profissionais, nem para o exercício autônomo da cidadania” (FRIGOTTO, 2007, p. 1140). Nesse movimento contraditório do MEC entre ensino médio e educação profissional deve:

[...] encontrar-se exatamente no papel que ele reserva a cada uma destas modalidades de ensino. Enquanto para o ensino médio o MEC atribui um papel central no desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho, ele considera o ensino profissional apenas como espaço preparatório para o mercado de trabalho. Ou seja, ao definir a educação profissionalizante como complementar, o MEC assegura apenas para o ensino médio o potencial de aglutinar os conhecimentos que historicamente os trabalhadores vêm perseguindo. (OLIVEIRA, 2001, p. 5).

As reformas do ensino médio do governo de FHC, tanto regular como profissional, foram coerentes com o ideário do neoliberalismo conservador em termos sociais e econômicos, um retrocesso no campo educacional, tanto no aspecto organizativo como no pedagógico. Mesmo com os diversos debates sobre a reforma nos diversos fóruns, Dagmar Zibas (1999) esclarece que isso não alterou em nada sua ideia central, a qual permaneceu, desde sua apresentação até sua transformação em legislação, e as diversas críticas que não foram levadas em consideração. A autora compara a reforma do ensino médio na Espanha e afirma que, diferentemente do Brasil, essa reforma foi debatida por vários meses com todos os envolvidos nessa etapa. Mesmo implantada, houve vários momentos de avaliação e decisão de

novos rumos. Se, de um lado, a educação profissional ficou desprovida da base científica, por outro, no ensino médio regular, há uma tentativa de esvaziamento dos conhecimentos de base científica (ZIBAS, 2004). Em uma propagação de educação para a vida, o que importa é a prática, uma aula prazerosa com muitos movimentos, e sem sólida base teórica, em uma visão relacionada com a escola nova, em que o professor e a professora exercem a mediação, e quem determina os conteúdos é o alunado. Outra questão apontada por Santos (2001, p. 9):

[...] a ideia de sentido hegemônico do discurso, o MEC objetiva a sedução de alunos e professores com apelos a uma escola ‘para a vida’, uma escola ‘dinâmica’, de acordo com os interesses do aluno, operando um duplo movimento falacioso: em primeiro lugar, estabelecendo falsas dicotomias e falsas associações; em segundo lugar, criando a ilusão de que as classes populares estariam atendidas em seus anseios, na medida em que querem um curso voltado para o trabalho.

Nessas reformas não são considerados os problemas sociais que afetam o cidadão trabalhador: o enxugamento das empresas, o desemprego, a sobrecarga de trabalho e a intensificação do ritmo de trabalho em uma corrida pelos lucros. Situações que provocam a desumanização nas relações de trabalho, ignorada nos debates escolares. Criam-se expectativas de que, com a formação, o alunado conseguirá entrar no mercado de trabalho, não levando em consideração o alto índice de desemprego em uma sociedade cada vez mais excludente, e assim culpa o próprio indivíduo pela sua incapacidade de conseguir inserção no mercado. Os discursos midiáticos são intensos em reafirmar que existem empregos, alegando que o problema é a falta de mão de obra qualificada nos diversos postos das empresas que exigem pessoas mais capacitadas. Diante desse fato, as reformas educacionais instituídas nesse período não levam em consideração a realidade de uma sociedade dividida em classes, que apresenta profundas desigualdades sociais.

No processo histórico, há um *déficit* da educação básica com a população desprivilegiada. O País vivenciou um longo período colonial de base escravocrata, de forma que, mesmo após a instauração de uma república com fundamentos em concepções laicas, não se rompeu com a lógica de uma sociedade demarcada pelo extremo societal, isto é, de um lado, a “casa grande” e do outro, “senzala”. Chegamos, então, à década de 1990 sem resolver os problemas estruturais, e pior: a classe dominante econômica e política adota a doutrina neoliberal que referenda o capitalismo de caráter dependente e associado (FRIGOTTO, 2007).

Nesse período houve poucos investimentos no ensino médio, apenas um programa e um projeto em oito anos de governo, com direcionamentos específicos para o uso de recursos

e o controle para as determinações dessas políticas. Nesse período, ficava a cargo de cada estado financiar essa etapa de ensino, o que, para Frigotto (2007, p. 1144):

Não basta a democratização do acesso, há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc. [...] No contexto do que estamos aqui sinalizando, os fundos se pautam na lógica da ‘equidade mínima’ e não na qualidade necessária. Essa implica previsão de recursos constitucionais que, em médio prazo, dilatam por três ou quatro vezes os investimentos atuais em educação básica e superior.

O direcionamento dessas políticas, seus pressupostos e suas diretrizes promovem propostas de ação que, ao serem definidas e concretizadas, deixam explícitas relações teóricas e práticas com as recomendações das agências internacionais e dos modelos de países centrais. Com a comprovação de que “os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Zibas (2004) concorda com os autores mencionados quando especifica que os organismos internacionais como o BM e o BID foram os grandes mobilizadores de argumentos favoráveis à privatização, conforme modelo chileno, e à introdução de mecanismos de mercado nos sistemas educacionais públicos.

A dimensão, talvez mais profunda e de consequências mais graves, situa-se no fato de que o governo FHC, por intermédio do MEC, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente, a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização, e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros, das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (CARVALHO, 2009; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Referendamos, pois, que o governo transferiu para a educação o pensamento pedagógico empresarial, os pressupostos dos organismos e das agências internacionais e regionais que serviram como diretrizes para a concepção de educação do Estado. Inserida

nesse contexto, está uma postura pedagógica individualista, dualista e fragmentária, além da exclusão dos direitos sociais substituídos por pressupostos aliados ao compromisso social coletivo. Assim, não há neutralidade quando na base dos PCNEM, das DCNEM; e no Enem, está a ideologia das competências e da empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; OLIVEIRA, 2001).

Nessa formação para o trabalho, exerce grande influência a Pedagogia das competências em uma visão macro das competências; além da prática de sala de aula e na intenção ideológica desse modelo, é consenso que o modelo curricular centrado nas competências desenvolve um campo propício às relações sociais baseadas nos critérios individuais e subjetivos, os quais diminuem a organização da classe trabalhadora na sua capacidade de ação coletiva (ZIBAS, 2004).

A ênfase no modelo das competências e das habilidades tinha a intenção de adequar o sistema escolar às transformações mundiais do capital, e o Brasil, por sua dependência diante dos países centrais, submete-se a agendas globais para atender às exigências das agências multilaterais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; KUENZER, 2000, 2009; MARTINS, 2009; OLIVEIRA, 2008a). Nesse contexto, a pedagogia das competências “deriva de uma concepção ultra individualista de formação e do deslocamento da organização e direitos coletivos para uma luta e competição individual” (FRIGOTTO, 2009, p. 6), direciona-se, com mais ênfase, às escolas públicas médias no Brasil. Ela se articula “à lógica posta pela ‘nova economia’, que, no campo da educação, conduz à homogeneização dos requisitos de formação” (SILVA, I., 2003, p. 201, grifo da autora).

Os PCNEM retratam este intuito: o de nortear a prática do pessoal docente para atender às DCNEM. Em sua redação, expõe a lógica do contexto econômico visto na reforma do Estado como em sua apresentação revelamos:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 2000, p. 4).

Frigotto e Ciavatta (2003), Lopes e Macedo (2005) e Lessa (2012) expõem várias críticas aos PCNEM. Dentre elas, destacamos: foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas; uma proposta curricular sem o debate com aqueles que vão atuar com ela;

generalizado, sem considerar as diferenças locais; e tem o intuito de preparar para o mercado de trabalho precarizado. Lopes (2002, p. 319) acrescenta:

Nos parâmetros, uma afirmativa consagrada no campo educacional – ‘educar é para a vida’ –, relacionada em seu contexto de produção a uma gama de sentidos progressivistas, é apropriada e refocalizada. Como pretendo demonstrar pela análise do conceito de contextualização, a educação para a vida nos PCNEM associa-se a princípios dos eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla.

Os PCNEM tinham como objetivo instrumentalizar o professor para ensinar por meio das competências e das habilidades; orientações desenvolvidas pelo MEC com a intenção de mudar a prática pedagógica no sentido de que ele se aproprie de formas diferentes de ensinar com posturas didáticas como a interdisciplinaridade e a contextualização. Isso não garantiu sua aplicabilidade na prática apesar da crítica do direcionamento dos Parâmetros para uma dimensão econômica. Os professores não conseguiram trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada, uma metodologia que tentava romper com a fragmentação dos conteúdos (LOPES, 2002).

Nas DCNEM, além das competências, há outras intenções:

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns [...] O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais, constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade. (BRASIL, 1998, p. 430).

Nessa conjuntura, o Estado assume um novo papel nas reformas educacionais implantadas; o que antes tinha um papel de centralizador nas políticas educacionais, no período, passou a ter a função de controlador e regulador. Recebe um novo qualificativo: “Estado avaliador” (AFONSO, 2009) ao incorporar na lei da educação um sistema nacional de avaliação e adotar diversas avaliações externas para mensurar o ensino brasileiro. No documento DCNEM, a preocupação é com os resultados, com os indicadores que são o termômetro para informar a situação da educação do ensino médio, uma atenção aos fins e não aos meios: financiamento da União para o ensino médio, melhor estrutura para as escolas,

formação de professores, assistência pedagógica a alunas e alunos que vêm do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem e *déficit* de conteúdos, e muitos outros problemas que afetam as escolas públicas. Além de tentar adequar a qualidade da educação à perspectiva empresarial, com termos de eficiência, eficácia e política de resultados, identificados como aperfeiçoamento do capital humano, a intenção das diretrizes é dar ao ensino médio: “uma nova terminalidade, na qualidade do momento de consolidação e aprofundamento da educação básica, e orientar uma reforma curricular centrada numa ‘pedagogia das competências’.” (BUENO, 2000, p. 136, grifo da autora).

No mesmo ano de implantação das DCNEM, o MEC criou o Enem, cujo objetivo era avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Baseava-se nos PCNEM para avaliar as competências e habilidades do alunado em relação às áreas de conhecimento. Inicialmente, o exame veio como proposta de apresentar os índices das escolas de ensino médio, em que nível estavam os estudantes da escola ao concluir a educação básica. O intuito era propor políticas educacionais que pudessem melhorar a qualidade do ensino médio.

Apesar de o MEC apontar para a democratização nas oportunidades de acesso, ainda persiste o caráter de exclusão dessa avaliação, pois com a precariedade do ensino fundamental e médio das escolas públicas, poucas alunas e poucos alunos têm acesso ao ensino superior nas universidades públicas.

Nos documentos elaborados para o ensino médio (DCNEM, PCNEM, Enem), o direcionamento é dado aos padrões internacionais vinculados às competências e às habilidades, e com isso se distanciam da realidade local, onde o acesso à escola pública por uma parcela da população marginalizada só se iniciou na década de 1990. Dessa vez, não há como exigir de estudantes brasileiros a aquisição das competências e habilidades determinadas pelos acordos realizados. Com isso, não se quer dizer que eles são incapazes, o que se alerta é para o fato de que os documentos devem ser elaborados com a participação da comunidade escolar e de acordo com a realidade brasileira, suas especificidades, características e culturas.

O que observamos, são políticas educacionais, para o ensino médio, articuladas com os órgãos internacionais, com as exigências de padrões homogêneos e sem articulação com a realidade local, distantes do contexto escolar. A exigência de bons resultados não se concatena com a preocupação processual de como se chegar ao resultado, ou seja, não são dadas as condições materiais e humanas para a formação do alunado do ensino médio.

Mesmo com as políticas implantadas, ainda estava distante a universalização do ensino médio, as escolas, na maioria, não adotaram as propostas do novo currículo, os professores continuavam com suas disciplinas específicas e direcionando para o vestibular, apesar do pouco número de alunas e alunos ingressar nas universidades. Reformas que se propuseram à permanência, melhoria do desempenho e conclusão dessa etapa a todo o alunado que ingressou nele, o que não se realizou, apesar de um aumento significativo de matrículas no período de 1991 a 2000, como demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 – Evolução da matrícula do ensino médio normal/magistério e integrado, por dependência administrativa, Brasil 1991-2000

| Ano  | Total     | Federal | Estadual  | Municipal | Privada   |
|------|-----------|---------|-----------|-----------|-----------|
| 1991 | 3.772.698 | 103.092 | 2.472.964 | 177.268   | 1.019.374 |
| 1992 | 4.104.643 | 98.687  | 2.836.676 | 223.855   | 945.425   |
| 1993 | 4.478.631 | 93.918  | 3.180.546 | 244.397   | 959.770   |
| 1994 | 4.932.552 | 100.007 | 3.522.970 | 267.803   | 1.041.772 |
| 1995 | 5.374.831 | 113.312 | 3.808.326 | 288.708   | 1.164.485 |
| 1996 | 5.739.077 | 113.091 | 4.137.324 | 312.143   | 1.176.519 |
| 1997 | 6.405.057 | 131.278 | 4.644.671 | 362.043   | 1.267.065 |
| 1998 | 6.968.531 | 122.927 | 5.301.475 | 317.488   | 1.226.641 |
| 1999 | 7.769.199 | 121.673 | 6.141.907 | 281.255   | 1.224.364 |
| 2000 | 8.192.948 | 112.343 | 6.662.727 | 264.459   | 1.153.419 |

Fonte: Inep (2001).

Nas políticas formuladas para o ensino médio, há uma conexão intrínseca relacionada com os aspectos políticos e econômicos, que influenciaram na elaboração das legislações, resoluções e decretos formulados para a nova configuração da escola média. Nesse campo de disputa, as políticas formuladas não foram suficientes para mudar a situação do ensino médio. Seriam necessárias ações mais concretas para dar continuidade às reformas, documentos sem assegurar os recursos não garantem a materialização das mudanças. Dessa forma, são criados programas e projetos para a viabilização da reforma, bem como outras políticas que demonstram a continuidade, uma vez que os objetivos iniciais não foram alcançados.

Elaboraram-se leis, decretos e resoluções para sua regulamentação que foram reordenadas por meio de programas. Inicialmente, e mais urgente na agenda do governo federal, o Programa de Reforma da Educação Profissional (Proep) em consonância com o Decreto n.º 2.208/97 e, logo após, o programa para o ensino médio regular. Isso posto, foi aprovado, em 1999, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), com o

objetivo de “induzir e apoiar a implantação da reforma do ensino médio nas unidades federativas” (BRASIL, 1999, p. 5).

O Proep financiou a formulação dos Planos de Educação Profissional e dos Planos de Ensino Médio (PEM). Este consiste, de acordo com o documento, de um plano estratégico e operativo para o Ensino Médio da Unidade Federada, que se constitui em insumo para a preparação do Promed, com inúmeras informações relativas ao ensino médio, bem como propostas para a melhoria de expansão da educação média (BRASIL, 1999).

O programa apresentava os seguintes objetivos específicos: a) Ampliar o grau de cobertura do ensino médio, atendendo, em particular, aos jovens em idade escolar. b) Reduzir os índices de reprovação e abandono nessa etapa de escolaridade. c) Garantir que o alunado adquira as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e à participação no mundo do trabalho. O programa tinha a parceria do BID com suas interferências nas políticas educacionais no Brasil, impondo uma agenda como condição para a viabilização de empréstimos (BUENO, 2000; DIÓGENES, 2013; LIMA JÚNIOR, 2012; RODRIGUES, 2006).

O governo federal e os estados firmaram parceria com o BID e Bird, conforme o depoimento do secretário de Estado da Educação do Paraná e presidente do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed):

Antecipando-se a essa iniciativa do governo federal, alguns Estados já contraíram empréstimos diretos junto ao BID e BIRD para investir no ensino médio. Além do aporte de recursos, esses projetos de cooperação têm alavancado um verdadeiro *upgrade* gerencial das equipes das secretarias estaduais de educação, melhorando assim a gestão dos sistemas. Essa é a experiência do Paraná, que vem implantando um projeto de reorganização e expansão do ensino médio financiado pelo BID. (WAHRHAFTIG, 1999, p. 209).

As parcerias com as agências multinacionais estão nos programas para o ensino médio. Para aprovação do BID, há necessidade de um plano que contemple os pré-requisitos por ele determinados. Um dos principais objetivos era preparar o jovem para as mudanças no mundo do trabalho. Rodrigues (2006, p. 67) enfoca: “para que as políticas sociais conduzidas pelo BID tenham efetividade nos países mutuários, entram em ação um conjunto de estratégias que buscam estabelecer consensos, dentro das políticas de *concertación* próprias dos organismos internacionais.” Bueno (2000) expõe o termo *concertación* como predominante na sua análise das políticas de ensino médio no Brasil. Concluímos, a década de

1990 foi profícua quanto à interferência das agências multilaterais nas políticas adotadas para a educação; ao mesmo tempo, o Estado não é mais visto como grande patrocinador da educação, e sim como formulador, incentivador e avaliador das políticas educacionais conforme Maria Sylvia Bueno (2000). Segundo a autora:

O novo panorama inclui a participação de personagens extranacionais, como as grandes agências financiadoras, cujos critérios operacionais interferem cada vez mais em assuntos internos. A atuação desses organismos na análise, no monitoramento e na articulação de políticas educativas no mundo menos desenvolvido se amplia de modo crescente. (BUENO, 2000, p. 19).

É explícita a dependência dos países da América Latina, principalmente quando copiam os modelos educacionais dos países centrais para o ensino médio. Bueno (2000, p. 75) critica a tentativa de homogeneização:

[...] adotar perspectivas homogêneas de estudos e propostas, ignorar ou romantizar a pluralidade e incorporar pressões pela homogeneização compromete a identidade, as possibilidades de autodeterminação e inviabiliza uma inserção não subordinada dos países da região no cenário global. A preocupação com a integração continental é uma tendência mundial. A questão é como ela se encaminha na América Latina.

Assim, “o ajuste ou ‘concertación’ traduz-se por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106). A dependência e a interferência dos bancos internacionais foram bastante significativas no governo FHC, o que se relaciona com as reformas educacionais no país (LIMA JÚNIOR, 2012, p. 5-6).

Naquele tempo, sob o pretexto de que os recursos financeiros próprios não eram suficientes para elaborar, executar e manter políticas educacionais, o governo brasileiro, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2000), mobilizou trâmites em busca de um empréstimo internacional, com a finalidade de melhorar e expandir a oferta do ensino médio público. Em resposta a essa solicitação, o BID, com o consentimento de parte dos dirigentes nacionais, elaborou a Proposta BR-0300 (BID, 2007, p. 1), e a encaminhou ao Ministério da Educação (MEC).

Segundo Lima Júnior (2012), os empréstimos concedidos eram de alto valor, e aumentavam, cada vez mais, a dívida externa do país e a dependência; por outro lado, não se veem os resultados concretos dos valores investidos. O intuito do Promed era melhorar a

qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior qualidade social. O lançamento do Projeto Alvorada em 2001 está diretamente relacionado com o Promed, consistia no objetivo de “reduzir as desigualdades regionais e elevar a qualidade de vida das populações mais carentes do País” (BRASIL, 2001b).

Especificamente quanto ao Projeto Alvorada, no que diz respeito à educação, houve apoio ao ensino médio na “implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas unidades da federação, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social” (BRASIL, 2001b, p. 6).

Essas políticas procuraram ter um formato de políticas universais, com a intenção da universalização do ensino médio, o que não obteve êxito. Mesmo com esses programas e projetos, não se tem organicidade para o ensino médio, contradições e indefinições permanecem na escola para essa etapa de ensino (BUENO, 2000).

Como tentativa de consolidar essas políticas, em 2001, aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005, de 25 de junho (BRASIL, 2014a), a exemplo do que ocorreu com a LDBEN 9.394/96, o qual está no âmbito das políticas públicas de educação. Ocorre, também, a disputa de poder por diferentes grupos que compõem o Estado e a sociedade civil. As tentativas de políticas hegemônicas para a educação brasileira se fizeram presentes: a utilização de manobras para calar o pensamento divergente dos diferentes segmentos sociais e suas ações propostas se revelaram na aprovação do PNE (2001-2011).

No se refere ao ensino médio, foram poucos os avanços quanto a metas mais ousadas, a maioria das metas aprovadas contempla o que já foi definido pelo MEC e adotado por muitos estados brasileiros: “Em todas as iniciativas orientadas pelo referido plano, há um forte apelo às parcerias, ao enxugamento curricular, à correção de fluxo, às soluções alternativas, à modernização tecnológica, ao projeto autônomo da escola e a avaliação de resultados.” (BUENO, 2000, p. 207).

O plano vencedor no campo de disputa atende aos interesses da reorganização do processo produtivo a fim de ajustar o perfil dos indivíduos a um novo tipo de sociedade, no sentido de maximizar a eficiência e tornar os indivíduos mais produtivos. Uma intenção não só do plano, e sim das políticas educacionais implantadas pelo governo FHC em parceria com o BID e o BM para o ensino médio. Uma espécie de consenso hegemônico diretivo que “[...] na verdade, tal consensualidade traduz o horizonte desenhado pelo movimento continental de *concertación* educativa preconizado para os países emergentes” (BUENO, 2000, p. 8).

O PNE foi aprovado com vários vetos de FHC. O que mais chamou a atenção foi o veto ao financiamento, que tinha como meta aumentar o percentual do PIB para a educação. Apesar de toda a luta e mobilização das diferentes entidades em favor de mais investimentos na educação, o PNE foi aprovado com o veto, políticas que deveriam ser implantadas sem garantia de recursos. Não havia interesse do governo em aumentar o financiamento da educação, pois a sua trajetória demonstrou que:

[...] a concepção organizativa e pedagógica do projeto funda-se nos critérios mercantilistas, economicistas e, portanto, num caráter instrumental. O dogma de não comprometer o ajuste fiscal não poupou a prioridade do ensino fundamental. O governo aumentou as estatísticas de acesso, o que é um dado positivo, mas insuficiente, pois degradou as condições de democratização do conhecimento. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114).

O intuito de expormos as políticas para o ensino médio a partir da década de 1990 é demonstrar os interesses e pressupostos teóricos que as embasavam, com o predomínio das ideias neoliberais e a busca da consolidação do sistema capitalista no Brasil por meio do cumprimento de agendas predeterminadas em um cenário global. Em que “reformas educativas assumiram como orientação o ideário da sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, da empregabilidade e do empreendedorismo”. (FRIGOTTO, 2009, p. 3).

Essas orientações limitam a produção da realidade humana no trabalho, na ciência, na tecnologia, na arte, na cultura, enfim na educação, pois, nas relações sociais capitalistas, reduz-se a possibilidade de o homem produzir, nas diferentes esferas da vida e consequentemente em prol da humanidade em seu conjunto, o pensar no outro e para o bem do outro, e não apenas em si próprio, em uma concepção humanista no plano da práxis.

No contexto das reformas educacionais, portanto, assumiram relevância a tese da sociedade do conhecimento, que trata os conhecimentos como subjetivos, a pedagogia das competências, que dilui a especificidade do ser trabalhador, e da pedagogia do aprender a aprender, respaldada nos procedimentos cognitivos em que o aprender sozinho contribui para autonomia e formação do cidadão (CARVALHO, 2008). Tais perspectivas não direcionam para a formação humana integral dos jovens do ensino médio, pelo contrário, o sentido singular e subjetivo desses paradigmas leva a um processo de desumanização em uma concepção individualista de sujeito.

Com o fim do mandato em 2002, forma-se um novo cenário, foram oito anos de gestão do ex-presidente FHC. Seu sucessor é Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), do Partido dos Trabalhadores, afluindo esperanças aos movimentos sociais de todo o Brasil, cuja centralidade era a perspectiva de mudanças na rota neoliberal das políticas educacionais. Na seção 3.4, abordamos esse período.

### **3.4 Políticas para o ensino médio nos anos 2003-2010: era Luiz Inácio Lula da Silva**

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, Lula, assumiu a Presidência, e em tal momento, havia grande expectativa por parte da sociedade civil, principalmente das entidades que defendem a escola pública, movimentos sociais, sindicatos, pesquisadores e diversos outros segmentos. A expectativa era a de que, ao assumir, Lula derrubasse o veto do PNE em relação ao financiamento, o que não ocorreu. Ao contrário, o que se viu foi o esquecimento do PNE cujas políticas são planejadas sem tê-lo como referencial.

Com a mudança do governo, surgiram novas concepções ideológicas, diferenciadas da gestão anterior, com a intenção democrática, social e participativa. Se, por um lado, novos programas sociais foram criados para o atendimento a uma população vulnerável, por outro, nas políticas para a educação, algumas ações demonstravam uma íntima relação com os pressupostos do gerencialismo.

No primeiro governo, algumas políticas anteriores tiveram continuidade. A mudança mais significativa foi a revogação do Decreto n.º 2.208/97, substituído pelo Decreto n.º 5.124/04. Houve outras mudanças para o ensino médio no seu segundo mandato (2007-2010), a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a nova reorientação do Enem, e a elaboração do ProEMI, o que pode ser visualizado no Quadro 4.

Quadro 4 – Políticas, programas, projetos e legislações: Educação/ Ensino Médio (2003-2010)

(continua)

| Ano  | Políticas            | Programas              | Projetos                         | Leis/resoluções/decretos/portarias                                                            | Finalidades                                                                                                                                                                                                              |
|------|----------------------|------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2003 | Continuidade do PNE  | Continuidade do Promed | Continuidade do Projeto Alvorada | Em vigor a LDBEN 9.394/96                                                                     |                                                                                                                                                                                                                          |
| 2004 |                      |                        |                                  | Revoga o Decreto 2.208/97 e aprova o Decreto 5.154/04                                         | Possibilidade de integralização da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio regular                                                                                                                  |
| 2005 | Saeb, nova estrutura |                        |                                  | Portaria n.º 931 de 21mar. 2005                                                               | Instituir o Saeb, composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (o ensino médio continua de forma amostral e faz parte do Aneb) |
| 2006 |                      |                        |                                  | Orientações curriculares para o ensino médio (nova versão)                                    | Atualização dos PCNEM (1999) com base nas DCNEM (1998)                                                                                                                                                                   |
|      |                      |                        |                                  | Emenda Constitucional n.º 53 de 19 dez. 2006<br><br>Medida Provisória n.º 339 de 28 dez. 2006 | Criação do Fundeb                                                                                                                                                                                                        |
| 2007 |                      |                        |                                  | Lei n.º 11.494 de 20 jun. 2007– Fundeb (BRASIL, 2007a)                                        | Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Inclui o ensino médio.                                                                   |

Quadro 4 – Políticas, programas, projetos e legislações: Educação/ Ensino Médio (2003-2010)

(conclusão)

| Ano  | Políticas | Programas                         | Projetos | Leis/resoluções/decretos/portarias                                                                                          | Finalidades                                                                                                                                                                                                                    |
|------|-----------|-----------------------------------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2007 |           | Finalização do Promed             |          |                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                |
|      |           |                                   |          | Decreto n.º 6.094 de 24 abr. 2007; Resolução/CD / FNDE/n.º 029 de 20 jun. 2007; Resolução/CD / FNDE n.º 047 de 20 set. 2007 | Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação                                                                                                                                                                |
|      |           | Programa Brasil Profissionalizado |          | Decreto n.º 6.302 de 12 dez. 2007                                                                                           | Institui o Programa Brasil Profissionalizado Direcionado a estados, distrito federal e municípios para expansão da oferta de ensino médio integrado à educação profissional                                                    |
| 2009 |           |                                   |          | Lei n.º 12.061 de 27 dez. 2009                                                                                              | Universalização do ensino médio                                                                                                                                                                                                |
|      |           |                                   |          | Emenda Constitucional n.º 59 de 11 nov. 2009                                                                                | Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade<br>Atendimento em todas as etapas da educação básica, de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde |
|      |           | ProEMI                            |          | <u>Parecer CNE/CP n.º 11/2009 (BRASIL, 2009b)</u>                                                                           | Apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional                                                                                                        |
|      |           |                                   |          | Portaria n.º 109 de 27 maio 2009 (BRASIL, 2009c)                                                                            | Mudança no Enem Mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior e certificação de conclusão do ensino médio a alunos maiores de 18 anos                                                                                |
| 2010 |           |                                   |          | Resolução n.º 4, de 13 jul. 2010                                                                                            | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.                                                                                                                                                               |

Fonte: Elaboração da autora.

Ao observar o quadro das políticas educacionais para o ensino médio no primeiro mandato do governo Lula, constatamos a continuidade dos programas e projetos iniciados no governo FHC: o Promed e o Projeto Alvorada. Com respeito à educação profissional, ocorreu o que previa a LDBEN n.º 9.394/96, a educação profissional técnica integrada ao ensino médio regular por meio do Decreto n.º 5.154/04, um reconhecimento à importância do ensino médio integrado; e para os progressistas, um avanço na educação profissional com a pretensão de superar a dicotomia trabalho manual-trabalho intelectual, entre instrução profissional e formação geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b; SAVIANI, 2011a).

O governo Lula (2003-2006) deu continuidade aos programas implantados e à elaboração de duas novas versões dos PCNEM. O ato mais significativo foi a revogação do Decreto n.º 2.208/97, que regularizava o ensino profissional e o distanciava da formação geral de ensino médio. Esperava-se que, ao assumir, em 2003, fosse uma das primeiras iniciativas, pois nos seus discursos de campanha entoavam fortes críticas a esse decreto.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) descrevem todo o caminho e as discussões sobre a revogação do Decreto n.º 2.208/97, que culminou na aprovação do Decreto n.º 5.154/04, que integra a educação de formação geral à educação profissional – ensino médio integrado. O processo não foi tão simples, houve debates e disputas por diferentes tipos de concepções sobre qual formação era defendida para a educação média, a “luta política por um Ensino Médio que objetive a formação ‘integral’ dos educandos impõe-se como necessária e consequente” (OLIVEIRA, 2007, p. 1).

A partir de então, estava garantida na lei a defesa por uma educação unitária e politécnica defendida por diversos autores que estudam a relação entre ensino médio e educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b; OLIVEIRA, 2007; SAVIANI, 2003). Apesar da sua aprovação não garantir a materialidade, é um começo para uma mudança de paradigma na velha dualidade entre essas duas modalidades da educação.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Nesse sentido, a formação humana relaciona-se com o direito a uma formação completa para atuar criticamente na sociedade em que vive; isso não se restringe à escola. Ramos (2008) analisa o conceito de integração em três sentidos que se completam: concepção de formação humana; relação ensino médio e educação profissional; e relação entre parte e totalidade no currículo.

Um processo a ser perseguido, pois na prática há inúmeros impedimentos. Citamos apenas um dentre tantos; a perspectiva de integralidade já demonstrava perda com a postura contraditória do MEC, que dividiu: o ensino médio para a Secretaria de Educação Básica, e a educação média e profissional para a secretaria da mídia e tecnologia, o que deixa claro que “a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1091).

Apesar de o Decreto n.º 5.154/04 significar um avanço da educação profissional, pois legaliza a vinculação dessa modalidade ao ensino médio regular, ainda é algo que precisa de ações concretas. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) concordam com um pequeno avanço, mas não o suficiente para o viés progressista, e o analisam da seguinte forma:

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Ou interpretamos o Decreto 5.154/2004 como um ganho político ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 26).

A preocupação pelos que participaram desse movimento e disputavam um viés de formação geral no sentido da politecnia para os jovens do ensino médio era a apropriação indevida dessa concepção em uma direção economicista e mercadológica nos pressupostos neoliberais. Fica claro que o ensino médio integrado está longe de ser o ideal pensado pelos progressistas ao comparar com a escola unitária defendida por Gramsci (1978).

Ramos (2008) enfatiza que, a partir de 2003, com os inúmeros seminários e debates, iniciou-se um movimento contra-hegemônico com a proposta de um currículo integrado, com o resgate dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária, pois o decreto sinaliza:

[...] uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe. (FRIGOTTO et al., 2010, p. 11).

A defesa é por uma formação humana integral, que o jovem tenha condições de escolher o caminho a trilhar, com os conhecimentos necessários para sua autonomia e criticidade. Assim, com o Decreto n.º 5.154/04, muitos estados passaram a pensar no modelo de ensino médio integrado à educação profissional, com a proposta do ensino médio regular e educação profissional em uma mesma escola.

O currículo do ensino médio sempre foi motivo de discussão de diferentes grupos, por defesa de qual seria o ideal para essa etapa. Os debates se intensificaram para que fosse encaminhada uma nova diretriz para o ensino médio, o que não ocorreu nesse período; poucas foram as políticas para uma mudança desse quadro.

Mesmo com a ideia de integralidade no ensino médio, ainda prevalecia nas diretrizes a pedagogia das competências com uma visão funcional, centrada no processo de adaptação, de caráter psicológico, cuja dinâmica indica o preparo para a mobilidade entre diferentes ocupações com base no novo profissionalismo em que visa à empregabilidade (RAMOS, 2001).

No período de 2003-2006, o ex-presidente Lula deu atenção maior às políticas sociais dirigidas aos setores mais vulneráveis da população, com uma diversidade de programas especiais focalizados em um grupo específico da sociedade, os de baixa renda (MARQUES; MENDES, 2007; OLIVEIRA, D., 2009).

No tocante às políticas educacionais, no fim do primeiro mandato, outra importante política foi aprovada, a do financiamento: o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) com a inclusão do ensino médio no financiamento do governo federal, uma antiga reivindicação de todos os estados, principalmente do Norte e Nordeste, que apresentavam dificuldades para mantê-lo.

As expectativas quanto ao acesso legal aos recursos federais foram frustrantes, o valor por aluno e aluno aprovado pelo Fundeb não foi satisfatório; inclusive, em alguns estados, o estipulado era menor do que já vinha sendo investido, o valor não correspondeu às intenções de maior investimento.

Segundo Oliveira (2007), o Fundeb não significou muitos avanços de financiamento para esse nível. Reforçou a prioridade para o ensino fundamental; isso significa que sua implantação não trouxe melhores salários aos docentes nem influenciou nas condições de oferta.

Nessa política, a lógica estabelecida pelo governo anterior não foi rompida pelo governo Lula, que permaneceu com os critérios de aumento dos recursos sem estabelecer um valor por aluna e aluno coerente com os princípios legais. Não houve um significativo aumento para promover a igualdade, pois permanece a política diferencial do Fundeb por estado. Os estados mais pobres recebem complementação do governo federal, estados mais ricos investem mais, demonstrando uma disparidade do valor por aluna e aluno, além do fato do complemento da União ser pelo menor valor fixado. Apesar de reconhecer que não é o valor adequado para estudantes do ensino médio, o Fundeb contribuiu para aumentar os recursos dos estados, que pouco investiam nessa etapa.

Concomitantemente ao Fundeb, no mesmo ano, o Promed foi considerado pelo MEC como finalizado. Os recursos gastos no programa e os entraves na sua liberação, principalmente na contrapartida das unidades federativas, foram problemas levantados no relatório final do Promed. Citamos que o avanço desse programa encontra-se na sua inserção no Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) em 2003, com a distribuição em 2005 dos livros de Língua Portuguesa e Matemática para alunas e alunos do 1.º ano desse nível nas regiões Norte e Nordeste.

O relatório do governo avalia de forma positiva o primeiro projeto pensado exclusivamente para o ensino médio, focando a estrutura, a formação do pessoal docente, o material didático e outros aspectos que evidenciavam a melhoria desse nível de ensino; mas, ao finalizá-lo, os próprios relatores reconhecem que os objetivos não foram alcançados (BRASIL, 2007b).

No Brasil, a implantação dos programas apresenta muitas dificuldades, principalmente no repasse dos recursos. A burocracia para a liberação e a exigência nos padrões de licitação acarretam a demora na liberação dos recursos, por conseguinte, a implantação e a realização dos objetivos desejados. Diante das dificuldades apresentadas, em vez de planejar políticas universais, de caráter distributivo, planejam-se programas em parceria com agências multinacionais, com prazo determinado para finalizar, e sem garantia de resolver os inúmeros desafios apresentados por essa etapa de ensino.

As políticas implantadas revelam as ideologias defendidas pelos que as elaboram, muitas vezes procuram demonstrar perspectivas democráticas e coletivas, mas que o não dito se revela como algumas políticas que apresentam características gerencialistas: o PDE (BRASIL, 2007b) e a sua operacionalização por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, principalmente no que se refere à responsabilização de todos os segmentos da sociedade civil na melhoria da Educação; a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e sua valorização em uma perspectiva neoliberal, em que a divulgação dos resultados estabelece premiações, bônus e castigos aos profissionais da Educação, o que estimula a competitividade entre escolas e responsabiliza os diretamente envolvidos (gestores, professores, alunado) pelos resultados obtidos; a avaliação, então, serve como instrumento de controle, regulação e fiscalização. Tal prática é confirmada por diversos prêmios incentivados pelo MEC.<sup>5</sup>

Em 2007, aprovou-se o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, e duas resoluções: 1) Resolução/CD/FNDE/n.º 029, de 20 de junho de 2007; 2) Resolução/CD/FNDE n.º 047, de 20 de setembro de 2007, que tratam da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Simultaneamente, houve a aprovação do Programa Brasil Profissionalizado.

O documento Compromisso Todos pela Educação: rumo a 2022 (BRASIL, 2006),<sup>6</sup> retoma a Conferência Mundial da Educação, realizada na Tailândia em 1990, em que surgiu o *slogan* Todos pela Educação, o qual reforça o ideário de que todos são responsáveis pela qualidade da educação e justifica o fato de a sociedade estar modificando-se, principalmente as relações produtivas em que o “mundo passa por imensas transformações – a economia se globaliza e o trabalho ingressa numa era pós-industrial” (BRASIL, 2006, p. 5). Uma política de responsabilização subordinada aos interesses econômicos e com o discurso ideológico da educação como salvadora dos problemas que afligem a sociedade.

O compromisso rapidamente ganha novas adesões, ampliando o leque de participantes com a inclusão não apenas dos empresários, mas também de diversas organizações da sociedade civil, intelectuais, universidades, sindicalistas, grande mídia e, de forma especial, do próprio governo federal. Vale lembrar que a adesão do MEC ao movimento se expressa na incorporação de suas metas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dessa forma, o movimento mantém-se, por um lado, estreitamente vinculado à esfera governamental, e por outro, assume uma posição de

<sup>5</sup> Boas Práticas nas Escolas, 2017; Prêmio de Gestão Escolar 1998; Prêmio Professores do Brasil, 2005. Site: < <http://www.premiogestaoescolar.com.br/noticia/19>>.

<sup>6</sup> É um plano de metas planejado por diversos segmentos da sociedade civil e encabeçado pelos principais empresários brasileiros em prol da educação pública brasileira.

vigilância sobre as ações desta última, cumprindo os preceitos que anuncia para todos: responsabilização e controle social. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 231).

O movimento, idealizado por empresários, ganha respaldo nas instâncias do Executivo e Legislativo, passa a fazer parte do Plano do MEC como solução para os problemas da educação no país, o governo abraça a causa e destaca a importância da parceria. Ao mesmo tempo, os empresários ganham espaço para interferir na educação pública e propor políticas educacionais revestidas do gerencialismo no interior das escolas. Nesse campo de disputa das políticas educacionais, demonstra-se a força de uma hegemonia dominante representada por empresários interferindo no público com o apoio do Estado.

Os empresários do movimento apresentam uma compreensão de que a atual sociedade brasileira exige ações mais organizadas quando comparadas com o passado (MARTINS, 2009). Bem como apresentam pressupostos políticos e ideológicos que representam interesses comuns à sociedade, levando à compreensão de um consenso de classes. No documento, a educação é tida como o principal mecanismo de mudança cultural na relação Estado e sociedade civil, a salvação para a humanidade, por isso a importância do envolvimento de todos para uma organização na vida social, inclusive na participação do empresariado nesse pacto.

A educação como mercado tem o direcionamento de uma “qualidade na perspectiva empresarial reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação das performances dos estabelecimentos escolares.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 238). Nisso, necessitaria a criação de mecanismos de avaliação de resultados e a responsabilização de todos os envolvidos, direta ou indiretamente na instituição escolar para realizar as mudanças necessárias.

Suas metas concatenam-se com o sonho de todo educador, ou seja, de toda a sociedade: a) Todas as crianças de 4 a 17 anos devem frequentar a escola. b) Todas devem concluir o ensino básico. c) Todas as crianças devem ser alfabetizadas até os 8 anos. d) Todas devem aprender o que é esperado para a sua série. e) Todos os recursos da educação devem ser utilizados ética e eficientemente. São cinco metas a serem alcançadas até 2022. Para tanto, o documento traz dez mensagens que contribuirão para que o Brasil atinja tais metas.

Os discursos apontam para um objetivo comum, que está implícito: “sua inserção na sociedade civil, embora definida como ‘uma aliança’ de esforços para o bem da nação, é, na

verdade, uma forma inovadora de se obter consenso para o exercício da dominação.” (MARTINS, 2009, p. 12, grifo do autor).

Não só o governo, mas a comunidade, gestores, professorado e pais são responsáveis pela implementação das mudanças necessárias para uma educação eficaz. A responsabilização e o controle social aparecem como um discurso hegemônico para o bem da escola pública, como forma de garantir soluções para os problemas que ela enfrenta, “conseguindo convencer que interesses educacionais de uma classe contemplam os interesses de todos” (MARTINS, 2009, p. 12).

Dessa forma, o empresariado brasileiro vem esforçando-se para a construção de uma agenda educacional com os fundamentos de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do capital nacional e internacional, com interferências nas políticas educacionais (LUZ, 2009; MARTINS, 2009; NEVES, 2005; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011).

Inúmeros avanços legais ocorreram no governo Lula como o reconhecimento dessa etapa da educação básica, nos quais destacam-se: Emenda Constitucional n.º 59 (BRASIL, 2009d), com a intenção da universalização do ensino médio; a garantia da sua obrigatoriedade; sua inserção nos programas de material didático, alimentação, transporte escolar, e assistência à saúde: “o grande e crucial problema é que as ações efetivas, que pudessem dar eficácia social aos princípios e às políticas educacionais, não ganharam adequada implementação.” (SEVERINO, 2014, p. 32).

Dentre as metas do PDE, incorporadas às metas do Movimento Todos pela Educação, inclui a universalização do ensino médio, a conclusão da educação básica e aprendizagem dos conhecimentos correspondentes à série que estuda, que constarão nas metas do PNE (2014-2024). Ainda nessas metas, em 2007, o governo lançou o Programa Brasil Profissionalizado. De acordo com o Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007, ele visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica mediante recursos do governo federal específicos para as escolas técnicas estaduais. Tem o intuito de modernizar e expandir as redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional. É uma ação que faz parte do planejamento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). De acordo com o programa, os recursos deverão ser empregados em obra de infraestrutura, desenvolvimento da gestão, práticas pedagógicas e formação de professores.

Existia a necessidade de políticas para o ensino médio não profissionalizante, responsáveis por atenderem a mais de 90% das matrículas nas escolas estaduais. Assim, foi

pensado pelo MEC/Secretaria de Educação Básica (SEB) um programa que adotasse uma perspectiva de currículo integrado, com propostas inovadoras que possibilitassem uma mudança nessa etapa. Para tanto, o governo aprovou o ProEMI, pelo Parecer n.º 11/2009 (BRASIL, 2009b), instituído em 30 de junho de 2009, e publicado no Diário Oficial da União conforme a Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), que tem o objetivo de:

[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. (BRASIL, 2009a, p. 10).

O programa é uma ação do PDE, mas, como todos os outros programas de governo, precisa haver a adesão dos estados, conforme explica o portal:

A adesão ao ProEMI é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a elaboração e o desenvolvimento de seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC). (BRASIL, 2016b).

O planejamento de ações efetivas para mudar a realidade do ensino médio pouco avançou. O governo apresentou tanto a continuidade do governo anterior quanto algumas rupturas para um novo processo de democratização. Exemplo disso é a nova estrutura do Enem. Este passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, fato que levou o Enem a ganhar destaque na mídia, porque não se tratava apenas do alunado da educação pública.

Tornou-se um exame de avaliação externa de proporção relevante no cenário nacional. Presotti (2012) analisa a sua repercussão em uma revista de circulação de popularidade no cenário brasileiro e expõe a relevância do exame para a sociedade, pois se constata a maior

inscrição de estudantes das escolas privadas, como demonstra Corti (2013) no perfil dos participantes no período de 1999-2007.

O Enem tomou um novo rumo ao substituir os vestibulares e ser palco de disputa e competição para o acesso às universidades federais, tornando-se uma avaliação individualizada e desviando sua atenção inicial, que era a de avaliar o ensino médio. Assim, na avaliação individual, os que obtêm maiores pontuações, na maioria oriundos das classes mais privilegiadas da sociedade, optam pelos cursos mais concorridos e são aprovados.

O MEC, ao divulgar os resultados do Enem por escola, torna o ensino médio manchete na mídia, e poucas escolas públicas apresentam resultados satisfatórios; a maioria que demonstra melhor índice está entre as escolas privadas. Diante dos resultados, novos debates são realizados e especialistas são ouvidos. O MEC justifica e aponta novos direcionamentos, que, após um período, volta a ser esquecido, até quando novamente se realizam os exames.

Com o acesso às universidades públicas e privadas, o Enem direciona o currículo do ensino médio, as competências e as habilidades exigidas pelo exame nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Ciências das Linguagens e da Matemática, dita (o Enem) como devem ser trabalhados os conteúdos no ensino médio. Não podemos negar a contextualização das diversas áreas nas avaliações do exame, um encaminhamento que tinha a intenção de direcionar a prática pedagógica do professorado, todavia, não condiz com a realidade de estudantes do ensino médio, como comprova o estudo de Macedo e Diógenes (2014), que realizam uma análise documental da política do “novo Enem” e dos discursos ideológicos implícitos, expondo ser um exame copiado de países capitalistas centrais.

Muitas escolas organizam seu calendário até as provas do exame, como se fosse o único objetivo do 3.º ano do ensino médio. Para os formuladores de políticas, o alcance da qualidade e da eficiência do ensino médio pode ser possibilitado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo Enem. Com os resultados expostos pelo Saeb, é possível resolver seus equívocos e planejar políticas que visem ao avanço desse nível; mas não é isso que se vê na realidade, a preocupação é com o resultado, e não com o percurso, ou seja, sem considerar o processo educativo, como reforça Afonso (2009, p. 49):

O Estado vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Isso reduz o papel do ensino médio e do Enem às práticas de inserção no mundo capitalista, flexibilizado no que trata das relações de trabalho. Não é difícil analisar que nesse cenário a gestão Lula apresentou em suas ações ambiguidades, pois teve a intenção de “servir a dois senhores” (MARQUES; MENDES, 2007, p. 16). Desse modo, constatamos, de um lado, a interferência nas políticas educacionais de empresários, agências multilaterais, organizações não governamentais, com pacotes prontos para resolver os problemas da educação, permitidos pelo governo; uma prova disso é o aumento de ONGs, fundações e Institutos nesse período, demonstrando o fortalecimento de uma nova Pedagogia voltada aos interesses do grande capital nacional e internacional; estamos falando da Pedagogia da Hegemonia que tem como projeto a “terceira via: um projeto político da burguesia mundial para o século XXI” (NEVES, 2011, p. 232), com discursos para o bem da sociedade busca-se o consenso para permanecer como dominante (NEVES, 2005).

Por outro lado, o incentivo aos movimentos sociais e a abertura democrática para a formação de conselhos, fóruns e outras entidades de participação para escuta das sugestões e reivindicações no sentido de garantir o direito à educação, a valorização aos movimentos das diversidades – Movimento dos Sem Terra (MST), Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), negros, índios, quilombolas, homossexuais. Nesse tecido contraditório, são perceptíveis as relações que predominam nas políticas de adesão, o que tem ocasionado um esmorecimento das lutas sociais.

Dalila Oliveira afirma:

Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). (OLIVEIRA, D., 2009, p. 208).

Consoante análise de João Ferreira de Oliveira:

[...] o foco tem sido o crescimento do país e a chamada inclusão social por meio de uma educação de qualidade para todos. As ênfases recaíram sobre a reforma da educação superior, o incentivo à qualidade da educação básica, a alfabetização e a ampliação e fortalecimento da educação profissional [...] A lógica de estruturação da oferta educacional continua sendo, portanto, mais a do atendimento das demandas econômico-produtivas do que a da educação como direito social. (OLIVEIRA, J., 2009, p. 242-243).

A gestão Lula fortaleceu as políticas educacionais que privilegiaram a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Ao analisar as políticas educacionais para o ensino médio implantadas nesse governo, tornam-se visíveis propostas cujas bases teóricas são diferenciadas e antagônicas. Políticas que, de um lado, reforçam a necessidade da participação popular; por outro, constroem instrumentos gerenciais como controle e liberação de recursos. Com o apoio de Neves (2005), podemos afirmar que esse governo privilegiou a estratégia mundial capitalista de uma nova política que mudou de forma rápida o formato e a dinâmica da sociedade civil brasileira:

[...] se efetiva por meio de três movimentos concomitantes: o primeiro refere-se à conformação de novos cidadãos mediante a consolidação dos valores do individualismo, do empreendedorismo e do colaboracionismo. O segundo corresponde à assimilação dos movimentos sociais classistas ao projeto neoliberal 'requeentado e requintado' da Terceira Via. Além da formação de novos valores, da desarticulação de um projeto político das classes trabalhadoras, inicia-se um movimento caracterizado pela proliferação de novos aparelhos privados de hegemonia, denominados genericamente de ONG (organizações não governamentais). (NEVES, 2011, p. 232).

Apesar das ambiguidades apresentadas por esse governo, não podemos negar os inúmeros avanços sociais no país: a significativa diminuição de pessoas miseráveis, que em 2012 era de 45 milhões de brasileiros; a valorização do salário mínimo corrigido acima da inflação; os programas Luz para Todos; Minha Casa, Minha Vida; Mais Médicos e o sistema de cotas para os descendentes etnorraciais nas universidades públicas. Na primeira década do século XXI, já foi possível sentir a diminuição da desigualdade de rendimentos do trabalho, redução da pobreza e do desemprego, aumento da formalização do mercado de trabalho e melhorias nos indicadores de saúde e educação, entre outros avanços (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014).

Assim, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2015a), o país tem menos miseráveis e menos desigualdade do que há dez anos. São dados que revelam a atenção do governo aos mais necessitados, que possibilitou a melhoria em sua vida, o que não ocorreu em governos anteriores. Todavia, o que se questiona é o formato dessas políticas como focalizadas e em caráter provisório e assistencialista por se tratar de programas. A luta é para que se invista em políticas públicas para o aumento de trabalho para atender àqueles que necessitam das bolsas.

Na educação, mais contradições; presenciamos dois movimentos. De um lado, o interesse na participação mais democrática da sociedade, com a implantação de diversos fóruns, conselhos, comissões que deliberam e decidem ações em prol da educação pública; por outro, priorizam-se programas que têm o setor empresarial como maior aliado, a exemplo do Programa Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e as parcerias com o Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac), no direcionamento de altos investimentos de recursos públicos em instituições privadas, em um discurso da importância da “parceria” público-privada, em que incentiva um verdadeiro mercado educacional. Diante disso, “[...] o empresariado assumiu lugar privilegiado na definição de políticas educativas” (KRAWCZYK, 2014b, p. 24).

Propaga-se, assim, o surgimento de institutos, fundações, empresas de consultorias, ONG “sem fins lucrativos”, criadas por empresários, que vendem aos setores públicos pacotes prontos para a “salvação” da educação pública; em seus discursos, são unânimes em afirmar a grande preocupação com a educação brasileira. As secretarias municipais e estaduais de educação foram invadidas por essas organizações com promessas para melhorar o aprendizado e atingir as metas do Ideb. Suas propostas:

[...] procuram aplicar modelos de gestão empresarial ao âmbito educativo. Nesse contexto, as evidências e o pragmatismo tornaram-se, nos últimos trinta anos, as palavras de ordem na definição de políticas e o registro de experiências bem-sucedidas e resultados mensuráveis tornaram-se os conhecimentos privilegiados. (KRAWCZYK, 2014b, p. 24).

Citamos como exemplo: a proliferação do empreendedorismo nas escolas de ensino médio como um caminho para o desemprego tornou-se consenso nas falas de gestores, de estudantes e de professoras e professores; a forma como é exposto encanta aqueles que sonham em ter um futuro melhor, apontam-se apenas experiências bem-sucedidas e desvirtuam da realidade local com ilusões no investimento do próprio negócio. O jogo de disputas das políticas educacionais torna-se cada vez mais ambíguo apesar de algumas ações procurarem um foco mais humanista. Ao fim do mandato, o presidente implantou o ProEMI e sinalizou para a implantação das novas diretrizes curriculares, políticas educacionais direcionadas ao ensino médio, o que fica a cargo da presidenta eleita Dilma Vana Rousseff,

também do Partido dos Trabalhadores, em dar bases sólidas para a concretude dessas políticas específicas para o ensino médio. Tratamos disso na seção 3.5.

### **3.5 Políticas para o ensino médio nos anos 2011-2014: gestão Dilma Rousseff**

As três principais políticas direcionadas ao ensino médio brasileiro, consolidadas no governo Dilma foram: o ProEMI (2009), as DCNEM (2011) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013). No entanto, neste trabalho, um olhar mais aprofundado é para o ProEMI, pelo fato de ser a materialização da política educacional, com ações concretas nas escolas públicas, um programa que prevê assistência financeira e técnica para propor um novo ensino médio, com o paradigma da formação humana integral para os estudantes jovens dessa etapa de ensino.

A política do governo Dilma não apresenta diferencial das duas gestões do ex-presidente Lula. Existe continuidade nos programas sociais com bolsa para as famílias de baixa renda, bem como a valorização dos fóruns, colegiados, conselhos com representações da sociedade civil. Prevalece o sistema de cotas, e em 2012, houve mais uma conquista: inclusão da cota para estudantes das escolas públicas nas Universidades Federais e Estaduais e nos Institutos Federais, pela Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), um ganho para as classes mais desfavorecidas.

Contudo, a continuidade no plano econômico de práticas que privilegiam o capital e a política monetária relacionada com metas inflacionárias e altas taxas de juros desembocam no aumento das despesas e da dívida pública, com o pagamento cada vez maior de juros aos banqueiros. Originam-se sérios problemas econômicos, que, com o aumento da crise no país, refletirá de maneira direta nos investimentos nas políticas sociais, notadamente na educação.

Freitas (2012) reforça a ação dos empresários no campo da educação por meio do Movimento Todos pela Educação. O presidente do Conselho de Governança desse movimento é o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também é assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo. Mesmo nesse governo, há a interferência dos empresários nas políticas educacionais, em que adotam modelos baseados na psicologia behaviorista, as ciências da informação e a neurociência, que, com apoio desses campos, constrói-se uma cultura de auditoria (FREITAS, 2012).

No início do seu governo, em 4 de maio de 2011, publicou-se o parecer de atualização das DCNEM, CEB/CNE n.º 05/2011 em substituição às DCNEM 15/1998. O documento apresenta novas perspectivas em oposição ao anterior, com a atualização de temas contemporâneos para a realidade do ensino médio. Em especial, é dada ênfase ao tema “juventudes” e suas especificidades, pouco referenciado na diretriz anterior.

No documento, há o reconhecimento de que a forma como estão sendo trabalhados os conhecimentos nas escolas não servem nem para a formação da cidadania nem para o trabalho. Justifica a necessidade de revisão das diretrizes por vários acontecimentos, entre os mais significativos, a criação do Fundeb e a ampliação da obrigatoriedade de escolarização na faixa etária de 4 a 17 anos, aprovada pela Emenda Constitucional n.º 59 em novembro de 2009.

Em seu texto, expõe a relevância do PDE, por meio da meta “Compromisso Todos pela Educação”, como um novo passo para mudar o quadro do ensino médio. Apresenta dados de 2010 que revelam o não alcance das mudanças necessárias nessa etapa e faz uma crítica à inexistência de um projeto organizativo que atenda às novas demandas do ensino médio.

Aponta como expectativa de uma escola de qualidade aquela que garanta o acesso, a permanência, o sucesso no processo de aprendizagem e a construção da cidadania. Trata da educação como direito, por meio das legislações e das metas do novo PNE 2014-2024. Evidencia no tópico educação com qualidade social o envolvimento de todos:

A qualidade na escola exige o compromisso de todos os sujeitos do processo educativo para:

I – a ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;

II – a responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos. (BRASIL, 2011a, p. 152).

As novas diretrizes excluem o termo “competências”, justifica uma nova proposta diferenciada em relação à diretriz anterior, no entanto, no inciso I acima, traz “por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade de aplicar técnicas e tecnologias”, um direcionamento no mesmo sentido de competências da diretriz anterior.

Há uma semelhança com os ideais do documento *Compromisso todos pela Educação* em que todos são responsáveis pela qualidade da educação, em que recai uma forte carga a

gestores, ao professorado e alunado nas escolas de ensino médio, com um “argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação” (OLIVEIRA, D., 2009, p. 206).

As novas diretrizes para o ensino médio listam inúmeros requisitos que devem ser adotados pela escola que almeja a qualidade social, como se a escola fosse um espaço perfeito de funcionamento com todas as condições físicas, materiais e humanas. Ainda, não traz de forma clara a viabilização de tais ações, por exemplo: “inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do/a professor/a, tendo como foco a aprendizagem do estudante.” (BRASIL, 2013a, p. 65).

Ao mesmo tempo, expõe pressupostos e fundamentos para o ensino médio com o intuito da formação humana, que inclui o trabalho, ciência, tecnologia e cultura, inserindo nesse contexto termos de formação integral e relação teoria-prática. Logo após, enfatiza o trabalho como princípio educativo que organiza a base unitária do ensino médio. Inclui, ainda, a pesquisa, os direitos humanos e a sustentabilidade ambiental contemplados no documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2013a). Orientações no sentido de:

Oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político-pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2013a, p. 155).

Na interpretação dos documentos legais, especificamente as DCNEM, constatamos algumas contradições em que há, de um lado, a intenção da preparação de um jovem trabalhador mais flexível, com iniciativa própria, com espírito competitivo, um verdadeiro empreendedor, capaz de adquirir condições de ter o próprio empreendimento e conseguir melhores condições de vida, a necessidade de ter um espírito solidário, com a ideia do voluntário social. Por outro, resgata nessa conjuntura os princípios da solidariedade, transformação social, democracia com os da formação humana.

Para conquistar tal intuito, todos são responsáveis por garantir essa formação: gestores, o corpo docente, pais, estudantes e a comunidade em geral, e devem prestar conta (*accountability*) dos resultados obtidos. Esses paradigmas empresariais acompanharam as

políticas educacionais no Brasil, principalmente na última etapa da educação básica, que tem como público os jovens a partir dos 15 anos.

Tais paradigmas foram adotados pelo estado de Pernambuco nas políticas educacionais direcionadas para o ensino médio, com a criação das escolas de referência, a bonificação para os trabalhadores da educação e um sistema de avaliação próprio com a revelação dos índices por escolas, que servem como parâmetro para estipular as metas por escola. Mais adiante, aprofundaremos essa questão.

A influência do empresariado vem firmando-se cada vez mais nas políticas educacionais, em que o “Estado redefiniu suas formas de atuação na sua relação com a sociedade e, nesse processo, o poder público priorizou a interlocução com o setor privado na gestão das políticas educacionais” (LUZ, 2009, p. 181). São intervenções no currículo escolar, nos programas de gestão e em processos de avaliação em que a definição de qualidade da educação está associada à eficiência e eficácia, com base nos resultados apresentados, diferentemente da noção de qualidade defendida como o acesso de todos ao conhecimento.

Desse modo, o ensino médio atual encontra-se em situação de tensão, disputa e conflito para entender a sua verdadeira função, visto que são políticas não dialógicas. Nesse confronto, são comprovadas as interferências do empresariado na gestão pública e participante direto no planejamento das políticas sociais (LUZ, 2009).

As novas diretrizes também enfatizam o currículo e a avaliação baseados nas competências e nas habilidades, surgem novos conceitos relacionados com a tecnologia, com a preocupação de formar profissionais capazes de lidar com a revolução tecnológica, e enfatizam que a falta desse profissional dificulta a expansão de setores industriais (BRASIL, 2011a). Como se o problema do desemprego fosse exclusivamente a desqualificação dos trabalhadores, e não a realidade social que reduz cada vez mais as ofertas de emprego no mercado, em um mundo da “incerteza do trabalho, com milhões de desempregados” (CIAVATTA, 2013, p. 100).

O documento *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio* ainda faz críticas às escolas de ensino médio, com ênfase na formação de professoras e professores, e na infraestrutura das escolas, e cita o documento *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil* (INEP, 2010), com experiências exitosas, consideradas fundamentais, que podem ser feitas por todas as escolas. Demonstra que algumas escolas conseguem realizar bons trabalhos com as mesmas condições, de forma indireta responsabiliza gestores, o professorado e estudantes por não terem as mesmas práticas.

Barroso (2011) enfatiza que as melhores práticas são instrumentos de regulação baseados no conhecimento/evidência. O “termo ‘evidência’ permite enfatizar que nem todo conhecimento serve para a política, mas unicamente o conhecimento que é baseado em evidência, isto é, em ‘prova’ científica” (BARROSO, 2011, p. 101, grifo do autor). Segundo o autor, são selecionadas práticas que permitiram resolver algum problema considerado relevante, e funcionam, são referências de avaliação, padrão de desempenho, metas de formação, em que “consagram um certo tipo de conhecimento explícito (profissional, organizacional) e promovem a sua circulação pelos atores no terreno” (BARROSO, 2011, p. 106).

Dessa forma, a intenção do Inep e do BID, ao divulgar as melhores práticas, é mostrar às escolas e ao professorado ações concretas que realmente funcionam, tornando-se um referencial para o trabalho docente, com a valorização da dimensão técnica ao invés da dimensão ética e reflexiva. Por serem selecionadas de acordo com critérios técnicos, são expostas como “práticas que funcionam, substituindo a lógica da criação pela lógica da imitação” (BARROSO, 2011, p. 109). Uma forma de regulação do trabalho docente em que o professor e a professora se veem ameaçados e devem exercer o controle sobre sua prática profissional.

Na análise dos documentos legais, percebemos dicotomias nas suas bases epistemológicas, em que tanto se evidencia a importância de uma formação humana, com uma preocupação de um sujeito coletivo e completo, como valoriza o indivíduo isolado, capaz de galgar o sucesso com méritos próprios e dedicação, com capacidade de aproveitar as inúmeras oportunidades oferecidas.

Corroborando a análise, pesquisas demonstram que as DCNEM 2011 referendam os principais marcos normativos já vigentes na área, que vinham sendo adotados como política educacional para o ensino médio. Os temas e as preocupações no documento das DCNEM da década de 1990 são os mesmos nas novas diretrizes e não trazem novidades à organização curricular desse nível (MOEHLECKE, 2012). Sinalizamos um diferencial: intenção de uma formação humana integral do educando nas escolas de ensino médio, o qual demonstra uma inovação não observada no documento anterior: “Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio.” (BRASIL, 2013a, p. 157).

As diferenças são percebidas na mudança da linguagem e nos referenciais teóricos do documento, bem como na definição de uma matriz curricular atrativa e flexível, capaz de estimular a aluna e o aluno do ensino médio, e combater a evasão e repetência.

O que as diretrizes parecem trazer de novo tem menos a ver com o campo normativo e mais com as políticas de governo, ao trazerem a indicação de diversos programas do governo federal na área de educação, apresentados como exemplos para a adoção do modelo curricular proposto. (MOEHLECKE, 2012, p. 53).

Moehlecke (2012) aponta contradições: a atual diretriz demonstra a preocupação com um excesso de conteúdos curriculares, vistos como prejudiciais ao ensino médio, não obstante, há um grande número de componentes curriculares que devem ser trabalhados no ensino médio, e não necessariamente no formato de disciplinas: cultura afro-brasileira e indígena, educação alimentar e nutricional, o processo de envelhecimento, o respeito e valorização do idoso, educação ambiental, educação para o trânsito e educação em direitos humanos.

Nas políticas educacionais específicas para o ensino médio regular, não há uma direção única, são apontados caminhos que não conseguem chegar à escola, ou quando chegam não são bem compreendidos. Diante disso, o ensino médio sofre diversas influências sem demonstrar fôlego para romper com os diversos problemas que o aflige. Assim, no governo da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff, houve uma valorização aos programas de educação profissional, a inserção de programas específicos nessa modalidade para a adesão das redes federal, estadual, municipal e privada, bem como o incentivo à construção de Institutos Federais nos estados (política adotada desde o governo Lula), em que se destaca o aumento da educação profissional no censo escolar de 2013:

[...] expansão da matrícula na educação profissional, que em 2007 era de 780.162 e atingiu, em 2013, 1.441.051 matrículas – crescimento de 84,1% no período [...]. Esse comportamento está em sintonia com as políticas e ações do Ministério da Educação, no sentido do fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional no País. (INEP, 2014, p. 10).

Ao se reconhecer um *déficit* em políticas para o ensino médio não profissionalizante, foi aprovado em 2009 o ProEMI. Foi no governo da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff que houve maior materialização do programa. De acordo com os dados do MEC, em 2009, foram

apenas 354 escolas, já em 2011, esse número foi seis vezes mais e com maior adesão por parte dos estados, com 2.002 escolas. Em 2013, alcançou o quantitativo de 5.189 escolas públicas com a adesão de quase todos os estados. Apenas o estado de Alagoas, não consta na lista de adesão ao programa, por não apresentar os pré-requisitos necessários à sua implantação, como o professorado efetivo, sua dedicação à escola, aumento do tempo do alunado na escola. Além desses fatores, as escolas que apresentavam estrutura adequada e tinham os pré-requisitos não demonstravam interesse em implantá-lo.

No Parecer n.º 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b), a especificidade do ProEMI são as inovações curriculares, o programa vinha com uma proposta de um currículo mais flexível, dinâmico e real para estudantes do ensino médio. Suas concepções epistemológicas defendidas vão ao encontro de uma formação humana de sujeito para sua emancipação e conscientização política para lidar ou até mesmo mudar sua situação cotidiana, contrárias aos ideais de uma educação subordinada a uma visão economicista em que valoriza o ser individual, a competitividade e a meritocracia.

O documento do ProEMI (BRASIL, 2014b) cita duas políticas nacionais como essenciais para a efetivação do programa, as DCNEM (BRASIL, 2011a) e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013c), esta, uma política de formação de professora e professor articulada com o redesenho curricular proposto pelo programa.

Os documentos sobre o ProEMI apresentam um repertório de intenções para a escola média, em que alguns chegam a ser dúbios ao se relacionar com a formação humana integral; além disso, deixa a critério de cada unidade federativa adequar à sua realidade e à proposta curricular adotada, o que pode não coincidir com os pressupostos epistemológicos do programa. Para garantir a materialização tanto das Diretrizes como do ProEMI, o MEC, pela Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013b), que:

[...] representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. (BRASIL, 2013c, p. 1).

A palavra “pacto” é uma das marcas do governo Dilma, inicialmente, com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012, e, logo após, o pacto para o ensino médio. Pacto, do Latim *pactum*, de *pacisci*, significa fazer um trato, um acordo. A

ideia central da política de responsabilização social, um pacto em que todos são responsáveis e devem estar comprometidos com um objetivo maior para a Nação, a defesa da educação brasileira, uma política de adesão e o convencimento em interesses comuns.

A ação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no primeiro momento, apresenta duas ações estratégicas articuladas: o redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas por meio do ProEMI e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio que inicia a execução de sua primeira etapa no primeiro semestre de 2014. O MEC prioriza o currículo e a formação continuada de professores de ensino médio em articulação com as secretarias de educação e as universidades federais:

[...] estas ações têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo. (BRASIL, 2013d, p. 4).

O documento aponta a valorização docente como um dos desafios para essa etapa de ensino e lista outros a serem superados; alguns são velhos desafios, como a universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos e a adequação idade-ano escolar, ampliação e adequação da rede física escolar, e a carência do professorado em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e o redesenho curricular nacional; outros desafios são mais recentes como a ampliação da jornada para o ensino médio integral e da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio e a universalização do Enem. Todos esses desafios são dispostos como meta no PNE 2014-2024.

Nos cadernos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, constatamos uma perspectiva baseada na formação humana integral, os quais envolvem aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais em que estejam incorporados e integrados, e defende a formação igualitária para todos, em uma perspectiva de escola unitária. Nesse sentido, defende para o jovem do ensino médio uma formação geral que o prepare para a vida, não dando ênfase ao acesso ao ensino superior nem ao mercado de trabalho, mas uma sólida formação básica. Apontam a formação do professor e da professora para a garantia de uma qualidade do ensino médio, em uma postura de ação-reflexão-ação que vise a uma preparação para lidar com estudantes jovens dessa etapa.

O programa dedica-se atualmente à formação do professor e da professora na própria escola, adota o sistema de bolsas remuneradas, tanto para os formadores (professora e professor da Universidade) como para professoras e professores do ensino médio que participam, em que as secretarias estaduais são responsáveis pela logística. Tem o envolvimento das universidades federais com a assessoria de professores dessas instituições. Os módulos para a formação estão em uma perspectiva de escola unitária de acordo com os pressupostos de Gramsci. No Caderno 1, o introdutório, apresenta um histórico do ensino médio a partir da emancipação política do Brasil, desde o Império à LDBEN 9.394/96, as leis que regulamentaram o ensino médio, a sua dualidade, e principalmente a exclusão da maioria da população nas escolas desse nível.

Faz crítica ao modelo das competências adotado na tentativa de ajustar a educação escolar às demandas do mercado, na apropriação do discurso empresarial, movimento que ocorreu na década de 1980 nos países capitalistas centrais. Aponta, com a LDBEN 9.394/96, uma nova perspectiva para o ensino médio, relacionando as diversas políticas, pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, com a política do ensino médio integrado à educação profissional e diversos programas de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Esse caderno mostra dados de 2011 e 2012 sobre o ensino médio, comprovando que a maior concentração de estudantes do ensino médio está nas redes públicas de educação, e alerta para os altos índices de reprovação e abandono; são necessárias políticas para a fixação dos jovens na escola. Expõe a diminuição nas matrículas, principalmente, no período noturno e o baixo indicador da taxa líquida dos estudantes de 15 a 17 anos. Informa, ainda, sobre a tendência decrescente nos anos 2000 a 2010 da proporção de jovens de 18 a 24 anos que apenas estudam, os que estudam e trabalham, e o aumento dos que apenas trabalham.

Boa parte dos jovens que apenas trabalham são os mesmos que não completam o ensino médio. Dessa forma, é importante pensar em um currículo para aqueles que vivem a experiência do trabalho na juventude. Diante de tal quadro, o documento defende uma perspectiva de qualidade social com a garantia do direito igualitário de todos na forma pública, gratuita, laica e com qualidade socialmente referenciada, que promova a formação integral e igualitária de todos, sob a responsabilidade do Estado, defendida também, pelas DCNEM.

Para alcançar tais objetivos, apresenta uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados, em que todas as

áreas do conhecimento tenham a mesma importância e visem a uma formação integral com o intuito de formar sujeitos autônomos e emancipados.

Tal formação, caro professor da rede pública de educação, não pode centrar-se exclusivamente nos conteúdos voltados para o acesso ao ensino superior, quer seja o vestibular ou o ENEM, tampouco o foco pode ser a formação instrumental para o mercado de trabalho, centrada na lógica das competências para a empregabilidade. Ambas são mutiladoras do ser humano. Ambas são unilaterais ao invés de se apoiarem na omnilateralidade. (BRASIL, 2013d, p. 34).

Diante de tais paradigmas, a proposta de formação para professora e professor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é oposta à lógica do viés economicista e da gestão de resultados, defende uma posição contra-hegemônica de um viés individualista e centrado no resultado. A defesa é de um currículo em que os conhecimentos contribuam para a compreensão do trabalho como princípio educativo, aliando teoria e prática. “A formação humana integral implica competência técnica e compromisso ético, que se revelem em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à edificação de uma sociedade igualitária.” (BRASIL, 2013d, p. 34).

Sugere uma política pública redistributiva e emancipatória capaz de retirar do mercado de trabalho, formal e informal, todas as crianças e jovens até a idade legal de conclusão do ensino médio. Por fim, evidencia os desafios para a universalização e democratização do ensino médio, os mesmos que estão nas metas do PNE 2014-2024.

No Caderno 2, enfoca as juventudes, traz diversos elementos sobre as características e os interesses da juventude, as relações com as tecnologias, o mundo do trabalho e a escola. Um breve conhecimento sobre o que são as juventudes em que professoras e professores lidam dia a dia, como compreendê-las para manter um diálogo professor-aluno jovem, ou seja, uma fundamentação teórica para professoras e professores conhecerem seu alunado.

A questão da juventude na escola será tratada não como um ‘problema a resolver’, mas como um desafio pela busca da compreensão a respeito do que significa ser jovem e estudante em nossos dias. E sobre quais bases precisamos construir nossos relacionamentos com os jovens estudantes. Estas nos parecem ser as chaves para tecer bons relacionamentos que superem os fenômenos promotores do mal-estar em nossas escolas. (BRASIL, 2013d, p. 6).

Os outros cadernos abordam o currículo, questões específicas das áreas de conhecimento, gestão democrática e avaliação. Em todas essas temáticas, traz a reflexão de

como trabalhar de modo que haja um tratamento interdisciplinar, contextualizado e integrado entre as áreas. Procura dar importância a todas as áreas de forma igualitária. A visão de um currículo integrado em torno de um eixo comum: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

[...] convidamos você, professor/professora, para uma reflexão sobre um dos aspectos que pode nos ajudar a dar um sentido para a educação que almejamos: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como fundamento teórico e prático da formação humana integral. Partimos de uma compreensão de que não existe nenhuma receita pronta para a prática pedagógica e de que não podemos adquirir uma concepção mais ampla a qual não seja construída pelo próprio educador. É na sua reflexão e reelaboração da concepção da educação e da formação humana que o educador pode atribuir significado para sua prática pedagógica [...] é na convivência com os sujeitos envolvidos no processo educativo que podemos reconstruir a relação do fazer pedagógico a partir de uma concepção mais ampla, atribuindo sentido e significado para a nossa ação educativa [...] uma “arte de educar” a qual entrelaça nossas concepções com a ação concreta que realizamos no processo educativo [...] reflexão e ação. (BRASIL, 2013d, p. 18).

Os cadernos apresentam uma linguagem clara e acessível, sinalizam os temas, mas não aprofundam, são textos resumidos com a intenção de levar o professorado à reflexão e a buscar aprofundar-se nos temas debatidos com outras leituras mais completas. Por conseguinte, indica vários livros, filmes, documentários e outras fontes para o aperfeiçoamento. Para a formação do professorado, além dos materiais impressos, os cadernos sinalizam: criação de blogs para o acesso a professores e professoras; observatórios *onlines*; e redes sociais para debate da prática e discussão das dúvidas apresentadas.

Apesar desse movimento de formação continuada por um paradigma de formação humana integral, iniciado recentemente, ainda não se pode ver seus resultados. A ex-presidenta Dilma, em entrevista a jornais impressos e falados, expôs que o “gargalo” da educação básica é o ensino médio e o foco do seu segundo governo seria a construção de um currículo para esses estudantes. Está intrínseca na fala da presidenta e de representantes ligados ao mundo empresarial que o currículo do ensino médio tem um grande número de disciplinas que são dispensáveis, a intenção é a flexibilização de um currículo mais prático, valorizando apenas as disciplinas consideradas “essenciais” e sem “maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico” (SAVIANI, 2011a, p. 434).

Na pressão sobre quais políticas deverão ser formuladas como prioridade para o jovem de ensino médio, Krawczyk alerta para os inúmeros grupos de interesses que participam do processo de decisão dessas políticas:

Nos últimos dez anos, o ensino médio brasileiro não só tem sido afetado por um enorme conjunto de resoluções, decretos, leis, mas também vem sofrendo influência de múltiplos atores, num processo complexo e controvertido de definição de políticas e estratégias para melhorar os índices de rendimento das escolas. Há o governo federal, com programas propondo nova abordagem pedagógica e organizacional. Há as secretarias estaduais de Educação, que arcam com o peso maior da oferta de matrículas, com a responsabilidade de responder às demandas e de concretizar ideias, estratégias e ações. E há também os atores privados, ligados ao mundo empresarial (fundações, institutos, ONGs, empresas de consultoria), que não apenas oferecem ajuda material à escola pública, mas atuam também no auxílio à gestão e, até mesmo, influenciam fortemente nas propostas curriculares. (KRAWCZYK, 2014b, p. 5).

Transcorridas mais de duas décadas de reformas, o *constructo* ideológico baseado no gerencialismo tem sido marcante nas escolas públicas brasileiras, as ideias do gerencialismo e da preparação para um mundo de trabalho precarizado continuam nas políticas educacionais, as quais não foram substituídas, e sim reforçadas pelos governos recentes. Como exemplo: a ênfase nos resultados dos indicadores de educação, a participação de organizações não governamentais nos programas e ações do MEC, a meritocracia, a bonificação para os melhores resultados, prêmio a ações exitosas, escolas de excelência e valorização do empreendedorismo nas escolas. São algumas das ações presenciadas em muitos estados brasileiros, e se adaptam às políticas do setor privado, em direção ao viés economicista; e “a burguesia, diretamente e por meio do Estado gerencial, sem abandonar o uso da coerção, passou a utilizar fartamente estratégias de obtenção do consenso” (NEVES, 2011, p. 233).

Grupos ligados ao setor privado são tidos como os mais competentes por apresentar resultados favoráveis, vendem seus pacotes prontos bem monitorados e com controle na aplicação, com a garantia de resolver os problemas da educação, nos quais são aceitos como uma proposta hegemônica de educação, a que Marques e Mendes (2007, p. 269) denominam de uma nova “hegemonia neoliberal”, “com aperfeiçoadas estratégias políticas de dominação e se concentram na formação de uma nova subjetividade coletiva que atravessa muitas práticas sociais”.

No entanto, mesmo com esses novos grupos sociais, as escolas não são atendidas nas suas fragilidades, com recursos cada vez mais escassos, e com inúmeros problemas, não conseguem exercer sua principal função. Observamos no governo Dilma Rousseff a existência de políticas contraditórias com perspectivas ambíguas no que diz respeito a um projeto de sociedade democrática.

No percurso das políticas, foi visto que, desde a Constituição de 1988, o ensino médio vem passando por inúmeras tentativas de mudança, tanto nos documentos legais como nos

programas oferecidos pelo governo federal. Apesar das diversas ações, por meio de leis, dos planos, dos programas e dos projetos, com a intenção de mudar a realidade desse nível, pouco se tem avançado. Desse modo, o alunado chega ao ensino médio com muitas dificuldades de aprendizagem e muitos não conseguem acompanhar essa etapa, o que acarreta altos índices de reprovação e evasão. Desde 2001, as matrículas não conseguem a mesma evolução da década de 1990, e apresenta uma estagnação durante toda a primeira década do século XXI, demonstrando que o ensino médio continua em reestruturação.

Tabela 2 – Matrícula no ensino médio, Brasil 2001-2015

| Matrícula ensino médio, normal/magistério e integrado |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|-------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1                                                     | 2         | 3         | 4         | 5         | 6         | 7         | 8         | 9         | 10        | 11        | 12        | 13        | 14        | 15        |
| 8.398.008                                             | 8.710.584 | 9.072.942 | 9.169.357 | 9.031.302 | 8.906.082 | 8.369.369 | 8.366.100 | 8.337.160 | 8.357.675 | 8.400.689 | 8.376.852 | 8.312.815 | 8.300.189 | 8.289.598 |

Fonte: Inep (2014).

De acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), a população de 15 a 19 anos é de 16.990,870, o que significa que, em 2010, a metade dessa faixa etária não estava no ensino médio, isso se não houvesse a distorção idade-série, o que agravava, demonstrando ainda alto, o quantitativo de jovens de 15 a 19 anos que ainda estão no ensino fundamental. Outro dado preocupante é o percentual de jovens que não concluem o ensino médio, mesmo reconhecendo uma significativa redução a cada ano, os dados ainda são preocupantes, principalmente na região Nordeste, onde, em 2013, mais de 50% não concluíram o ensino médio conforme se verifica na Tabela 3.

Tabela 3 – Percentual de jovens de 19 anos que não concluíram o ensino médio, Brasil e região Nordeste 2001-2014

| Ano       | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Local     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| Brasil    | 77   | 64,1 | 61,9 | 60,1 | 58,6 | 55,2 | 53,4 | 51,5 | 48,4 | 46,6 | 47   | 45,7 | 49,4 |
| Região NE | 91,8 | 91   | 79,5 | 77,5 | 74,1 | 72,2 | 68,2 | 67,7 | 62   | 57,8 | 56,2 | 54,7 | 58,2 |

Fonte: IBGE/Pnad/Todos pela Educação, 2014.

No que se refere à taxa de escolarização, no ensino fundamental, é quase 100%, precisamente 98,5% (2012) e 98,6% (2013), o que não se pode dizer o mesmo do ensino médio, apesar de, desde 2009, com a Emenda Constitucional n.º 59, ser obrigatória a escolarização de 4-17 anos. A busca é para a universalização do ensino médio na faixa etária de 15-17 anos, como meta 3 do PNE 2014-2024 até o ano de 2016.

Ao verificar a Tabela 4, houve um aumento gradativo da taxa de escolarização dessa faixa, mas ainda é pouco para o que se almeja; o percentual de aumento de 2005 para 2013, com oito anos, foi de apenas 2,7%. Outra agravante é a baixa taxa de escolarização na faixa etária de 18-24 anos, não há progressão, as taxas se mantêm estáveis, com poucas variações em oito anos.

Tabela 4 – Taxa de escolarização de pessoas acima de 15 anos no Brasil, 2012-2013

| Taxa de escolarização das pessoas de 15 anos ou mais (%) |      |      |      |      |      |      |      |      |
|----------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| ANO                                                      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| IDADE                                                    | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2011 | 2012 | 2013 |
| 15-17 anos                                               | 81,6 | 82,1 | 82,1 | 84,1 | 85,2 | 83,7 | 84,2 | 84,3 |
| 18-24 anos                                               | 32,2 | 31,7 | 30,8 | 30,4 | 30,3 | 28,9 | 29,3 | 30,0 |
| 25 anos ou mais                                          | 5,7  | 5,6  | 5,5  | 5,3  | 5,1  | 4,5  | 4,1  | 4,1  |

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento; Pnad 2012-2013.

Outro dado que revela uma preocupante situação da realidade brasileira é a distorção idade-série em que houve uma significativa diminuição em 2008, com mais de 20%, mas não seguiu o mesmo ritmo nos anos posteriores, o que apresenta ainda um percentual muito acentuado (Tabela 5).

Tabela 5 – Taxa de distorção idade-série no ensino médio da escola pública, Brasil 2006-2013

| Ano | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| %   | 49,5 | 46,5 | 37,1 | 38   | 38,1 | 36,3 | 34,5 | 32,7 | 31,3 |

Fonte: MEC/ INEP/Todos pela Educação (2014).

A intenção é limitar o currículo a algumas áreas específicas (leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas) e o retorno da retrógrada dualidade, pensar para uma elite dominante e fazer para as classes mais desfavorecidas; para estas um currículo limitado à praticidade e sem muita teoria, os clássicos são esquecidos para dar lugar ao moderno e prático sem a exigência do conhecimento aprofundado. Tal visão em oposição a uma formação humana integral defendida pelo ProEMI.

É importante trazer os dados. Mesmo com o direcionamento de ações para as áreas avaliadas nos testes externos, nos dados do Ideb, as escolas estaduais não apresentaram evolução; apesar de ser amostral, demonstra as dificuldades apresentadas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática pelo alunado do ensino médio. A agravante é na área de Matemática em que apenas, em média 10% do alunado tem uma pontuação acima do nível adequado (Tabelas 6 e 7).

Tabela 6 – Índice de desenvolvimento da educação básica do ensino médio, Brasil 2005-2013

| Ano  | Pública | Estadual | Privada |
|------|---------|----------|---------|
| 2005 | 3,1     | 3,5      | 5,6     |
| 2007 | 3,2     | 3,2      | 5,6     |
| 2009 | 3,4     | 3,4      | 5,6     |
| 2011 | 3,4     | 3,4      | 5,7     |
| 2013 | 3,4     | 3,4      | 5,4     |
| 2015 | 3,5     | 3,5      | 5,3     |

Fonte: MEC/Inep 2005-2013.

Tabela 7 – Porcentagem de estudantes do 3.º ano do ensino médio com pontuação acima do nível considerado adequado no Saeb, 2005-2013

| ANO  | PORTUGUÊS | MATEMÁTICA |
|------|-----------|------------|
| 2005 | 22,6      | 10,9       |
| 2007 | 24,5      | 9,8        |
| 2009 | 28,9      | 11         |
| 2011 | 29,2      | 10,3       |
| 2013 | 27,2      | 9,3        |

Fonte: Todos pela Educação, 2014 com base nos dados do MEC/Inep/Prova Brasil.

Os dados sinalizam para refletir quanto esse movimento de um currículo direcionado ao capital poderá limitar o aprendizado dos jovens do ensino médio. A preocupação direcionada aos conteúdos encobre inúmeros problemas nessa etapa: escolas sem estrutura adequada, laboratórios sucateados, bibliotecas fechadas, professorado com baixa remuneração e sem formação continuada, e muitos outros.

Aqui, demonstramos o quantitativo de ações destinadas a esse nível de ensino. Envolveram leis, decretos, resoluções, programas e projetos para uma nova configuração da escola média, o que não findou; novos ajustes e reformulações são feitas com o escopo de uma formação adequada a alunas e alunos do ensino médio. Nessa intenção, temos o ProEMI.

Com o fim de direcionar outros rumos para o ensino médio, o MEC/SEB lança o ProEMI com a perspectiva de inovar. O programa vem dar um novo ânimo a quem trabalha com essa etapa, com o interesse em um currículo diferenciado para o alunado do ensino médio na busca de sua formação humana integral. A intenção é que esse alunado faça parte da vida da escola, considerem-na como local de aprendizado relacionado com sua vida e assim vejam sentido em estar nela, igualmente dominem os conhecimentos necessários à sua formação.

Na última década, houve políticas educacionais voltadas para uma perspectiva mais humana e em favor das classes mais desfavorecidas. A intenção de uma formação humana integral do jovem está referendada nas políticas mais atuais. Assim, os fundamentos que embasam essa teoria, como também seu caráter polissêmico, suscitam novas interpretações que são incorporadas a projetos direcionados para o viés de acumulação do capital.

É notório nos documentos que um dos objetivos principais do ProEMI é a formação humana integral do estudante, em uma correlação entre os eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Com a apropriação dessas categorias, o indivíduo torna-se um ser humano na sua integralidade. Todavia, é difícil alcançar tamanho objetivo em uma sociedade cada vez mais excludente, e especificamente em uma escola ainda carregada de ranços autoritários.

A estrutura como ocorre essa formação humana não está clara nos documentos elaborados pelo MEC, há uma sinalização dessa expectativa sem os aprofundamentos adequados, poucas pesquisas relacionadas com o ProEMI evidenciaram essa formação como objetivo principal. Nas diversas pesquisas realizadas, a ênfase na inovação e na motivação foram as principais mudanças que a proposta do programa trazia para as escolas em todo o Brasil e seus movimentos feitos são questões que serão vistas na seção 4.

## **4 A MATERIALIZAÇÃO DO PROEMI NO BRASIL: ASPECTOS SINGULARES E DE TOTALIDADE**

A vida humana sempre exige alguma forma de organização política.

(ARENDT, 2014, p. 17).

O ProEMI, como programa inovador do ensino médio, viveu várias fases distintas em seu processo de implantação/implementação. Nesta seção, abrangemos desde os documentos legais do referido programa, os desenhos e os redesenhos no cenário da implementação no Brasil, considerando as singularidades dos diferentes estados que o implantaram. No fim desta seção, é relevante o estado da arte, pois, mediante esta, realizamos uma síntese avaliativa com base em teses e dissertações sobre o tema.

### **4.1 Marcos normativos do ProEMI: uma abordagem analítica dos principais documentos norteadores do programa**

No Brasil, as políticas educacionais tornaram-se contundentes na década de 1990, com a implantação de ações concretas no sentido de construir um projeto de educação voltado para a hegemonia do capital. Entretanto, há uma margem pequena de relativa autonomia. Assim, viabilizar uma educação, que sempre foi excludente, e transformá-la em universalista e democrática, por meio de inúmeros programas, tem o intuito de proporcionar o acesso de crianças e de jovens oriundos das classes sociais desfiladas ao mundo da educação de boa qualidade (CASTEL, 2010).

Crianças e jovens oriundos das camadas subalternas não possuem reais possibilidades de inserção em uma cultura de alto nível – como a que a elite brasileira se apossou e se tem apossado historicamente. No que diz respeito ao ensino médio, alguns programas surgiram para mudar tal realidade: matrículas estagnadas a partir do século XXI e altas taxas de evasão e reprovação suscitaram o planejamento de um novo programa para o ensino médio, com perspectivas humanistas baseadas na formação integral do estudante dessa etapa.

Desde a década de 1980, a luta por mudanças no ensino médio percorre um longo caminho. Por meio da Constituição de 1988, institui-se o direito da universalização (gradual) do ensino médio, conforme texto no artigo 208 – “inciso II: progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 2010). Assim: “A Constituição, portanto, confere a esse

nível de ensino o estatuto de direito de todo cidadão.” (BRASIL, 2000, p. 9). O fato de estar assegurado o direito na Constituição não representa que ele esteja plenamente garantido.

Certo é que os fatos históricos correspondentes ao desenvolvimento da educação nacional no Brasil indicam que, na década de 1990, constituiu-se um movimento civil amplo que demonstrou interesse por essa etapa da educação básica (tornando-a mais significativa), a qual servisse para a vida do estudante: “o aprender para a vida” é um discurso no campo da nova filosofia desse nível de ensino em que se dava a separação da educação profissional com o ensino médio regular.

A ideia de uma formação geral articulada com o curso técnico são faces de um projeto emancipatório de educação geral, em que os dois podem ser desenvolvidos ao mesmo tempo. A estudiosa do assunto, Kuenzer (2000), em suas análises, enfatiza:

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível. (KUENZER, 2000, p. 16).

As DCNEM 1998 e os PCNEM 1999 não foram suficientes para modificar as práticas docentes mineralizadas no antigo ensino médio. Havia um discurso que apontou para a necessidade de ações inovadoras, documentos oficiais atualizados, que viabilizassem recursos para o desenvolvimento desse nível, tendo em vista o *déficit* educacional nessa etapa. Essas discussões ocorreram em um percurso histórico de 2003 a 2008, com o surgimento do Decreto n.º 5.154/04 sobre o ensino médio integrado (BRASIL, 2004). Saviani (2011a, p. 23) compreende que esse decreto “retoma a tendência de formação integrada que caminha na superação da dualidade entre educação geral e formação profissional”.

Em 2007, instituiu-se o PDE que estabeleceu novas metas para a educação desarticuladas do PNE 2001-2011, este reformulado e substituído pelo PNE 2014-2024. O PDE tornou-se a política prioritária no governo do ex-presidente Lula, que traz ações para a educação:

O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. (BRASIL, 2007b, p. 7).

O PDE relaciona-se com as 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE, implementado pelo Decreto n.º 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c). Consoante análise de Saviani (2008, p. 13):

Em lugar de se apoiar nessa longa história de luta dos educadores, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do ‘Compromisso Todos pela Educação’, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando à participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

O PDE sinalizou para a necessidade de intervenção no ensino médio, o que encadeou a construção pelo MEC/SEB de um programa voltado às escolas de ensino médio. O programa defendia: ampliação do tempo pedagógico do alunado; modificação do currículo e os recursos necessários para esses fins. Nesse sentido, foi divulgado, em 2009, o novo programa para o ensino médio, o ProEMI (com a adesão dos estados e do Distrito Federal). No mesmo ano de implantação do ProEMI, em novembro de 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º 59, que torna obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos, com prazo para cumprimento até 2016. Dessa forma, o programa tinha como meta contribuir para a permanência e o acesso de estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos na educação média.

No mês de junho de 2009, foi aprovado o Parecer n.º 11/2009, em que constatarem no relatório do MEC/CNE os aspectos principais da proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio, e se desenhou um “programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas” (BRASIL, 2009b, p. 50). O parecer critica a multidisciplinaridade e revela como os jovens vêm rejeitando a escola e a forma como é organizada. Sugere novas formas de organização escolar para que a educação média torne-se atrativa aos jovens que cursam essa etapa.

De acordo com o parecer, à SEB compete: coordenar a implantação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e avaliação do programa, acompanhada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que coordenará

uma avaliação externa e acompanhará o processo de implantação e dos impactos na melhoria das escolas participantes do programa (BRASIL, 2009b).

Em outubro de 2009, publicou-se no Diário Oficial da União a Portaria n.º 971/2009, que expõe os objetivos do ProEMI. A portaria deixa claro que o programa é direcionado às escolas médias dos estados e do Distrito Federal, com o intuito de promover “a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (BRASIL, 2009a, p. 52).

Em ação concomitante, o governo federal lançou o Documento Orientador para Implantação do ProEMI (2009), em que a ênfase recai no campo da reorganização curricular: currículo inovador para o ensino médio, uma nova escola para esse nível da educação básica, com ênfase na inter-relação das dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Destacamos a relevância nas quatro dimensões em que “aponta para uma base unitária do Ensino Médio, que implica articular as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos” (BRASIL, 2009e, p. 3).

De acordo com o referido documento, é um programa que integra as ações do PDE, como estratégia do governo federal para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio, em que as ações propostas vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, com a ampliação do tempo e a diversidade de práticas pedagógicas, com a intenção de atender às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2009e). O documento traz na sua apresentação os aspectos organizacionais do programa e a orientação na elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP). O programa tem como atuação:

[...] apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio, capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2009e, p. 3).

É evidente o interesse precípua do programa na perspectiva da inovação, pois, no título, revela-se, ao apresentar o termo inovador, que diz respeito ao novo, diferente do anterior currículo de ensino médio. Ao refletir sobre o termo “inovador”, é perceptível a sua fragilidade, porque, ao se configurar no desenvolvimento de projetos interligados às

exigências da sociedade contemporânea, acaba por valorizar as ações imediatas e esporádicas que ocorrem na escola com ênfase na flexibilização, sem que haja rigor científico no currículo. Termos também utilizados por propostas que visam ao ensino médio mais prático e menos teórico com vista ao retorno ao movimento escolanovista de 1930.

Para o MEC, o ensino médio inovador é assim definido: na parte introdutória, traz o perfil dos sujeitos, da política e das atitudes comportamentais que se esperam deles:

- a) Sujeitos se perceberem como interventores no seu processo histórico e atentos às transformações da sociedade; compreensão dos fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano.
- b) Uma política educacional para mudar o quadro do ensino médio, principalmente em relação à permanência de estudantes e qualidade dos serviços oferecidos.
- c) A busca de uma identidade unitária, que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira (BRASIL, 2009e).

Baseando-se nessas intenções, a escola defendida pelo programa é aquela:

[...] que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. (BRASIL, 2009e, p. 4).

A defesa é por um currículo que relacione teoria e prática, em que os conhecimentos perpassem todas as áreas que envolvem o ser humano e sua integralidade, acrescentando a tecnologia como integradora desse processo. Dessa forma, propõe uma nova escola para o ensino médio, que inclui a articulação interdisciplinar voltada ao desenvolvimento de conhecimentos, os quais envolvem saberes, valores e práticas. Propõe, ainda, novas formas de articulação das disciplinas por meio das atividades integradoras, além das interpelações das dimensões estruturantes do ensino médio: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Nessa dinâmica do programa, inclui-se a categoria trabalho, que deve estar presente também nas escolas médias regulares, busca-se um elo entre os conhecimentos da ciência, tecnologia e cultura ao mundo do trabalho. Ramos (2011, p. 780) afirma:

[...] a integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação.

No que diz respeito ao trabalho, é uma perspectiva de formação que possibilita a atividade produtiva, não uma formação estritamente profissionalizante. Ao contrário, essa participação deve ser ativa, consciente, crítica, por meio da compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral; relaciona-se com a politecnia defendida na escola média (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a; SAVIANI, 2011a).

Em relação à ciência e à tecnologia, defende conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais. Na cultura, a valorização da produção ética e estética de uma sociedade inclui a expressão de valores e hábitos, comunicação e arte.

Essas dimensões transformam-se em um eixo comum que envolve: trabalho, ciência, tecnologia e cultura para alcançar a formação humana integral, os quais estão vinculados ao indivíduo na sua amplitude e a ação formativa da educação básica em uma perspectiva da escola unitária defendida por Gramsci (1978, 1982).

Nesse desenho, está o objetivo central do programa, a não valorização de um conhecimento específico, mas de conhecimentos produzidos ao longo da história, com interesse em uma formação que torne o aluno e aluna da escola média em um sujeito humanista e capaz de agir socialmente, seja no trabalho, na universidade, seja na comunidade onde vive. Em Saviani (2013), isso se relaciona com o trabalho produtivo que é:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Ainda de acordo com o documento (BRASIL, 2009e), esses pressupostos devem fazer parte do PPP de cada escola para que se materialize no processo de formação humana coletiva, em que são necessárias algumas orientações:

- a) À metodologia – contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural; incorporar a metodologia da problematização; superar a simples memorização com a promoção da aprendizagem significativa; promover a leitura em todos os campos do saber; articular teoria e prática; organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos; ofertar atividades complementares, reforço de aprendizagem e atividades de estudo; fazer avaliação da aprendizagem como processo formativo.
- b) À atitude do alunado – fomentar o comportamento ético, respeito ao outro e solidariedade; utilizar novas mídias e tecnologias educacionais; estimular a capacidade de aprender, o autodidatismo e autonomia; desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras.
- c) À relação social – promover atividades sociais para o convívio humano e interação de jovens; promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os jovens do ensino médio; temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, discriminação e violência no interior das escolas; estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e comunidades.

Essas orientações envolvem uma amplitude de ações que precisam da atuação e da mudança de atitudes de todos da comunidade escolar, da gestão e do professorado. O documento orientador inicial (BRASIL, 2009e) pressupõe mudar o caráter autoritário e disciplinador que se evidencia na escola, melhorar a estrutura e, acima de tudo, a coerência entre o proposto e o realizado. Todavia, não há uma fundamentação teórica no documento que aprofunde o modo de melhor realizar tais ações, aponta direcionamentos sem uma base teórica sustentável.

É importante sinalizar que nesse documento orientador existe um referencial de tratamento curricular e as condições básicas que devem orientar os projetos escolares: carga horária mínima de 3.000 horas, sendo 2.400 obrigatórias e 600 acrescidas de forma gradativa; foco na leitura em todas as disciplinas; atividades teóricas práticas apoiadas em laboratórios; atividades de produção artística; oferta de disciplinas eletivas; estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo para planejamento individual e coletivo; PPP com

a participação da comunidade escolar; organização curricular articulado com o Saeb e o Enem.

Nesses aspectos, evidencia-se, mais uma vez, a reorganização escolar e melhor estruturação da escola com ações que visem à relação teoria e prática e o envolvimento nas diversas áreas do conhecimento. Uma escola preocupada com a ação formativa na sua amplitude. No entanto, demonstra uma contradição ao dar ênfase aos itens de habilidades e competências do Saeb e do Enem, avaliações externas que detêm o poder de direcionar quais os conhecimentos que devem ser ou não prioritários no ensino médio.

No que diz respeito ao financiamento, o agente financiador do programa é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O órgão adotará os procedimentos cabíveis de cadastro dos projetos, análise da documentação, enfim, toda a parte de recursos e cadastro das secretarias e unidades escolares. Os recursos variam conforme a carga horária de atendimento e o número de alunas e alunos. Escolas com jornada de 5 horas variam de R\$ 20.000,00 com até 100 alunas e alunos a R\$ 100.000,00 com mais de 1.400. Já na jornada diária de 7 horas, vai de R\$ 28.000,00, para o menor número, a R\$ 140.000,00 com o maior número. Os recursos financeiros servem como atrativo aos estados para implantação do programa, que o aceitam para recebimento dos recursos para proporcionarem as condições básicas de sua implantação (aspectos singulares).

Após a adesão do estado ou Distrito Federal, as Secretarias de Educação devem orientar as escolas a elaborarem seu plano e encaminharem à Secretaria de Educação Básica para aprovação. Por sua vez, a coordenação geral é da SEB, o comitê gestor é o de representantes da educação básica e das instituições representativas da sociedade civil envolvidas com a educação básica e do comitê técnico (técnicos da SEB, coordenação geral do ensino médio) com a responsabilidade do técnico operacional relacionados com os processos do MEC. O referido comitê tem como atribuições: analisar a documentação das escolas e emitir pareceres sobre o PAP elaborado pelas escolas.

O PAP é o instrumento base para elaboração dos respectivos planos de trabalho, que fundamentarão os convênios a serem firmados, como procedimento para o apoio financeiro pretendido. O plano deve ser elaborado com a participação da comunidade escolar e tem como etapas: análise situacional da escola, avaliação estratégica, sistematização e elaboração dos PAP, com suas linhas de ação:

- a) Fortalecimento da gestão educacional de ensino médio; diz respeito às coordenações estaduais, devidamente equipadas e com informações atualizadas

para acompanhamento às escolas e seus projetos implantados. Assim, são itens financiáveis: material de consumo, material permanente e equipamentos, serviços, consultoria e outros serviços de terceiros.

- b) Fortalecimento da gestão das unidades escolares; nesta, a equipe de direção deve estar capacitada nas questões pedagógicas e administrativas, estrutura de apoio administrativo com recursos para manutenção das unidades escolares e instrumentos de gestão que possibilitem a comunicação com a gestão estadual ou municipal.
- c) Melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada. O MEC poderá oferecer formação continuada permanente. Outro recurso será a utilização do portal do professorado, que estimulará o desenvolvimento do programa e o intercâmbio dos profissionais envolvidos.
- d) Apoio a práticas docentes mediante a reestruturação de ambientes virtuais em cada escola.
- e) Desenvolvimento da participação juvenil e apoio ao estudante e jovem com a utilização de um Fórum Virtual para comunicação permanente, realização de estudos e pesquisa de grupos de pesquisas das universidades. O programa estimulará a realização de estágio e a concessão de auxílio ao desenvolvimento de atividades de iniciação à ciência, atividades sociais, artísticas, culturais e educativas.
- f) Infraestrutura física e recursos pedagógicos para as propostas curriculares e os processos pedagógicos que ocorrem na escola.
- g) Estrutura organizacional para a execução físico-financeira; incluem-se as ações dos PAP que devem ser operacionalizadas pela Secretaria de Educação proponente e a indicação das ações que devem ser gerenciadas pelas unidades escolares selecionadas.

Para o acompanhamento e a avaliação do programa, utiliza-se um ambiente virtual pela SEB/MEC em parceria com as Secretarias de Estado de Educação, com um Sistema de Informações Gerenciais e informações relevantes de cada escola indicada pelas Secretarias de Educação no PAP, assim como o registro dos dados relativos ao desenvolvimento do projeto, nos quais destacamos:

- a) Proposta curricular da unidade de ensino.
- b) Indicadores de desempenho escolar com registros periódicos sobre a matrícula, abandono, evasão, reprovação e aprovação; ações a serem desenvolvidas pela escola, com detalhamento das estratégias de operacionalização, com registros sobre o andamento e execução da ação; e outras informações complementares ao acompanhamento do projeto.

Enfatizamos que o Documento Orientador de 2009 para a implantação do ProEMI não surgiu no vazio, existia uma dinâmica da sociedade civil para uma proposta de ensino médio voltada à formação humana integral do jovem. Andréa Giordanna Silva (2016) sublinha três importantes movimentos que anteciparam a elaboração do referido documento: a) A construção do texto: ensino médio integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional. b) Realização de um grupo de trabalho envolvendo os técnicos do MEC e da Secretaria de Assuntos Estratégicos para discutir a expansão do ensino médio no Brasil. c) Seminário Nacional sobre o ensino médio que originou um documento com base na escola unitária voltada para o ensino secundário.

Esses movimentos abordaram uma linha de organização curricular integradora inspirada no pressuposto da formação humana integral em uma perspectiva gramsciana de educação para superação da histórica dicotomia entre a educação profissional e a educação geral. Isso demonstra uma coerência com os pressupostos da formação humana integral, em que não são ações pedagógicas unicamente endereçadas aos conhecimentos específicos e limitados ao ambiente escolar, os saberes são socializados diversificadamente, contudo novos interesses surgiram com o passar dos anos e o programa foi perdendo sua visão política para outras demandas.

Por isso, no primeiro documento do ProEMI (BRASIL, 2009a), havia uma explicitação no campo da formação para os jovens de ensino médio que iam ao encontro da escola unitária (GRAMSCI, 1978, 1982) e de uma educação com foco na omnilateralidade (MARX, 1996). Não demonstra atenção a uma ou outra área do conhecimento em especial, ocorre a valorização nas ciências, seja nas de campo epistêmico: naturais, humanas, sociais ou tecnológicas (todas essenciais na formação do estudante). Reforça uma “formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras” (RAMOS, 2011, p. 775-776).

Essa escola unitária é “criativa”, configura-se em dimensão filosófica gramsciana:

Assim, escola criativa não significa escola de ‘inventores e descobridores’; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um ‘programa’ predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo o custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, onde o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorreu deveria ocorrer na universidade. (GRAMSCI, 1999, p. 72, grifos do autor).

No documento orientador do ProEMI de 2011, o PAP foi modificado para Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) e, em 2013, sofreu uma nova mudança, para Projeto de Redesenho Curricular (PRC) (BRASIL, 2011b). Partiu da perspectiva de Plano para Projeto, do mais amplo para o mais prático e específico, e a ação deu lugar primeiro à reestruturação e depois ao redesenho, em um direcionamento mais de refazer algo, como alguma coisa que precisa ser remodelada, e não modificada. Mais técnica, em que se criaram os macrocampos, com o direcionamento de ações que deviam ser implantadas nas escolas, determinando os obrigatórios e sugerindo os optativos.

Acrescentou-se ao documento de 2011 o comitê estadual do programa, composto pelas Secretarias de Educação e apontando para a composição do coordenador estadual de ensino médio, coordenador estadual do ProEMI (dois membros da equipe técnica pedagógica da coordenação estadual de ensino médio e membro da área financeira da Secretaria de Educação, responsável pelo PDDE). A responsabilização do programa foi direcionada para a gestão local, isto é, as Secretarias de Educação. Relevante é observar que, no documento orientador de 2011, informou-se como cada Escola Beneficiária deveria dispor de um professor ou professora do quadro permanente: jornada de 40 horas semanais e perfil adequado para exercer as funções de coordenador local e articulador das ações de organização propostas, contribuindo na construção de instrumentos de gerenciamento para acompanhamento e avaliação da implantação do ProEMI; oferecer ao professorado o suporte necessário para as atividades planejadas no programa.

Por fim, as escolas tinham ainda como atribuições: inserir no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) o PRC de acordo com as orientações das secretarias estaduais de educação e as diretrizes do programa; disponibilizar informações e dados escolares; expor experiências exitosas do ProEMI; participar de reuniões técnicas e eventos de formação e proceder à execução e à prestação de contas dos recursos. Conforme o documento orientador de 2011, as unidades escolares são

selecionadas pelas secretarias estaduais de Educação por meio de alguns critérios: contemplar as de forma regionalizada; considerar a estrutura curricular e a estrutura física, visando à ampliação de tempo do estudante na escola; articular com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes.

De acordo com o documento (BRASIL, 2011b), a equipe pedagógica e o professor e a professora articuladores da escola devem trabalhar em conjunto para a organização da reestruturação do currículo e do acompanhamento e desenvolvimento das ações propostas no PRC. Reiteramos que a professora e o professor articuladores, personagens-chave no programa, devem ser escolhidos por professoras e professores coordenadores, estar lotado na unidade escolar, com 40 horas semanais, pertencer ao quadro permanente, possuir formação e perfil que consigam promover articulações curriculares tanto internas quanto externas ao contexto escolar, fazer relações entre o PRC e o PPP da escola, coordenar e acompanhar as execuções das ações e estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria Estadual de Educação.

Esse professorado articulador deve contribuir com a equipe pedagógica e demais professoras e professores para a construção do PRC das escolas. Além das linhas de ação detalhadas, os PRC podem apresentar ações em diferentes formatos: disciplinas, projetos interdisciplinares, oficinas e outros; e podem incluir formação específica para os profissionais envolvidos na execução das atividades.

Outros elementos importantes que devem constar no projeto são os macrocampos; cada escola colocará como ação os três macrocampos obrigatórios: acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; e leitura e letramento (esse macrocampo só entrou como obrigatório no documento de 2013). Inclui, ainda, no mínimo, dois macrocampos escolhidos de acordo com os interesses da equipe pedagógica e da comunidade escolar. São dados como sugestão: cultura corporal; cultura e artes; comunicação e uso de mídias; cultura digital e participação estudantil. Assim, as ações de cada macrocampo devem visar à interação direta com o estudante e dialogar entre si e com o currículo.

O documento de 2011 define macrocampo como “[...] conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (BRASIL, 2011b, p. 14).

Por sua vez, no documento de 2013, os macrocampos obrigatórios priorizam o reforço às áreas em que o alunado apresenta maiores dificuldades. Isso ocorre mediante o acompanhamento pedagógico – outros macrocampos –, priorizam a iniciação científica e a pesquisa em atividades que enfatizam a relação teoria e prática. A leitura e o letramento pertencem a um novo macrocampo que deve ser desenvolvido em todas as áreas do conhecimento com a exploração de diversos gêneros textuais. Os macrocampos optativos enfatizam o movimento corporal, as atividades artísticas e culturais, as diversas tecnologias e a participação estudantil, áreas que se relacionam com os interesses específicos dos jovens e se concatenam com as próprias características.

No documento orientador de 2013, percebemos uma ênfase nas juventudes, quando expõe: “Ao mesmo tempo, compreender os sujeitos e as juventudes presentes no ensino médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, são aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos.” (BRASIL, 2013e, p. 3). Outra diferença é a exposição da diversidade, incluindo a população do campo, os quilombolas e os indígenas e a necessidade do regime de colaboração entre União, Estados e Escolas.

Acrescentou-se uma ampliação do conceito de macrocampo, desta forma: “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.” (BRASIL, 2013e, p. 13). Com essa definição, a intenção é superar a fragmentação do conhecimento, e o currículo do ensino médio se organize pelas dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e se integre, por meio de um eixo comum: formação humana integral que faz parte de um conjunto de conhecimentos.

Desse modo, o currículo deve ser elaborado para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes mediante ações e atividades que contemplem: “[...] integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes” (BRASIL, 2013e, p. 16).

Os macrocampos são os mesmos de 2011, apenas um diferencial, que abrange o componente da arte, com uma nova visão: o desenvolvimento de processos relacionados com a educomunicação (conjunto das ações destinadas a ampliar o coeficiente comunicativo das ações educativas). Sugestões 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, 2013e, p. 20).

No que diz respeito às orientações para o PRC, ampliou-se o projeto para o prazo de dois anos, todavia, as inserções de novas escolas podem ser anualmente. Em relação à adesão, todas as escolas dos sistemas estaduais de educação podem participar do ProEMI. Os valores dos recursos são os mesmos e seguem as normas do PDDE e do programa.

No novo documento orientador (BRASIL, 2014b), o diferencial está na inclusão do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em que “os Estados e o Distrito Federal firmaram compromisso com o MEC para garantir a oferta de formação aos professores/as de Ensino Médio, ação articulada ao Redesenho Curricular, proposto pelo ProEMI” (BRASIL, 2014b, p. 3).

Até o fechamento desta tese (2017), foram cinco documentos orientadores: 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016.<sup>7</sup> O de 2016 foi elaborado na gestão do presidente Michel Temer, ou seja, o mais atual. Nesta gestão, lançou-se o novo documento orientador para a continuidade do programa que inclui o biênio 2016-2017, em que há o direcionamento para as adesões ao programa (BRASIL, 2016a). As orientações são para que as escolas que receberam recursos em 2014 se inscrevessem novamente, principalmente as que têm indicador de nível socioeconômico baixo e muito baixo.

O documento traz outra perspectiva do ProEMI, principalmente em relação aos macrocampos obrigatórios, com nova intitulação: Campos de Integração Curricular (CIC). No novo documento, são quatro CIC obrigatórios e um da escolha da escola. As determinações são impostas para maior diretividade das escolas, na obrigatoriedade maior e na baixa autonomia. Comparando com os documentos anteriores, o acompanhamento pedagógico e a iniciação científica e pesquisa permanecem, mas com um diferencial, o acompanhamento será específico às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Foram excluídos Leitura e Letramento como obrigatórios e acrescentado Mundo do Trabalho e Línguas Estrangeiras. Dentre os optativos, houve a mudança de participação estudantil para Protagonismo Juvenil. Com essas escolhas, verificamos o interesse e o olhar direcionado ao ensino médio, o retorno à profissionalização do alunado da escola pública, o que foi evidenciado na nova reforma do ensino médio sancionada em fevereiro de 2017.

Os documentos orientadores (2009, 2011, 2013 e 2014) serviram como guia, tanto para as secretarias estaduais de educação quanto para as escolas como forma de sistematização do programa. Todavia, as interpretações nos documentos ocorrem de acordo

---

<sup>7</sup> Esse não é o foco da análise deste trabalho, uma vez que as escolas pesquisadas, que aderiram ao ProEMI, fizeram com base nos documentos orientadores de 2009, 2011, 2013 e 2014.

com a visão de cada sujeito/operacionalizador, o acesso às informações, na maioria das vezes, é de forma indireta, por meio de multiplicadores que trazem seu olhar particularizado.

Os documentos de 2011, 2013 e 2014, apesar de apresentarem uma linguagem inteligível, não explicam com maior profundidade como poderá essa formação humana ser trabalhada na escola, e direcionam para os macrocampos dando encaminhamentos de como as escolas devem trabalhar. Não expõem como será avaliado o programa, seguindo o curso das inúmeras políticas educacionais adotadas no Brasil, que não determinam as responsabilidades da sua implantação nem os prazos para execução que envolvam o início, o processo, a avaliação, para que as ações sejam retomadas e reavaliadas (AZEVEDO, 2004). Verificamos que está em curso um novo projeto de um ensino médio tecnicista, minimalista e voltado para o retorno da dualidade entre o pensar e o fazer, o intelectual e o manual, como nos alertaram Frigotto et al. (2010), Krawczyk (2014a, 2014b), Kuenzer (2010) e Saviani (2003), que se debruçaram no estudo do ensino médio brasileiro.

Dentre os documentos orientadores estudados, o de 2009 expõe com mais clareza, um dos objetivos principais do ProEMI: a formação humana integral do estudante, em uma correlação entre os eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Define, ainda, que, após a apropriação dessas categorias, o indivíduo torna-se um ser humano na sua integralidade, em que perpassa a intenção de um sujeito que se apropria dos conhecimentos acumulados no decorrer da história da humanidade.

#### **4.2 Diferentes contextos de implementação do ProEMI no Brasil**

O ProEMI apresentou-se, inicialmente, como “piloto” para os estados e o Distrito Federal que aderiram em 2009 e receberam recursos em 2010; a cada ano, aumentou o número de adesões (BRASIL, 2009a). O que não se explicita é o momento em que o ProEMI deixou de ser um “projeto piloto” e se transformou em um programa típico de intervenção nos rumos da política educacional anterior para o ensino médio. Não existem estudos oficiais sobre a avaliação do projeto piloto. Decerto, cada estado procurou adaptá-lo à sua realidade de acordo com os documentos orientadores que serviam como guia para implantação do programa.

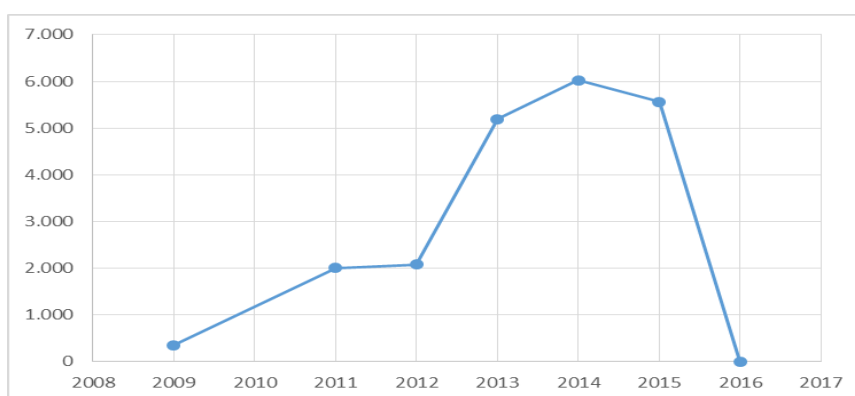
O processo de adesão, em 2009, ocorreu por meio da abertura de um convênio em que os estados poderiam ou não aceitar os termos do programa e, ao mesmo tempo, o MEC poderia aceitar ou não a viabilidade das escolas de cada estado. No primeiro ano, 2009: o

Distrito Federal e 18 estados – Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Brasília, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe – aderiram, totalizando 354 escolas, variando de 7 escolas (Amazonas, Mato Grosso e Piauí) a 84 (Paraná) escolas por estado, envolvendo 295.698 estudantes. Tendo em vista a adesão dos estados em 2009, ano de divulgação e consolidação do programa, os recursos só foram liberados em 2010, isto é, um ano depois.

Apenas nove estados, Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Tocantins, não fizeram parte do primeiro ano do programa. No biênio 2010-2011, somente Minas Gerais e Alagoas, ficaram sem implantar o programa, o que só ocorreu em Minas Gerais em 2013 e em 2014 em Alagoas. Assim, em 2014, todos os estados e o Distrito Federal tinham escolas com o ProEMI, totalizando nesse ano 6.028 escolas em todo o Brasil e 2.394.261 estudantes. Ao compararmos o número de escolas de ensino médio da rede estadual, que é de 30.758 escolas, a implantação do programa corresponde a 20% das escolas no Brasil; podemos concluir que, embora tenha avançado na sua cobertura, não envolveu a maioria de jovens do ensino médio.

De acordo com os dados expressos no Gráfico 1, o biênio 2013-2014 foi o momento mais significativo do programa no que diz respeito à adesão do número de escolas.

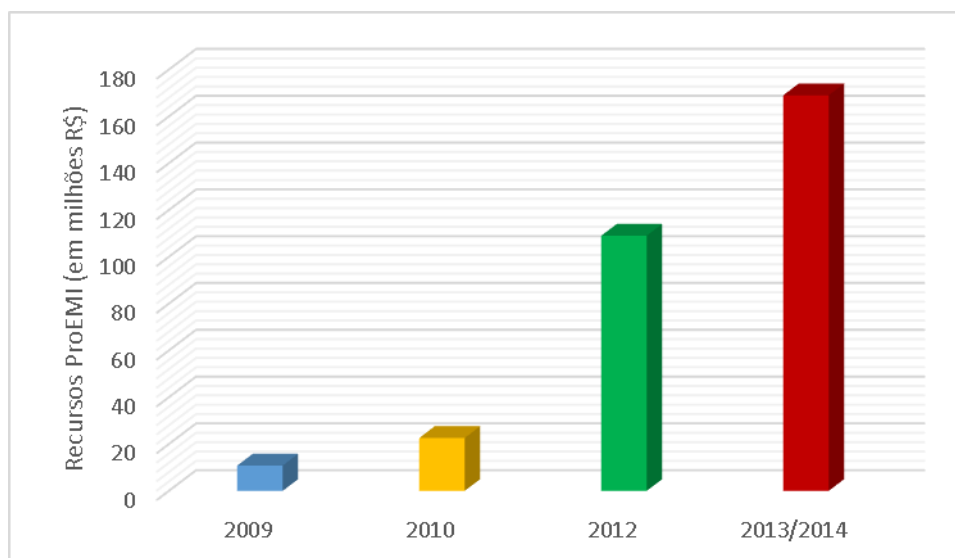
Gráfico 1 – Evolução do número de escolas 2009-2015



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da SEB/MEC, 2015.

O biênio 2013-2014, conforme o Gráfico 2, pode ser considerado o auge do ProEMI, envolvendo todos os estados, principalmente em termos de recursos, quando destinaram aos estados R\$ 169.004.000,00 (cento e sessenta e nove milhões e quatro mil reais).

Gráfico 2 – Evolução dos recursos destinados às escolas 2009-2014



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da SEB/MEC, 2015.

Em 2014, os estados receberam uma parcela do programa, aguardando para 2015 a segunda parcela, o que não ocorreu. Com esse não repasse, foi frustrada a intenção que havia de usar recursos do programa para reforma e construção de escolas. Infelizmente, em 2015 e 2016, praticamente o programa parou. A maioria das escolas não recebeu as verbas do programa, pois houve corte no financiamento na educação em 2015.

Embora os dados do MEC demonstrem que o maior investimento do ProEMI foi em 2014 e naquele ano todos os estados federativos tinham escolas públicas envolvidas com o programa, isso não quer dizer que todas as escolas inscritas tenham sido aceitas pelo MEC. As secretarias estaduais enviavam os PRC das escolas para aprovação da SEB/MEC. Nas análises e aprovações dos seus projetos, verificava-se:

[...] o desenvolvimento de atividades que integrem e articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Entre as inovações estão o aumento da carga horária, a leitura como elemento central e básico de todas as disciplinas, o estudo da teoria aplicada à prática, o fomento das atividades culturais e professores com dedicação exclusiva. (BRASIL, 2014b, p. 10).

O programa, ao mesmo tempo em que busca mudar a face do ensino médio, também deixa claro que cada estado é autônomo para decidir de que forma vai organizá-lo e quais escolas serão selecionadas. Tais ações recaem, mais uma vez, na exclusividade do programa em algumas escolas. Na divulgação do MEC, a intenção era atingir mais de 10.000 escolas de ensino médio no Brasil, um percentual de quase 50%, o que não ocorreu; o percentual chegou

apenas a 20%, o que demonstra uma política educacional para poucos, com atenção a grupos específicos e sem conseguir a universalidade.

A questão do apoio técnico e financeiro da SEB/MEC ficou mais restrita ao repasse de recursos. A assistência técnica e o suporte às escolas coube às secretarias estaduais de educação. Prova disso é a oferta de apenas duas formações em 2010 sobre o programa promovidas pelo MEC, uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo em parceria com o Sesc. Aqui, cabe uma constatação, a saber: parceria estabelecida entre o Estado e as iniciativas privadas, representadas pelas instâncias do sistema S que, de modo contraditório, inseriram-se no campo da formação docente.

No Sesc do Rio de Janeiro, o foco da formação foi a questão da interdisciplinaridade; em cada dia, duas áreas se aglutinavam de forma interdisciplinar com um direcionamento para linguagens, ciências humanas e sociais em um dia, e matemática com ciências da natureza no outro, momentos de painéis de experiências inovadoras nas escolas Sesc.

Em novembro do mesmo ano (2010), em São Paulo, realizou-se o Seminário Nacional do Ensino Médio Inovador (SNEMI) no Sesc Bertioga. Então, há um momento de socialização das práticas exitosas que estavam realizando-se no ProEMI em todo o Brasil, com a participação de mais ou menos 700 gestores, professoras e professores. Houve também a participação de estudantes da rede pública e da Escola Sesc.

De certa forma, são momentos de discussão que demonstraram pouco aprofundamento teórico do programa, e com a intenção de modelos de práticas, sem oportunizar uma sólida base teórica que possibilitasse a compreensão de como as escolas deveriam organizar-se, pois cada localidade tem suas especificidades. Com esses encontros de formação, houve um descaso quanto à intenção inicial do programa (exposto nos documentos orientadores), que envolvia as discussões teóricas nos espaços universitários. Nas pesquisas consultadas, apenas o município de Campina de Grande promoveu formação aos professores em parceria da Secretaria de Educação com as universidades: Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Estadual da Paraíba (FARIAS, 2014).

Nos anos subsequentes, o MEC não promoveu mais encontros de formação, que ficou a cargo de cada estado; entretanto, nos anos seguintes, foi aumentando cada vez mais o número de escolas sem que existissem avaliações governamentais de “como” estava realizando-se no sentido de uma reorientação.

Em 2012, houve uma mudança no ProEMI; ele foi disponibilizado aos estados de duas formas; uma com seu formato tradicional implantado desde 2009; a outra em uma parceria

público-privada com o Instituto Unibanco por intermédio do Projeto Jovem de Futuro (PJF). Dessa forma, os estados poderiam aderir ao ProEMI/JF. É importante salientar que o PJF já estava realizando-se em escolas de quatro estados brasileiros como fase de experimentação: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, cujo intuito era o foco na gestão escolar de resultados.

Assim, foi ofertada uma forma de ProEMI completamente adversa à formação humana integral, a parceria com a instância privada que busca a formação dos gestores para a melhoria dos índices, a busca por resultados tão conhecida da prática do gerencialismo.

Nessa nova versão do programa, aliou-se ao ProEMI, e nesse formato de ProEMI/JF, houve a adesão de seis estados: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí e São Paulo. No documento construído pelo Instituto Unibanco, logo na apresentação, expõe-se a intenção da formação em Gestão Escolar para Resultados (GEpR) com o intuito de capacitar o gestor a enfrentar os desafios pedagógicos e de gestão do dia a dia da sua escola, com o foco no fortalecimento da gestão escolar e contribuição com o redesenho curricular. De acordo com o documento:

[...] o programa entende que a soma de uma gestão eficiente, qualificada e participativa e de um currículo flexível, dinâmico e inovador cria insumos essenciais para que a escola pública, principalmente na etapa do Ensino Médio, consiga proporcionar um aumento das oportunidades educacionais para os jovens brasileiros. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 10).

Os pressupostos teóricos que embasam a parceria entre o MEC e o Instituto Unibanco revelam um diferencial com os documentos orientadores do ProEMI. Nesses documentos, não há uma atenção específica à gestão da escola. Conforme visto nas políticas educacionais no Brasil e como nos alertavam alguns teóricos (BALL; MAINARDES, 2011; KRAWCZYK, 2014a, 2014b; MAGALHÃES, 2008; MARTINS, 2009; OLIVEIRA, 2005; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011), o setor privado influencia e interfere nas políticas educacionais como “salvadores” e focalizam na gestão como responsável pelo fracasso ou sucesso da escola pública. A visão gerencialista também está presente no ProEMI. No documento do Instituto, é visível o direcionamento às avaliações externas “foco nos resultados positivos de aprendizagem” (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 11). Peroni e Oliveira (2009, p. 157) acrescentam: “[...] com a parceria público/privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação.”

Na parceria entre o ProEMI e o PJJ, o Instituto busca apropriar-se de termos que são da base do ProEMI para demonstrar que há uma junção de ideias que se completam, mas, na verdade, só são citadas, pois o interesse é uma gestão eficiente e eficaz na busca por melhores resultados, em que se intensificam as “relações sociais e produtivas marcadas pela exclusão, pela ausência de projeto de futuro, pela complexidade tecnológica e dos meios de comunicação, pela flexibilidade, pela instabilidade, pela intensificação” (KUENZER, 2010, p. 869).

Após dois anos, havia duas propostas vigentes do ProEMI: o ProEMI/JF e o ProEMI dos documentos orientadores. Também estes foram sofrendo modificações à medida que era divulgada uma nova versão. Cada estado podia ou não aceitar um formato ou outro. É o caso do estado de Pernambuco, que não adotou o ProEMI/JF, até porque o PEI tinha bases epistemológicas que se assemelhavam ao Programa Jovem de Futuro. Desse modo, foram os documentos orientadores do ProEMI que deram suporte à implantação no estado.

Em 2012, havia uma divisão na forma de trabalhar com o ProEMI, alguns estados com o ProEMI/JF e a maioria com o ProEMI seguindo os documentos orientadores do MEC. De 2010 a 2015, houve uma série de ações diferenciadas para o ensino médio; a divulgação era feita pela internet, as escolas postavam seus projetos desenvolvidos no ProEMI. Em todo o Brasil, inúmeras experiências demonstravam o envolvimento da equipe escolar e de alunas e alunos com as atividades propostas. Nos relatos das escolas, verificamos a ênfase nos trabalhos com projetos, a relação teoria e prática nos laboratórios, peças teatrais, grupos de música e dança, aulas de campo, visitas a museus e prédios históricos, uso de recursos tecnológicos, incentivos à prática desportiva, a relação de alunas e alunos com os problemas ambientais e inúmeras outras ações evidenciando as benfeitorias causadas pelo programa.

Deixa transparecer o ressurgir de um ensino médio adormecido, como se essas ações fossem impossíveis se realizarem sem um programa e verbas. O ProEMI foi implantado nas escolas públicas, em algumas de forma mais substancial, em outras, em caráter superficial. Cada região, estado, cidade e escola tem sua singularidade, isto é, a implementação do programa não ocorreu da mesma forma.

A possibilidade de recursos para as escolas de ensino médio foi o *leitmotiv* para que os estados aderissem ao ProEMI; a maioria procurou organizar as ações para oferecer a alunas e alunos no contraturno, as escolas procuraram selecionar os macrocampos que as interessassem.

Dentre as atividades, as mais comuns foram estudos complementares de leitura, produção textual, jogos de matemática, experimentos de iniciação científica, Laboratório de Informática, teatro, dança, música, aulas de campo. Havia um movimento de organização do ensino médio para as escolas ficarem mais atraentes. Estados que apresentaram dificuldades de alunas e alunos comparecerem no outro turno resolveram prolongar o horário em apenas um turno. Alguns estados aumentaram a carga horária do professorado, uma condição para a adesão ao programa. Exemplo disso encontra-se nas três dissertações consultadas (SANTOS, 2013; SILVA, M. G., 2016; SILVESTRE, 2013), que expõem sobre a implantação do ProEMI no Rio Grande do Norte e evidenciam a preocupação da Secretaria de Educação em acompanhar as escolas que implantaram (organizando momentos específicos, como nas visitas técnicas), principalmente no que diz respeito à utilização dos recursos. O estado implantou dez horas remuneradas para os professores que trabalhassem no programa como forma de incentivo (SILVA, M. G., 2016).

Tais atitudes do estado demonstraram que houve uma atenção ao programa, o que repercutiu nas escolas com ações diferenciadas relacionadas com a educomunicação “não é a ‘salvação’ da escola, mas, pode servir para fomentar a problematização da relação dos sujeitos com os meios de comunicação para contribuir com a formação de homens e mulheres participantes e críticos socialmente” (SILVESTRE, 2013, p. 107, grifo do autor).

As escolas enviavam seus planos e o MEC/SEB selecionavam as escolas, as secretarias de educação eram comunicadas quais escolas foram aceitas. Muitas secretarias procuravam mostrar às escolas a importância do programa e sugerir formas de organização. A que mais predominou nas pesquisas realizadas foi o formato de oficinas e projetos. Araújo (2016), em sua pesquisa na Bahia, relata que as oficinas não foram integradas ao currículo, mas como atividades isoladas no contraturno, todavia reconhece a tentativa do professorado de dinamizar e efetivar práticas pedagógicas conexas ao documento oficial. Em outra pesquisa, no mesmo estado, Machado (2016) critica a falta de formação específica para os responsáveis das oficinas, e percebeu o desconhecimento, principalmente entre o corpo docente, em relação aos princípios básicos do ProEMI.

No estado do Paraná, houve o maior número de escolas envolvidas com o programa; ao mesmo tempo, havia também um movimento de uma nova organização no ensino médio; assim, decidiram implantar nas escolas que estavam com o novo formato a organização de blocos de disciplinas por semestre. A intenção era um número menor de disciplinas por semestre para uma dedicação maior de alunas e alunos. A conclusão era mediante o

cumprimento dos dois blocos no ano. No ano em que aderiram ao ProEMI, elaboraram-se dois documentos: *Ensino médio inovador no estado do Paraná* e *Ensino médio inovador: orientações para elaboração de atividades pedagógicas de complementação curricular* (RAUTH, 2015), em que se relaciona o ProEMI com a proposta semestral do estado, assim as atividades do ProEMI foram consideradas complementares no currículo regular.

Igualmente ao Paraná, Santa Catarina procurou adaptar o ensino médio ao ProEMI. As experiências com o programa possibilitaram a construção de uma política de educação integral no estado em 2014 com a elaboração do documento: *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica* (BUKOWSKI, 2016; SANTA CATARINA, 2014). Na organização do programa federal nos anos de 2009-2015, elaboraram-se no estado dois documentos que continham a matriz curricular do ProEMI, um com dois dias de ensino integral (35 aulas semanais) e o outro com três dias de educação integral (37 aulas), os quais envolviam todas as áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas como obrigatórias e optativas: cultura e esporte (MOURA, 2016). Antes da elaboração dos documentos, cumpria a matriz curricular do ensino médio regular acrescido de uma aula de 45 minutos em todas as disciplinas.

Nos documentos de Santa Catarina, de acordo com as DCNEM/2012, essa nova proposta previa horas de planejamento para o professorado, a cada turma do ProEMI, duas aulas de planejamento (CABRAL, 2016). Outra forma de organização foi por eixos articuladores nos três anos do ensino médio, que tinham como intenção integrar alunas e alunos às temáticas: 1.º ano (escola e moradia); 2.º ano (comunidade) e 3.º ano (vida e sociedade). Com a nova matriz curricular no estado, foi incluído como componente curricular: o empreendedorismo na escola (SOUZA, 2015), que também fazia parte da matriz curricular (SILVA, M. G., 2016) do Rio Grande do Norte.

Nos estados já mencionados – Paraíba, Rio Grande do Norte, Bahia, Paraná e Santa Catarina –, houve movimentos diferenciados para implementação do programa, cada um buscou adequar à realidade da escola pública.

Diferentemente desses estados, o Ceará aderiu ao ProEMI/JF em 2011, iniciando com 100 escolas, cujos critérios eram 50 com os melhores índices e 50 com os índices mais baixos no Ideb (MOFACTO, 2014). A implantação do ProEMI/JF em parceria com o Instituto Unibanco direciona-se à Gestão Escolar para os Resultados, com formação por meio de módulos e o acompanhamento de superintendentes nas ações do projeto. De acordo com a Secretaria de Educação do Ceará, as escolas recebiam capacitação e assessoria técnica para

planejar, executar, acompanhar e avaliar uma proposta de melhoria de seus resultados e R\$ 100/aluno/ano para financiar as ações estratégicas previstas nesse plano (MOFACTO, 2014).

O programa em parceria com o Jovem de Futuro tinha duração de três anos; iniciava-se com o 1.º ano e finalizava no 3.º ano. Com isso, poderia comprovar as interferências da política no público selecionado. A primeira ação do programa é a formação dos gestores das escolas escolhidas. Na questão do financiamento, o valor é por aluno, nos itens financiáveis o direcionamento visa à melhoria nos índices de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que fazem parte das avaliações externas; além de incentivar as premiações e o desempenho individual.

Além do Ceará, aderiram a esse formato: Mato Grosso do Sul, Piauí, Goiás, Pará e São Paulo. Esse direcionamento é revelado na pesquisa de Franzini (2015) no estado de Mato Grosso do Sul:

O ProEMI/JF é implementado por meio da hegemonia do Terceiro Setor, no qual os interesses privados sobressaem aos interesses públicos. O Português, a Matemática e a participação do aluno são valorizados pelo Projeto seguindo padrões de avaliação externa, de competitividade e liderança empresarial. (FRANZINI, 2015, p. 180).

Com essa parceria, o ProEMI assume outra característica sem levar em consideração a formação humana integral; os interesses vão para a formação pautada em bons resultados, apesar dos velhos problemas afetarem também esse novo projeto: estrutura física inadequada, falta de formação continuada para o professorado, atrasos no repasse dos recursos e profissionais sem formação nas ações planejadas (FRANZINI, 2015).

Há nos macrocampos selecionados pelos estados consonância, a maioria escolheu cultura, arte e tecnologia para oferecer como atividades complementares. Dois estados, Bahia e Espírito Santo, incluíram a participação estudantil, a discussão sobre o grêmio estudantil na escola e o incentivo à formação participativa de alunas e alunos na escola, dado que, na maioria das escolas, são excluídos desse processo, tanto que poucas escolas escolheram esse macrocampo. Tais atitudes demonstram desinteresse em desenvolver a autonomia, a participação e a criticidade no ambiente escolar.

Algumas unidades federativas enfatizaram a ampliação da jornada com o ProEMI, aumentaram as horas em um turno ou ofereceram no contraturno as atividades do programa, o que era comum: a oferta mediante oficinas e projetos. Nesse formato não havia uma mudança no currículo formal da escola.

No Brasil, houve uma movimentação dos estados ao anunciarem um programa direcionado ao ensino médio. Vimos que, nas políticas implantadas, poucos recursos eram destinados ao ensino médio. Com o ProEMI, houve a expectativa de uma mudança nessa etapa, a promessa de apoio técnico e financeiro oferecido pelo MEC enchia de esperança os gestores das escolas em todo o Brasil, principalmente, nos estados do Nordeste, que sempre receberam complemento de recursos da União.

O interesse pelos recursos disponibilizados acendia a esperança de dias melhores nas escolas de ensino médio. A possibilidade de melhorar a estrutura e equipar as escolas, bem como a perspectiva de realização de atividades que ultrapassassem seus muros, motivaram a maioria dos estados e o Distrito Federal a aderir ao programa.

A intenção do MEC era mudar o currículo do ensino médio. Orientava as escolas sobre as áreas que deveriam ser trabalhadas, a que denominavam de macrocampos, divididos em obrigatórios e optativos. Todavia, ao analisar a implantação nas unidades federativas, as ações do programa não interferiram no currículo das escolas; o que ocorreu foi a complementação com atividades de acordo com os macrocampos selecionados, acrescentando horas e envolvendo professoras e professores, alunas e alunos. Nas escolas, havia uma seleção desses estudantes que participaram das oficinas ou dos projetos, demonstrando a não inserção dos pressupostos do programa no cotidiano da escola média e pouco intervindo no seu currículo tradicional.

Verificamos nas inúmeras pesquisas realizadas nas unidades federativas a forma ambígua em que o programa foi apresentado e também implantado. De acordo com seu mentor, Carlos Artexes Simões, a intenção, ao elaborar a proposta do ProEMI, é a

[...] busca do conhecimento para a formação humana, inserir na realidade dos alunos e das alunas um futuro em que o que interessa é a formação humana, as pessoas construirão o seu conhecimento, vontade de conhecer, compreender o mundo, transformar o mundo. (SIMÕES, 2011, p. 120).

Ao assumir formatos diferentes, o ProEMI desvirtua a sua intenção original da formação humana com sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo, e direciona para o fazer, com ações práticas na escola.

Como vimos, alguns estados (Bahia, Rio Grande do Norte, Paraná, Santa Catarina) tentaram inserir o ProEMI em suas diretrizes curriculares, bem como na rotina de funcionamento das escolas médias, mas, na maioria, direcionavam para atividades

complementares, projetos e oficinas, como algo paralelo ao ensino médio regular. Nas pesquisas, a ênfase maior do ProEMI era nas ideias relacionadas com a ludicidade e motivação, poucas evidenciavam a formação humana integral em uma perspectiva da integralidade trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

[...] ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Outro aspecto que impossibilita, de fato, essa formação humana é a estrutura das escolas, poucas são as que têm uma adequada estrutura para a ampliação da jornada. Com o programa, muitas escolas passaram a funcionar o dia inteiro com as mesmas turmas, e deparam com muitos problemas estruturais que dificultam os estudantes ficarem o dia inteiro na escola. Além de outros problemas apresentados por Correia (2014) na pesquisa no estado do Mato Grosso:

O Programa é uma proposta nova, e como outros programas que chegam até as escolas falta socialização, discussão e capacitação dos sujeitos que compõem o Programa no âmbito da escolar (gestores, professores, técnicos e alunos); os repasses financeiros para melhorias na escola e principalmente para execução dos projetos nem sempre chegam a tempo. (CORREIA, 2014, p. 106).

Esse quadro leva a uma adaptação sem a possibilidade de recursos para construção ou reforma das escolas, em que se passa a equipar os espaços que as escolas já têm, havendo alterações que – na maioria das vezes – não incentivam o aluno e aluna a ficar na escola. Com essa realidade, as escolas, na maioria, passaram a oferecer as atividades do ProEMI no contraturno para que alunas e alunos fossem estimulados a ficar na escola para realizar as diversas ações do programa, que foram pensadas para serem motivadoras da permanência do alunado.

Cabia ao professorado a materialização do programa, alguns estados se preocuparam com isso e promoveram formações específicas sobre os macrocampos, as atividades integradoras e propostas inovadoras. Corrêa (2016), em seu estudo, demonstra a importância da formação, e expõe a experiência de uma Licenciatura em Ciências Exatas na Universidade

Federal do Paraná, que atende aos desafios propostos pelo ProEMI e pelo Pacto Nacional de Fortalecimento do ensino médio.

Em 2013, o MEC divulgou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio relacionado com o ProEMI na estruturação do PRC das escolas. O pacto era uma formação na escola para o professorado de ensino médio, cujos parceiros nessa formação continuada foram as Universidades Federais de cada estado que aderiu à política. No estado do Rio Grande do Norte, buscou-se a integralização do ProEMI com o Pacto, e na pesquisa:

Após a interpretação dos documentos e as ações realizadas pelos sujeitos envolvidos no ProEMI via PNFEM,<sup>8</sup> é possível concluir que o processo de criação das políticas, no contexto da prática, é influenciado por diferentes agentes da esfera social. Estas, ao chegarem às instituições, passaram por processos de leitura, releitura e interpretação, possibilitando a criação de novas políticas. (SILVA, M. G. 2016, p. 72).

A Secretaria de Educação do estado procurou mostrar a relação que havia entre as duas políticas, e como o programa foi visto de outra forma após os estudos do pacto, tal prática não foi vista em outros estados. Poucas pesquisas relacionam o ProEMI com o pacto.

O programa possibilitou um novo olhar para a escola média, a busca por ações diferenciadas com intenção de envolver alunas e alunos e fazê-los se interessar pela escola, possibilitando o repensar das práticas pedagógicas em um viés de integração curricular em uma perspectiva de mudança e inovação. O termo inovação é bastante evidenciado nas pesquisas lidas, algumas caracterizam inovação como o aumento do tempo na escola, atividades integradoras, interdisciplinaridade, práticas inovadoras e outros termos que demonstrem atividades diferenciadas na escola. Assis (2016) caracteriza em sua pesquisa como práticas inovadoras as oficinas ofertadas ao alunado e discorre:

[...] apesar da palavra ‘inovação’ ser um termo bastante utilizado, tornando-se um dos conceitos-chave do Programa Ensino Médio Inovador, sua conceituação não é posta de forma clara e objetiva nos documentos, o que a nosso ver faz com que haja várias interpretações do que seja ‘inovação’ no âmbito do Programa. (ASSIS, 2016, p. 177).

Enquanto Correia (2014) argumenta que inovação se reduz à prática pedagógica, mas deveria estar também no programa e na política de governo, em uma visão macro do sentido

---

<sup>8</sup> Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

de inovar. Ainda no que diz respeito a inovação, Cruz (2016) expõe que planejar ações que se diferenciem do ensino médio regular considera-se inovações e cita algumas: estrutura curricular fundamentada na construção interdisciplinar por meio das áreas de conhecimento; aumento da carga horária e sua redistribuição nas áreas de conhecimento; suporte financeiro para o desenvolvimento das ações; defesa do currículo integrado e articulado ao eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia; busca por uma educação que contemple a formação humana integral do educando e melhore a qualidade da educação ofertada nessa etapa da educação básica. Ideia também defendida por Figueiredo (2015, p. 194), que acrescenta outra inovação quando “a escola dá voz aos sujeitos da aprendizagem”.

O que perpassa a caracterização da inovação são as ações diferenciadas dentro da escola, a perspectiva de uma escola média inovadora levou muitos estados a planejar ações voltadas aos interesses do alunado, no entanto, como algo paralelo aos conteúdos convencionais da escola média tradicional, não foram incorporadas pela escola como práticas comuns do dia a dia.

Em muitos estados, o ProEMI adaptou-se à política local, como no caso específico de Pernambuco, onde já havia um programa específico de educação integral para o ensino médio. As singularidades, o enfrentamento e as contradições na implementação desse programa são apontados nas teses e dissertações que se dedicaram à sua investigação. O que ficou claro para nós foi o fato de que, para além da análise da documentação normativa e do discurso oficial sobre o programa, a prática real de implementação dessa política não condiz com o discurso. Alguns estudos, como os de Oliveira (2015) e Souza (2015), demonstram a fragilidade dessa política educacional, que se revela inconsistente ao chegar à escola, e apesar de o foco ser o redesenho curricular, não há integração dos conhecimentos na vida do alunado.

Uma política educacional sofre influência dos sujeitos que a implantam. Cada localidade implantou o programa de acordo com os profissionais educacionais que atuavam diretamente, e valorizou aspectos considerados mais relevantes para aplicar na escola; uns evidenciaram a inovação (ALCÂNTARA, 2015; CABRAL, 2016; FIGUEIREDO, 2015; MENEGAZ, 2015; MOURA, 2016; RAUTH, 2015); outros, a motivação e a criatividade (MACHADO, 2016; SANTOS, 2013).

Nessas teses e dissertações, não ficou claro como os termos motivação, criatividade e inovação curricular foram consolidados na prática habitual do professor e da professora, e não apenas nas atividades ofertadas pelo programa. Reforçam que muitos estados viam nas bases teóricas do programa a ênfase na inovação e na motivação como relevantes para a mudança na

escola de ensino médio, principalmente na prática pedagógica do professorado. No entanto, as pesquisas que tratam sobre esses temas questionam a forma prática como ocorrem, sem o entendimento epistêmico da concepção que envolve os termos, e, sem essa compreensão, concretizam mediante as atividades pedagógicas na perspectiva apenas do fazer.

Um dos temas mais debatidos no ensino médio desde as DCNEM/98, que se retoma no ProEMI de 2009, tido como uma das maiores dificuldades na prática do professorado, é a questão da interdisciplinaridade, ainda um “tabu” para muitos docentes. Isso recai na sua formação, pois para que eles tenham uma prática que busque a interdisciplinaridade e a integralidade, é preciso que sua formação inicial e continuada esteja conectada com essa perspectiva.

Temas como interdisciplinaridade, contextualização e integração curricular ainda não são bem compreendidos pelo professorado, não fazem parte do programa de sua licenciatura nem da prática do corpo docente. Contudo, ao chegar à escola, recebem cobrança e pressão para adotar práticas diferenciadas de suas habituais práticas pedagógicas em programas direcionados por instâncias centrais à escola. Docentes de licenciatura específica têm muita dificuldade em trabalhar com base nesse formato interdisciplinar e integrado. A ideia de um conhecimento não fragmentado em disciplina ainda assusta esse professorado. Por isso, pesquisas mostram nos planos a falta dessa integralidade (MATOS, 2015), também nas áreas do conhecimento (CRUZ, 2016; GRIKE, 2016).

Muitos estados procuraram adequar-se às orientações dos documentos e as direcionaram para o planejamento de atividades relacionadas com os macrocampos e de como fazer na prática; algumas recorreram às atividades culturais e esportivas; outras, às tecnológicas e científicas. Nessas ações, podemos perceber quanto são incipientes os *constructos* teóricos que embasam o programa, e sua prática esbarra nessa falta de conhecimentos mais aprofundados e na não assistência das instâncias superiores para o suporte necessário, o qual fica por conta e risco de cada escola e sua equipe adequar-se da melhor forma possível.

Duas pesquisas (uma dissertação e uma tese) expõem os entraves de implantação de um programa que tem uma perspectiva de formação humana integral, tanto no que diz respeito à forma superficial em que a temática é tratada e não contribui para que se garanta na escola essa formação (SCARLATTO, 2015), como à perspectiva já enraizada de um programa local que difere do paradigma defendido pelo ProEMI, repercutindo na sua implementação (SILVA, A. G., 2016). Assim, nas leituras, observamos que essas teses de

Scarlatto e Silva trazem algumas críticas ao programa implantado em relação às dicotomias existentes entre a teoria e sua concretização na escola.

Algumas pesquisas revelaram ações que demonstraram mudanças na escola, tanto para os docentes quanto para os estudantes jovens. Em vista disso, Viveiros Júnior (2013) estudou o papel do professorado na política do ensino médio, demonstrando a visão deles na questão dos avanços no plano local; ações que fizeram os jovens gostarem mais da escola, e o programa proporcionou maior interação desses, principalmente nas oficinas de teatro, dança, música, robótica, que deram oportunidade a essa dinâmica. Isso é concreto na pesquisa de A. G. Silva (2016) ao enfatizar as juventudes e valorizar suas vozes nos momentos de atividades culturais e esportivas desenvolvidas no programa. A autora denomina de processos de subjetivação juvenis que interferem no contexto escolar, contribuindo para melhor aceitação da escola. Enquanto Figueiredo (2015), procura demonstrar como o paradigma da inovação quando realizado produz efeitos benéficos à comunidade escolar e mostra a relevância do programa nas escolas pesquisadas.

Outras pesquisas procuraram evidenciar que o programa influenciou no dia a dia da escola média, revelando os benefícios ocorridos com a sua implantação na escola em áreas específicas, principalmente nas de Ciências Naturais. As dissertações, todavia, demonstram a limitação de um programa a ações pontuais que não se integraram ao currículo do ensino médio e revelam a fragilidade de uma base teórica incompreendida.

No modelo ProEMI/JF, encontramos algumas dissertações que defendem a “parceria” das empresas privadas nas escolas e procuram expor a importância da relação público-privada no que diz respeito aos recursos e ao monitoramento (CAMARGO, 2015; MOFACTO, 2014). As críticas expressas nesses trabalhos dizem respeito a como se processa a formação do professorado para a execução do programa. Contrapondo-se a essa valorização, em sintonia com nosso pensamento, destacam-se as pesquisas de Assis (2016) e Franzini (2015), que analisam a parceria público-privada, na junção do ProEMI com o PJJ, destacando quanto enfatizam a competitividade e a liderança empresarial na formação dos alunos; mesmo com essas parcerias, não se põe fim à precariedade da escola pública, tanto nos aspectos estruturais-financeiros como na valorização dos profissionais da Educação.

Além da ampliação da jornada, outra meta do programa era influenciar nos dados de fluxo escolar. A intenção, de acordo com a Portaria n.º 971 (BRASIL, 2009a), era a avaliação externa promovida pelo Inep para verificar os resultados de melhoria nas escolas depois da implementação do programa, o que não ocorreu; mas encontramos a pesquisa de Vivian Isleb

(2014) com um estudo sobre a influência do ProEMI nos dados do fluxo escolar, em que analisa as escolas antes e depois da implantação do programa como forma de verificar se houve ou não mudança nos dados relativos à reprovação e ao abandono escolar. Em sua conclusão, houve um percentual maior de diminuição nas taxas de abandono e reprovação nas escolas que implantaram o ProEMI (2009-2011), comparando com outras escolas que não implantaram. No entanto, a autora não estabelece uma relação direta entre a variação nessas taxas e a execução do programa; apenas entende: “[...] ratifica-se assim, que o ProEMI, integrando o conjunto de ações em andamento, pode ter contribuído para um movimento de melhoria do abandono escolar no conjunto de escolas participantes.” (ISLEB, 2014, p. 151).

Em alguns estados, o programa possibilitou o aumento do tempo do aluno e aluna na escola, mas isso não significou uma educação integral, um tema com muitas discussões sobre seu verdadeiro sentido. Em muitos estados, a educação integral serviu como escopo para que alunas e alunos permanecessem na escola, não havia preocupação com a formação integral do jovem do ensino médio. Uma prova disso é que muitas pesquisas expõem experiências de sucesso que pouco modificam a postura do estudante, são ações pontuais que, ao término, são esquecidas, e não demonstram verdadeiras mudanças.

Ao apresentarmos esses trabalhos, a intenção é compreender os elementos determinantes que interferiram no programa implantado nas escolas públicas em todo o País, em algumas de forma mais substancial e em outras de caráter superficial. Cada região, estado, cidade e escola tem sua singularidade, isto é, a implementação do programa não ocorreu da mesma forma. Por isso, justifica-se o estudo em uma zona interiorana em um dos estados pioneiros na aceitação do programa do MEC/SEB.

## **5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: PARTICULARIDADES LOCAIS**

Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos, mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens.

(ARENDT, 2014, p. 27).

Ao entrar nas especificidades da pesquisa, faz-se necessário, inicialmente, conhecer a realidade social e econômica do estado de Pernambuco, bem como as políticas educacionais formuladas, implantadas e implementadas nas escolas públicas estaduais de ensino médio e, de forma específica, na região da Mata Sul.

### **5.1 Singularidades do estado de Pernambuco dos idos de 1990 ao limiar do século XXI**

Pernambuco foi um dos estados do Nordeste onde mais aumentou o número de habitantes nas últimas décadas do século XX. Foi de 3,4 milhões de habitantes em 1950 para 8,8 milhões em 2010. Ao mesmo tempo, cresceu também a urbanização de forma mais acentuada. Na década de 1970, a população urbana foi superior à rural, contudo seu ápice de urbanização ocorreu na década de 1990, e em 2010, localizam-se na zona urbana 80,1% da população do estado, o que significa 7.052.210; na rural, há um total de 1.744.238.

Vários fatores contribuíram para a migração da zona rural à urbana. Os principais foram os problemas com a seca e a crise do setor sucroalcooleiro, bem como a modernização e a industrialização dos centros urbanos, fato comum na maioria dos estados nordestinos (MONTEIRO NETO; VERGOLINO, 2014). Em 2015, Pernambuco terá 9.345.173 habitantes, o sétimo estado mais populoso do Brasil, e Recife, a cidade mais populosa do Norte-Nordeste e a quarta no país de acordo com a estimativa do IBGE (2015b).

Nas décadas de 1980 e 1990, a principal fonte receitária de arrecadação do estado ainda era a cana-de-açúcar. Com as mudanças no governo federal na abertura comercial e produtiva para o exterior, a competitividade levou a economia de Pernambuco a perder dinamismo e instrumentos para a reestruturação produtiva. Dessa forma, passou por um longo período com baixas taxas de crescimento econômico. Assim, nos anos 1990, Pernambuco vivenciou uma crise na agroindústria sucroalcooleira, acarretada pela abertura da economia

brasileira com maior concorrência, o que levou ao fechamento de várias usinas industriais e a elevados índices de desemprego.

[...] após ter ficado estagnado durante a chamada ‘década perdida’ (1985 a 1995), o estado assiste a uma importante mudança em seu perfil econômico, com investimentos nos setores naval, automobilístico, petroquímico, biotecnológico, farmacêutico e de informática, que estão dando novo impulso à sua economia, que vem crescendo acima da média nacional. (MONTEIRO NETO; VERGOLINO, 2014, p. 20).

O que só veio a mudar na década de 2000. A partir desse ano, a economia de Pernambuco passou a apresentar melhor desempenho em virtude de alguns investimentos no Complexo Industrial Portuário de Suape, a expansão da fruticultura e a expansão das atividades de confecções, como também uma reação da atividade álcool-açucareira e o incremento do turismo. Merecem destaque também as atividades terciárias de comércio atacadista, de serviços de saúde e de informática, concentradas na região metropolitana do Recife – RMR (LIMA; SICSÚ; PADILHA, 2007). Em 2012, apresentou o décimo maior PIB do Brasil e Recife, a região metropolitana mais rica do Norte-Nordeste.

[...] nesta década de 2000, o esforço por melhorias nos indicadores sociais não deve ser desmerecido e, com vimos, sua evolução tem sido mais rápida que a observada no país como um todo. Porém, partindo de um nível inicial mais baixo que a média nacional, sua evolução não foi capaz de produzir uma trajetória de aproximação relativa à do país. Ademais, mesmo em estados da federação cujos indicadores de desenvolvimento apareciam em nível inferior ao de Pernambuco, a evolução na última década foi muito mais intensa, permitindo que – no caso do Rio Grande do Norte e do Ceará – viessem a se colocar acima do nível de desenvolvimento em Pernambuco. (MONTEIRO NETO; VERGOLINO, 2014, p. 29).

Segundo dados do censo de 2010, a maior concentração da população de Pernambuco está na RMR, composta de 14 municípios, que somam 3,7 milhões de habitantes. Só em Recife, a capital do estado, há mais de 1,5 milhão de pessoas. No interior do estado, nos 10 municípios mais habitados, somam-se 1,3 milhão de habitantes (MONTEIRO NETO; VERGOLINO, 2014). O estado tem 185 municípios, dividido em 5 mesorregiões: Sertão, Mata, Agreste, São Francisco e Metropolitana, subdivididas em 19 microrregiões.

No estado, alguns municípios destacam-se pelo crescimento econômico provocado pelos projetos de desenvolvimento implantados. No Agreste, cidades como Garanhuns, Gravatá, Chã Grande e Bonito passaram a se dedicar à floricultura, produzindo flores tropicais

e tradicionais. Além do cultivo de flores, vêm crescendo no Agreste pernambucano as lavouras de café e as plantações de seringueiras.

No Sertão, a fruticultura irrigada produz toneladas de frutas tropicais por ano, e o principal polo de produção fica em Petrolina, no vale do rio São Francisco. Entre os municípios de Ipojuca e Cabo de Santo Agostinho, localizados na RMR, está o Complexo Industrial e Portuário de Suape, considerado, na atualidade, o principal complexo industrial do estado (MONTEIRO NETO; VERGOLINO, 2014). Os autores acrescentam:

Um novo perfil da atividade produtiva está se consolidando dentro da RMR nesta década de 2000. A microrregião do Recife – envolvendo os municípios do Recife, Jaboatão dos Guararapes e Olinda – vai se especializando cada vez mais nas atividades terciárias e transferindo a indústria para seu entorno mais próximo, em particular, para o Cabo de Santo Agostinho (Porto de Suape), que ampliou sua posição no PIB estadual de 3,4% para 14,2% entre 1996 e 2010. (MONTEIRO NETO; VERGOLINO, 2014, p. 118).

No setor terciário, o município que mais se destaca é a capital, Recife, com o maior IDHM do estado com 0,772. Os segmentos de maior relevância são comércio, serviços médicos, serviços de informática e de engenharia, consultoria empresarial, ensino e pesquisa e atividades ligadas ao turismo. A capital pernambucana abriga o Porto Digital, reconhecido como o maior parque tecnológico do Brasil, e tem 3,9% de participação no PIB do estado:

Pernambuco coloca-se no cenário mundial por seu capital humano. Há uma participação crescente do setor de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no PIB pernambucano. Enquanto a média nacional é de 0,8%, em Pernambuco, a participação chega a 1,8%, de acordo com dados do IBGE e do Conselho de Desenvolvimento de Pernambuco (Condepe). (LIMA; SICSÚ; PADILHA, 2007, p. 533).

O estado tem, ainda, o segundo maior polo de confecções do Brasil. Os principais pontos de vendas estão em Caruaru, Santa Cruz do Capibaribe e Toritama. Outro setor desenvolvido é o turismo nos municípios de Fernando de Noronha, Porto de Galinhas, Cabo de Santo Agostinho, Olinda, Recife, Igarassu, Itamaracá, Gravatá, Triunfo, Garanhuns e Caruaru.

O processo de desenvolvimento de Pernambuco concentrou-se em regiões mais centrais; altos investimentos contribuíram para o crescimento do estado sem muita atenção à localidade, principalmente as regiões no interior do Estado:

As linhas gerais da política de desenvolvimento de Pernambuco parecem, assim, apontar na direção correta, abrangendo a atração de investimentos, a expansão da infraestrutura, a promoção de arranjos produtivos, o suporte às exportações etc. Os recursos financeiros estaduais, entretanto, têm sido muito escassos e usados um tanto pulverizadamente sem alvos mais dirigidos em termos de reforço da base produtiva local. Ademais, não há incentivos diferenciados e, assim, maiores preocupações com a desconcentração da base produtiva para outras regiões do interior do Estado. (LIMA; SICSÚ; PADILHA, 2007, p. 533).

A maioria das políticas estaduais de desenvolvimento concentra-se na RMR, o que mostra o desequilíbrio econômico no estado. Não é por acaso que entre os dez primeiros municípios que detêm o maior IDHM, sete estão na RMR. Os projetos estruturantes que vêm provocando o desenvolvimento de Pernambuco nos últimos anos demonstram que necessitam de ajustes e de novas estratégias, principalmente “[...] da integração dos tais projetos com o resto da economia”. Além disso, “[...] as políticas precisam ater-se também à necessidade de espalhar o desenvolvimento do estado para as regiões interioranas, definindo incentivos diferenciados a favor de espaços menos dinâmicos[...].” (LIMA; SICSÚ; PADILHA, 2007, p. 540).

Apesar do desenvolvimento econômico no estado, ainda são poucos os municípios que acompanham essa evolução, o que leva o estado, no cômputo geral, a não obter índices elevados. Os projetos de desenvolvimento concentram-se em regiões específicas e não se expandem para outras regiões do estado, o que se constata com o desenvolvimento humano baixo em 107 municípios.

[...] O montante de 82,8% das pessoas percebe rendimentos de, no máximo, dois (2) salários-mínimos em Pernambuco [...] A população pernambucana é majoritariamente ainda de baixo rendimento mensal, mesmo comparada a padrões regionais, e o contingente de renda superior – acima de três salários-mínimos – reside, de forma concentrada, na Região Metropolitana do Recife, principal centro urbano produtivo: apenas 82 mil pessoas, em toda a população do estado, no estrato de renda superior, residem em outras localidades que não a RMR. (MONTEIRO NETO; VERGOLINO, 2014, p. 22).

Inúmeros foram os investimentos em Pernambuco nas últimas décadas, não só com recursos do estado, mas também financiamentos federais. Segundo Monteiro Neto e Vergolino (2014, p. 106):

O governo federal fez apostas para a implantação de uma refinaria de petróleo da Petrobras, de uma siderúrgica e de um estaleiro naval – projetos de grande envergadura de capital e tecnologia, sem dúvida atratores de novos investimentos ao longo das cadeias de produção. Portanto, desde pelo menos 2005, um novo momento para o setor industrial no estado vem sendo redefinido pelos esforços federais e estaduais para a consolidação de uma matriz produtiva renovada e capaz de orientar uma trajetória mais robusta de crescimento econômico.

Temos, além desses investimentos, o Programa Bolsa Família, ação do governo federal, que vem contribuindo para a redução dos índices de pobreza do estado, cujos recursos são de 1,3 bilhão em 2012 e atenderam 1.151.000 famílias. Em 2013, foram 2 bilhões de reais e se compararmos com o ano de 2004, esse valor dobrou durante a vigência do referido programa.

Mesmo com o desenvolvimento de Pernambuco, alguns autores alertavam para a necessidade de reestruturação de alguns setores produtivos para a competitividade com outros países emergentes, pois: “Ao lado desse cenário bastante promissor de novos projetos, cabe chamar a atenção de que segmentos consolidados da economia pernambucana vêm sendo ameaçados e devem ter atenção especial para potenciais crises que podem enfrentar em futuro próximo.” (LIMA; SICSÚ; PADILHA, 2007, p. 539). Assim como questionamentos sobre o futuro produtivo da economia no estado:

Estes novos investimentos terão condições de modificar a realidade atual da economia local? Os impactos não estarão extremamente localizados sem transbordamento para o resto da economia? Como preparar uma economia desigual para um salto de desenvolvimento, sabendo que a qualificação de pessoal e a participação de capitais locais ainda são inadequadas para um novo paradigma de desenvolvimento, em um novo patamar tecnológico? (LIMA; SICSÚ; PADILHA, 2007, p. 540-541).

Em termos demográficos, a população de Pernambuco é de 8.796.448. Desse total 17% têm de 15 a 24 anos (8% de 15 a 19 anos e 9% de 20 a 24 anos). A maior concentração ocorre nas faixas etárias de 30 aos 49 anos com 28,4% (15,6% na faixa de 30 a 39 e 12,8% na de 40 a 49). De acordo com os dados do IBGE (2013), Pernambuco tem 36,8% de jovens (15 a 29 anos) e 21,4% de idosos (+ 60 anos). Em torno de 53% da população acima de 15 anos, está empregada. Apesar do aumento nos últimos anos, ainda é um quantitativo que retrata a necessidade de revitalização de outras regiões do estado. A concentração de renda permanece em um grupo seleto.

Ao direcionar para a população de 15 a 29 anos em relação aos rendimentos mensais, de acordo com dados do IBGE (2013), recebem até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo 20%, mais de  $\frac{1}{2}$  a 1 salário mínimo 37,9%; ganham 1 salário mínimo 31,2% e apenas 8,4% recebem mais de 2 salários mínimos. Os jovens na idade de 15 a 29 anos, na maioria, recebem até um salário mínimo, ou seja, aqueles que conseguem entrar no mercado de trabalho.

Em 2013, a população jovem (15 a 29 anos) de Pernambuco era de 3.389.000 pessoas. Desse número, só estudam 23,9%; trabalham e estudam 10,6%; só trabalham 39,7%, nem trabalham nem estudam 25,8%. Tal realidade demonstra que o desenvolvimento no estado de Pernambuco, até 2013, não influenciou de maneira significativa na população jovem do estado; altas jornadas de trabalho, baixa remuneração e, o que é mais agravante, excluídos da instituição escolar. No que diz respeito aos jovens de 15 a 17 anos, apesar de uma evolução nos últimos anos, ainda há um percentual de 16,8% que não estão na escola, um alto quantitativo para atingir a lei da universalização do ensino médio, visto que essa faixa etária deveria estar cursando esse nível de ensino.

A partir de 2014, o estado de Pernambuco foi atingido pela grave crise que afetou todo o Brasil, não só econômica, mas também política. O estado ficou vulnerável aos efeitos de retração no nível de atividade da economia brasileira. Outra agravante é que a crise ocorre no momento de instabilidade no mercado de trabalho devido à conclusão da fase de implantação dos investimentos produtivos e em infraestrutura, especialmente em Suape. Com isso:

O mercado de trabalho foi pego, portanto, na fase de transição da implantação para a de funcionamento de vários empreendimentos produtivos e de infraestrutura. E finalmente, a economia estadual sofreu as consequências econômicas das investigações no âmbito da Operação Lava Jato. O envolvimento da Sete Brasil que, para produzir sondas que seriam alugadas a Petrobras, tinha feitos várias encomendas ao Estaleiro Atlântico Sul, viu-se obrigada a cancelar contratos que desencadearam efeitos em cadeia que atingiu severamente a recém instalada indústria naval e o setor metalomecânico da economia estadual. A Refinaria Abreu e Lima, por outro lado, ficou inconclusa. (JATOBÁ, 2016, n. p.).

Em consequência desses problemas, a economia estadual retrocedeu 2,2% entre janeiro e setembro de 2015 comparada com o mesmo período de 2014; o estado perdeu quase 90 mil empregos em 2015, a taxa de desemprego voltou aos 11% no fim de 2016, o rendimento médio real do trabalho caiu quase 1% em termos reais, corroendo parte dos

ganhos observados nos anos anteriores (JATOBÁ, 2016). Em 2015, o PIB do estado de Pernambuco diminuiu 3,5%, a maior queda nos últimos dezessete anos.

O crescimento econômico de Pernambuco vivenciado no período 2000-2013 não continuou nos anos 2014 e 2015, conforme demonstrado nos dados acima. A promessa de desenvolvimento do estado estava sendo ameaçada, o qual vive um momento de recessão e queda nos investimentos. A atual realidade do estado, com alta taxa de desemprego e diminuição no PIB interfere no financiamento das políticas educacionais, os quais sofrem influência da situação vivenciada. A redução de investimentos provocou o atraso em repasses de verbas às escolas públicas de Pernambuco, que, no auge do desenvolvimento econômico, viu como caminho a qualificação dos jovens do ensino médio.

O desenvolvimento econômico de Pernambuco impulsionou a formulação de políticas educacionais que visassem à melhor preparação dos jovens, principalmente do ensino médio com o PEI, tanto nas escolas técnicas estaduais como nas escolas regulares. Nesse planejamento, viabilizaram-se parcerias, e novos grupos foram essenciais para a adoção de políticas que adotaram modelos de gestão oriundos de empresas privadas para as escolas públicas. Dessa forma, torna-se imprescindível conhecer tais políticas.

## **5.2 Políticas educacionais para o ensino médio no estado de Pernambuco: do fim da década de 1990 à primeira década do século XXI**

A mudança do ensino médio em Pernambuco baseou-se em uma perspectiva de modelo gerencial, a partir de 1999, com o então governador Jarbas de Andrade Vasconcelos (1999-2006), com a definição de pressupostos que se assemelham ao do modelo gerencial adotado no governo FHC. Leite (2009), em sua pesquisa, expõe os fundamentos do programa de campanha do então governador, cujo slogan era “Pernambuco, Já” na defesa por uma administração pública gerencial inspirada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e nos cadernos do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) em 1996. Seu programa continha a ideia de um Estado “menos executor, menos prestador de serviços, deixando de ser responsável único e direto pelo desenvolvimento econômico e social e mantendo suas funções de coordenador, regulador, promotor e provedor dos bens e serviços públicos” (LEITE, 2009, p. 46).

Percebe-se uma articulação do governo federal com o estadual, cujos paradigmas das políticas públicas sustentam-se no gerencialismo: o Estado moderno com uma gestão eficiente

e eficaz, minimizando suas ações nas políticas sociais e delegando a entidades privadas; sua função seria coordenador e gestor dessas ações; valorização nas parcerias com a iniciativa privada; ajuste fiscal; modelo de gestão com práticas gerenciais adotadas na administração de empresas. Esse modelo interfere nas políticas educacionais adotadas pelo estado.

Além da aliança em medidas gerenciais, tem-se o apoio da instância federal por meio de recursos disponibilizados ao estado, contudo por meio da privatização. Em 2000, o governador Jarbas Vasconcelos vendeu a Companhia de Eletricidade de Pernambuco (Celpe) por 2 bilhões de dólares, e recebeu uma antecipação de crédito de 100 milhões de reais, recursos que contribuíram para uma série de obras e reformas no Estado, e possibilitou uma gestão sem problemas financeiros (LEITE, 2009). Uma dessas reformas foi a retomada da reforma do Ginásio Pernambucano, iniciada no governo anterior, mas com uma nova perspectiva e apoio de diversas empresas – Philips, ABN AMRO Bank, Companhia Hidrelétrica do Vale do São Francisco (Chesf), Construtora Norberto Odebrecht –, que interfeririam não só na estrutura, mas no PPP da escola, não só a indicação dos diretores, bem como a seleção de professoras e professores em tempo integral com bolsa e bônus de desempenho e a implantação de laboratórios.

A transição do Ginásio Pernambucano, tradicional escola de Pernambuco, para Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), com a interferência direta das empresas privadas na escola pública, modelo *Charter School*, não foi algo pacífico. A atitude adotada pelos dirigentes segue uma postura comum na implantação das políticas educacionais no Brasil, a não participação da comunidade nessas políticas. Nas diversas leituras realizadas sobre o tema, comprova-se a resistência por parte da comunidade escolar e dos movimentos sociais à interferência de empresas privadas na escola pública, que incluiu nessa disputa a Assembleia Legislativa do Estado, o Ministério Público de Pernambuco (MPPE) e o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco – CEE/PE (LIMA, 2009; HENRY JÚNIOR, 2011, OLIVEIRA, 2006). Uma comprovação desse embate foi o início das aulas do CEEGP só em 2004, embora as obras tenham sido concluídas desde 2002.

O estado adota como medida para mudança no ensino médio uma experiência piloto de tempo integral no CEEGP, criado pelo Decreto n.º 25.596, de 1.º de julho de 2003 (DUTRA, 2013; LIMA, 2014; MAGALHÃES, 2008). Um plano pioneiro de escola de excelência de acordo com os paradigmas utilizados na empresa privada, firmados na parceria público-privada.

A criação do CEEGP constituiu-se na primeira parceria público-privada na área educacional do estado de Pernambuco um convênio assinado entre o governo do estado e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), que permitia que o referido instituto coordenasse a seleção de gestores, os componentes das equipes gestoras e professores e, ainda, identificassem onde seriam instalados os novos centros. Essa experiência permitiu a criação de 20 centros experimentais de ensino, após convênio de parceria entre o governo do estado e outras instituições, sob a coordenação do ICE. (DUTRA, 2013, p. 27).

Em 2004, o CEEGP passou a funcionar com a nova proposta normatizada pelo Decreto n.º 26.307, de 15 de janeiro de 2004, com a criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro):

O Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, vinculado à Secretaria de Educação e Cultura, em consonância com as novas diretrizes traçadas pela Reforma do Estado, através da Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003 tem por objeto geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino Médio na Rede Pública do Estado de Pernambuco, assegurando a criação e a implementação de Escolas de Referência de Ensino Médio do Estado. (PERNAMBUCO, 2004, art. 1.º).

A intenção era criar uma rede de Erem em todo o estado com o modelo de gestão e a utilização de instrumentos gerenciais de supervisão, acompanhamento e avaliação. Esse modelo de gestão baseia-se na Tecnologia Empresarial da Odebrecht (TEO), integrada à área educacional, a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), em uma adoção de política pelo ciclo PDCA (em inglês, Plan-Do-Check-Act), que se referem ao planejamento, execução, avaliação e ação corretiva, ações essenciais para o desenvolvimento de uma empresa. Os empresários procuravam referendar a competência da empresa privada e o rigor dos seus métodos com modelos tecnocráticos de gestão e, ao mesmo tempo, demonstrar a fragilidade e a incompetência dos serviços públicos. Em relação às escolas, reforçava: “[...] na maioria dos aspectos, o funcionamento de um centro muito se assemelha ao de uma escola particular bem organizada e que oferece ensino de boa qualidade.” (MAGALHÃES, 2008, p. 40).

Outras ações demonstravam a vinculação dos pressupostos da empresa privada nos centros experimentais: valorização de ações exitosas para apresentação a outros centros; supervisão constante como forma de controle; cobranças de resultados; aquilatação das parcerias público-privado; incentivo ao cumprimento das metas; premiação pelos melhores

resultados; o sentido de educação para a vida correlacionado com o empreendedorismo; e a educação integral vista como mais tempo para preparação ao acesso ao ensino superior:

[...] o PROCENTRO passou a adotar um Programa de Ensino que enfatiza também o vestibular, organizado por disciplinas, apoiado por um conjunto de livros didáticos, com conteúdos ministrados essencialmente por meio de aulas expositivas, e o uso intensivo de biblioteca e laboratórios. Os projetos e as atividades interdisciplinares, ainda, são desenvolvidos e sua importância continua sendo considerada fundamental como elemento de motivação e integração, porém, vêm recebendo menos ênfase, especialmente no que diz respeito à carga horária. (MAGALHÃES, 2008, p. 50).

A perspectiva de educação integral adotada nos centros é vista como ampliação da carga horária para a preparação do alunado visando às demandas do mercado, e com probabilidade de acesso ao ensino superior. Para tanto, privilegiavam-se as áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, consideradas essenciais para o domínio das competências pelo alunado. Nessas áreas, havia maior carga horária, organização de momentos especiais para a preparação aos vestibulares e Enem, com aulas com grande número de estudantes nos auditórios. Na proposta pedagógica, constava, ainda, a preparação para a escolha da profissão, cursos de formação com certificação (língua estrangeira, empreendedorismo juvenil e outros) e cursos técnicos profissionalizantes (HENRY JÚNIOR, 2011).

A intenção era “formar um aluno de ensino médio mais qualificado” para atender às demandas de desenvolvimento produtivo que o estado vinha atravessando, pois nesse período, conforme visto, o estado de Pernambuco apresentava novos projetos de desenvolvimento e necessitaria de mão de obra mais preparada. Há intencionalidade no fato de alguns centros experimentais se concentrarem em municípios que apresentavam perspectivas de crescimento econômico, a saber: Recife, Garanhuns, Ipojuca, Abreu e Lima e Cabo de Santo Agostinho.

A referida experiência iniciou-se em 2004 com o CEEGP; em 2005, mais um centro foi implantado, na cidade de Bezerros, com o modelo do Procentro; em 2006, foram mais 11 centros em outros municípios e, em 2007, Pernambuco já contava com 20 centros experimentais localizados em todo o estado. Para a viabilização dos centros, Magalhães menciona a criação de dois órgãos:

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da corresponsabilidade, a fim de produzir soluções inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão. O Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO, órgão da Secretaria Estadual de Educação, responsável pelo planejamento e implantação dos centros, tendo como eixos: ‘CAUSA’ do ensino público gratuito de qualidade; ‘MARCA’ da corresponsabilidade; ‘ACEITE’ do desafio de novas institucionalidades. (MAGALHÃES, 2008, p. 10, grifo do autor).

A partir desse momento, intensifica-se em Pernambuco o elo entre o público e o privado. Em 2007, os 20 centros atendiam 12 mil estudantes do ensino médio. Além dos investimentos, o setor privado passou a interferir nas políticas educacionais adotadas ao transpor para o setor público o campo semântico da “eficiência e eficácia do setor privado”. Na visão de Magalhães (2008, p. 21), “o papel empresarial, é na realidade, um agente de transformação, desafiando paradigmas e trazendo para o setor público mais eficiência na gestão de processos”.

Isso demonstra que o estado de Pernambuco não ficou omissos diante da reforma do ensino médio realizada no fim da década de 1990. Em um contexto de reforma com pressupostos neoliberais, o estado adota, em consonância com as políticas voltadas para a globalização e o mercado, ações que demonstram uma ênfase na gestão gerencial para a educação: “[...] é observável a presença de elementos de cunho neoliberal, orientando a concepção de qualidade educacional, o que paradoxalmente desconsidera a importância de determinados conteúdos mais voltados para uma formação humanística.” (SILVA, A. C., 2012, p. 71).

É consenso que as políticas educacionais de Pernambuco são planejadas por meio de uma negociação entre a esfera pública e privada (CAVALCANTI, 2015; KRAWCZYK, 2014a, 2014b; MAGALHÃES, 2008; PONTES, 2012; SILVA, A., 2013; SILVA, J., 2013). Nessa perspectiva, as diretrizes para a educação escolar tinham a interferência do setor empresarial. Dessa forma, essa classe “[...] vem se utilizando do aparato escolar e das estratégias educadoras de um novo conformismo no cotidiano social [...]” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 56).

As políticas adotadas correspondem aos princípios neoliberais, suas diretrizes gerais têm como fundamento o projeto neoliberal de terceira via: “[...] que propugna a criação de um novo homem coletivo, de uma nova cultura cívica, na qual o nível de consciência política não deve ultrapassar os limites dos interesses econômicos-corporativos, nos marcos de um

capitalismo com justiça social.” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 68). Além de ser uma política que não é para todos, e sim para uma parcela da população, tenta passar uma visão natural de que o mercado é para os mais competentes e capazes de acompanhar o desenvolvimento econômico.

Os centros experimentais tornaram-se as escolas de excelência do ensino médio no estado, com um atendimento seletivo para a população e com políticas específicas de financiamento e atendimento para os jovens. A intenção era expandir os centros experimentais e torná-los uma política de Estado. No entanto, com a mudança de governo em 2007, em 2008 o termo de cooperação técnica entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o governo estadual não foi renovado no aspecto interno da gestão compartilhada na escola; e foi revogada a seleção e capacitação dos gestores e do professorado pelo Procentro. Apesar do rompimento de algumas parcerias, a política do novo governo, ao criar o PEI pela Lei Complementar n.º 125, de 10 de julho de 2008, dá continuidade à proposta anterior, tanto na estrutura como no aspecto epistemológico (PERNAMBUCO, 2008a). Uma constatação disso é que os 33 centros experimentais passaram a ser escolas de referência no PEI. Na seção 5.2.1, detalharemos o referido programa.

#### 5.2.1 Programa de Escola Integral e ProEMI: as escolas de referência do ensino médio

O século XXI foi marcado pela continuidade de muitas reformas no âmbito educacional. Cada vez mais se solidificava a ideia de que a educação poderia contribuir para a melhoria da situação econômica, indivíduos mais preparados seriam essenciais para o desenvolvimento econômico da sociedade, e nessa direção muitos estados elaboraram suas políticas. Nesse contexto, o estado de Pernambuco implantou uma política pública denominada Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME).

O PMGP tem sua regulamentação baseada no Decreto nº 29.289, de 7 de junho de 2006, que instituiu o Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE). Este último, por meio contrato firmado entre a União e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), atrelou-se ao Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e Distrito Federal (PNAGE), em 2006. (PERNAMBUCO, 2008b, p. 3).

De acordo com o documento, o programa está focado na melhoria dos indicadores educacionais do estado, com foco nos resultados, como requisito para o desenvolvimento econômico, pois “é com gente qualificada que conseguimos superar taxas de desemprego e melhorar os indicadores sociais do nosso Estado e, conseqüentemente, a qualidade de vida dos pernambucanos” (PERNAMBUCO, 2008b, p. 3). Para tanto, foram estabelecidas metas por escola. Como acompanhamento dos resultados, foi criado o Idepe, pelo qual se avalia anualmente a qualidade da educação no estado de Pernambuco. A política de modernização da gestão foi implantada na rede estadual de educação de Pernambuco em 2008. Dentre as inúmeras medidas adotadas, três foram relevantes para as escolas de ensino médio: 1) PEI. 2) Erem. 3) Gestão de resultados: Idepe e BDE. O Estado, ao mesmo tempo em que implanta sua política educacional, adere às políticas nacionais, principalmente aos programas que têm investimentos com recursos federais. O fator preponderante para a criação do programa foram os baixos índices da educação de Pernambuco registrados no Ideb em 2005.

Em julho de 2008, foi aprovada a Lei Complementar n.º 125, de 10 de julho de 2008, que, conforme mencionado, criou o PEI no estado de Pernambuco para o ensino médio, apesar do atendimento integral não ser algo novo no estado, pois os centros experimentais já atendiam o estudante o dia inteiro; tanto que, na época, já havia 33 centros experimentais e todos entraram no programa como Erem de tempo integral, com a mesma estrutura. Na lei, prescreve-se outra forma de atendimento ao alunado do ensino médio, o semi-integral. Dessa forma, o estado passa a atender no ensino médio em três formatos: a escola regular (apenas um turno), semi-integral (todos os dias em um turno e dois dias no contraturno) e integral (todos os dias da semana nos dois turnos: matutino e vespertino).

Assim, em 2008, com o novo governo, os centros experimentais passaram a se denominar Erem e, em 2010, por meio de um dispositivo oficial (Decreto n.º 35.681 de 13 de outubro de 2010), criou-se a Secretaria Executiva de Educação Profissional (Seep), com a função de gerir as Erem e as Escolas Técnicas Estaduais.

As Erem pautam-se epistemologicamente nos pressupostos e estratégias na Gestão por Resultados, implantada após o lançamento do Programa de Modernização da Gestão Educacional: Metas Educacionais (PMGE-ME), em 2007, gerido pela Secretaria de Educação de Pernambuco.

O modelo adotado direciona-se a uma gestão escolar por resultados. Para garantir o êxito, faz-se necessário: a) estabelecer os indicadores do próprio estado por meio do Idepe; b) comprometer o gestor; para isso, foi criado o Termo de Compromisso, assinado pelas escolas

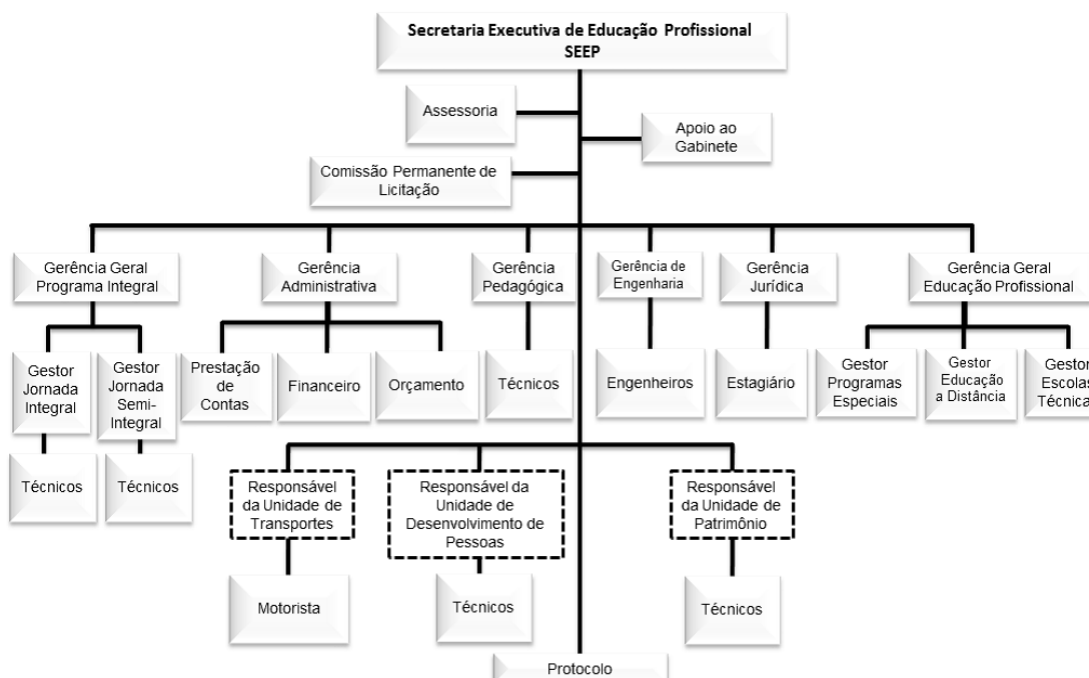
com a Secretaria de Educação, com o intuito de assumir a responsabilidade de cumprir as metas estabelecidas pelo PEI; c) premiar os trabalhadores da educação das escolas que atingem tais metas, com a criação do BDE.

A partir de 2008, a perspectiva de experiência passou a ser mudada para uma política pública de educação integral implantada para o ensino médio. Ao mesmo tempo, criaram-se as escolas de referências. Na Lei Complementar n.º 125, são expostos alguns direcionamentos para a implantação:

Art. 1º. Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco. (PERNAMBUCO, 2008a).

Para gerenciar as escolas integrais e a educação profissional, a Seep passou a fazer parte do organograma da Secretaria de Educação (Figura 1).

Figura 1 – Organograma da Seep ao ser regulamentada em 2010



Fonte: Dutra (2013, p. 34).

Uma secretaria com autonomia administrativa e financeira, com o próprio organograma, cujo objetivo era reorganizar o ensino médio e a educação profissional articulada com o

ensino médio, e tinha como incumbência, de acordo com o regulamento da Secretaria de Educação publicado no Decreto n.º 35.681, de 13 de outubro de 2010:

[...] participar da elaboração, implantação e implementação do Plano Estadual de Educação; elaborar, implantar e implementar a Política de Educação Profissional e de Educação Integral, de acordo com a legislação vigente e normas do Sistema Estadual de Ensino e do Conselho Estadual de Educação, nas diversas formas e na modalidade presencial e a distância visando ao atendimento das demandas sociais por educação e trabalho, em consonância com as políticas de governo; acompanhar e avaliar a oferta da Educação Profissional e de Educação Integral no Sistema Estadual de Ensino; assegurar a expansão da Educação Integral e da Educação Profissional para todas as microrregiões do Estado, atendendo às especificidades dos arranjos produtivos locais, regionais e nacionais; coordenar os processos, programas, projetos, procedimentos e ações desenvolvidas na Política da Educação Profissional e Integral. (PERNAMBUCO, 2010, art. 5.º, inciso IV).

Após quatro anos da sua criação, em 2014, um novo regulamento da Secretaria da Educação mudou a estrutura da referida secretaria, Decreto n.º 40.599, de 3 de abril:

IV - Secretaria Executiva de Educação Profissional: a) Gerência Geral de Educação Profissional: 1. Coordenação das Escolas Técnicas; 2. Coordenação de Projetos Especiais; 3. Coordenação de Educação à Distância; b) Gerência Geral do Programa de Educação Integral: 1. Coordenação de Jornada Integral; 2. Coordenação de Jornada Semi-Integral; c) Superintendência Pedagógica do Programa de Educação Integral; d) Gerência Administrativa; [...]. (PERNAMBUCO, 2014, art. 5.º, inciso IV).

Ao comparar o organograma de 2010 com a nova estrutura em 2014, observa-se a diminuição das gerências, os respectivos cargos e a mudança da função de gestor para coordenador. Apesar da redução, sua finalidade é a mesma. Isso demonstra uma redução de custos para o programa, pois, no início, contou com assessorias e parcerias externas para sua implantação.

Dentre as finalidades do PEI, determinada pela Lei Complementar n.º 125, de 10 de julho de 2008, algumas demonstram a ênfase na gestão para o melhor êxito das escolas, direcionada à gestão de resultados: “II – sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais; [...] VI – consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação.” (PERNAMBUCO, 2008a, art. 2.º, incisos II,

VI). Ainda, como finalidade, a participação da comunidade, a expansão das escolas e o aprimoramento pedagógico:

IV – integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural; V – promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado; VII – estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola; VIII – viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual; [...]. (PERNAMBUCO, 2008a, art. 2.º).

Na mesma lei, foi criada na estrutura da Secretaria de Educação, uma Unidade Técnica de Coordenação do PEI, dotada de autonomia técnica e financeira para planejar e executar as ações do Programa. Das suas inúmeras atribuições, duas se referem à ampliação e ao funcionamento: “VII - promover o planejamento para a expansão das Escolas de Referência em Ensino Médio e definir padrões básicos de funcionamento; VIII - assegurar a interiorização das Escolas de Referência em Ensino Médio.” (PERNAMBUCO, 2008a, art. 3.º). Em 2008, o programa iniciou-se com 51 Erem, 33 escolas de tempo integral (dois turnos com 9 horas diárias, total de 45 horas/semanais) e 18 em jornada semi-integral – dois dias com 10 horas de aula e três dias com 5 horas de aula, total de 35 horas/semanais (PERNAMBUCO, 2008a). De acordo com a Instrução Normativa n.º 01/2012, de 28 de fevereiro de 2012, a carga horária total (três anos) das escolas de referências é de: 4.200 horas para o ensino médio semi-integral e 5.400 horas para o ensino médio integral (PERNAMBUCO, 2012).

Além do aumento do tempo na escola, houve outras modificações naquelas que implantaram o programa: reorganização da rede, com alunas e alunos apenas do ensino médio, e as escolas passaram a recebê-los de forma gradativa. Com isso, também houve a saída de outros níveis para outras escolas. O programa, inicialmente, foi implantado para alunas e alunos do 1.º ano, alunas e alunos regulares do 2.º e 3.º anos. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), continuaram no seu formato até concluírem.

Na infraestrutura, criaram-se alguns critérios para implantação: no mínimo, nove salas de aula, cinco laboratórios (física, matemática, química, informática e línguas), refeitório, biblioteca e quadra coberta. Outra mudança é em relação à gestão e ao corpo docente. São considerados da equipe gestora: o diretor, o secretário, o coordenador da biblioteca e o

educador de apoio. Para ajudar a equipe gestora, acrescentaram-se mais quatro cargos comissionados de coordenação: dois coordenadores de laboratórios (ciências e informática), um coordenador administrativo e um coordenador socioeducativo.

Com a nova estrutura das Erem, o diretor passou por um processo de seleção que envolveu quatro etapas: participação de um curso de aperfeiçoamento do Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco (Progepe); caso aprovados com média igual ou superior a 7,0, continuam no processo seletivo, análise do currículo, apresentação de um plano de ação para a escola na qual está pleiteando a vaga e entrevista. A equipe que avaliará é composta de membros da Secretaria de Educação do Estado, das GRE e representantes de universidades públicas. O candidato que apresentar a melhor nota será o diretor da escola (PERNAMBUCO, 2015).

Assim, a escolha do diretor da escola não é feita pela comunidade escolar em um processo de gestão democrática, mas por sua capacidade técnica nas avaliações, apesar de ter como critério ser professora e professor da rede pública estadual de qualquer área de conhecimento.

Em relação ao corpo docente, a carga horária para as escolas integrais era de 40h com direito à gratificação de 199% e das escolas semi-integrais de 32h com gratificação de 159%, como incentivo para que se dedicassem de forma exclusiva à escola. Por apresentar esses diferenciais, era necessário realizar a seleção do professorado para ensinar nas escolas de referência, uma seleção interna simplificada com duas etapas: entrevista e análise de currículo. Após a entrada na escola de referência, a professora e o professor são avaliados semestralmente e poderão ser desligados do programa caso sua avaliação seja insatisfatória (DUTRA, 2013).

O estado de Pernambuco, em 2015, totalizava em sua rede 300 escolas de referência – 123 na modalidade integral e 177 na semi-integral. Em 2008, quando iniciou o PEI, havia 33 escolas de referência integral e 18 escolas semi-integrais.

A fundamentação teórico-metodológica da política de educação integral de Pernambuco adotada nas escolas baseia-se em duas correntes: Educação interdimensional defendida por Antônio Carlos Gomes da Costa (2008) e a teoria da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR):

Sua proposta defende o desenvolvimento humano sustentado em quatro dimensões: o *logos*, o *pathos*, o *mythos* e o *eros*, ou seja, a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade (COSTA, 2008). Passa a perceber e a trabalhar com o educando compreendendo a integralidade e complexidade do ser humano. Essa proposta foi associada a algumas premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que aborda o planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa de Educação Integral, tendo sido modelado e adaptado, de acordo com Ivaneide Lima (2011, p. 23), ‘espelhando-se nas concepções filosóficas da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), Tecnologia desenvolvida com o objetivo de gerenciar as empresas da Odebrecht e nos quatro pilares da Educação ou aprendizagens fundamentais contidas no relatório de Jacques Delors’. (DUTRA, 2013, p. 29, grifos do autor).

A educação interdimensional justifica-se pela vivência da crise em uma época em que a relação do ser humano consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com a dimensão transcendente está passando por profundas transformações. No aspecto da relação com os outros, enfatiza:

[...] o individualismo, a competição, a exploração e o uso instrumental do ser humano marcam as relações interpessoais, enquanto que, no plano das relações coletivas, dentro das nações e entre as nações, o cinismo e a força bruta parecem ganhar cada vez mais espaço. [...] constata-se uma procura da resignificação dos laços interpessoais na família, na escola, no trabalho, nas relações afetivo-sexuais. (COSTA, 2008, p. 1).

Na sua visão, a crise está no homem, e não nos fatores externos, econômicos, sociais, políticos ou culturais, e acrescenta:

A nosso ver, estamos diante de uma crise ontológica, isto é, uma crise que diz respeito ao ser humano em sua totalidade irreduzível e complexa. Minha tese básica é a de que os dinamismos econômicos, sociais, políticos e culturais que configuram a presente crise são manifestações derivadas de um conjunto de fenômenos; são sintomas de uma crise mais profunda, a crise resultante do desenvolvimento desequilibrado do ser humano ao longo do processo civilizatório. (COSTA, 2008, p. 2).

Aponta como saída para a crise ontológica o equilíbrio das diversas dimensões humanas, divididas em quatro:

[...] 1. o *logos*, a dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, ciência e técnica; 2. o *pathos*, a dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros; 3. o *eros*, a dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do élan vital; 4. o *mytho*, a dimensão da relação do

homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal. (COSTA, 2008, p. 2, grifos do autor).

Há uma valorização no *logos*, por isso a crise; é preciso envolver as quatro dimensões para uma formação humana do sujeito, que são as dimensões estruturadoras do seu ser (COSTA, 2008). O autor propõe um novo direcionamento para o conhecimento escolar, saindo de uma perspectiva interdisciplinar para uma interdimensional:

Nossa proposta é a criação de uma nova educação, uma educação interdimensional, que seja capaz de reequilibrar as relações do *logos* com o *pathos*, o *mytho* e o *eros* de forma mais inteligente e harmônica. Isso significaria recalcar a dimensão do *logos*? De forma alguma. Trata-se de abrir os projetos pedagógicos para outras dimensões do humano, acolhendo, valorizando e dignificando aspectos como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade, a convivência e tantas outras dimensões relacionadas com o *pathos*, o *eros* e o *mytho*. [...] O enfoque interdisciplinar não dá conta da inteireza e da complexidade do desafio educacional de integrar as quatro grandes dimensões co-constitutivas do humano. É preciso desenvolver um enfoque interdimensional. (COSTA, 2008, p. 3).

Essa educação interdimensional é possível se a escola adotar os quatro pilares da educação e suas competências. Assim, tem como princípios: o protagonismo juvenil na concepção de que o jovem deve ser conduzido à ótica da solução; a presença educativa como uma necessidade vital; educação para os valores na intenção de que jovem se deseja formar, levando-se em consideração as quatro aprendizagens, que são as dimensões humanas: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender.

No protagonismo juvenil, a transmissão dos valores é essencial, e está inserida na: “capacidade de as gerações adultas possibilitarem aos jovens identificar, incorporar e realizar os valores positivos construídos ao longo da evolução da história humana.” (COSTA, 2007, p. 1). O educar, “de acordo com a visão aqui defendida, é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais” (COSTA, 2007, p. 4). A aluna e o aluno passaram a ser vistos:

[...] não como recipiente, mas como fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade. Fonte de iniciativa significa que o educando deve agir, ou seja, não deve ser apenas um expectador ou um receptor do processo pedagógico. Ele deve situar-se na raiz mesma dos acontecimentos, envolvendo-se na sua produção. Fonte de liberdade significa que o educando

deve ter diante de si cursos alternativos de ação, deve decidir, fazer opções, como parte do seu processo de crescimento como pessoa e como cidadão. Fonte de compromisso significa que o educando deve responder pelos seus atos, deve ser consequente nas suas ações, assumindo a responsabilidade pelo que faz ou deixa de fazer. Esta concepção de educando nos leva, necessariamente, à formação do jovem autônomo, solidário e competente. (COSTA, 2007, p. 5).

O relatório de Jacques Delors (2012) é retomado como princípio fundamental do protagonismo juvenil ao se basear nos quatro pilares da educação e na relação com a competência:

Qual o sentido da palavra competência no relatório de Jacques Delors? Mais do que acumular uma carga cada vez mais pesada de conhecimentos, o importante agora é estar apto para aproveitar, do começo ao fim da vida, as oportunidades de aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos num mundo em permanente e acelerada mudança. [...] Daí, emergem as quatro competências, que o jovem, para ser autônomo, solidário e competente deverá desenvolver: \*Competência pessoal (aprender a ser) \*Competência social (aprender a conviver) \*Competência produtiva (aprender a fazer) \*Competência cognitiva (aprender a aprender). (COSTA, 2007, p. 6).

O pressuposto da educação interdimensional demonstra uma forte tendência nos modelos focados no alunado, os métodos ativos baseados nas ideias pedagógicas do movimento escolanovista, em que há a desvalorização do conhecimento e a valorização do educando como principal responsável por sua aprendizagem, em uma flexibilidade do conhecimento para se adequar ao educando (DUARTE, 2011; SAVIANI, 2011b).

O homem é visto como basilar dos problemas que afligem a humanidade, por isso precisam ser trabalhadas sua virtude, sua moral e suas atitudes. Os fatores externos não terão influência se o homem for um sujeito ético, coletivo, sentimental, amoroso, cuidadoso, e tantas outras qualidades que possam ser desenvolvidas para que consiga sua transformação e da sociedade em que vive. Não se consideram as questões sociais nem uma sociedade de classes, generaliza o homem como se todos estivessem nas mesmas condições sociais. Não se considera a situação de alunas e alunos que vivem em situação de precária subsistência, como se fosse algo alheio à realidade escolar.

Nessa perspectiva, Duarte (2011) e Saviani (2011b) fazem críticas à forma como ocorre a relação com os outros em que predomina a competição e a individualidade; no entanto, essa proposta se aglutina com a de gestão de resultados, uma contradição, pois a busca por metas gera disputas e competições. No seu interior, é uma proposta que busca

diminuir a importância dos conhecimentos construídos pela humanidade, na intensificação dos “valores da humanidade”, e cabe à professora e ao professor problematizar os “limites do intelectualismo” (COSTA, 2008, p. 3), considerados empecilhos para a aprendizagem do alunado. O intuito é cada vez mais privá-lo de ter acesso a um conhecimento elaborado e oferecer situações práticas e conteúdos fragmentados. Por outro lado, é contraditória a valorização das dimensões da educação interdimensional em um sistema que privilegia duas áreas de conhecimento como principal indicador de qualidade da educação.

O PEI procura demonstrar uma nova visão de educação, como visto, pautada nos pilares da educação (DELORS, 2012) e na educação interdimensional (COSTA, 2008). Contudo, a maior relevância é na gestão de resultados com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas. Para tanto, o estado tem o próprio sistema de avaliação, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe),<sup>9</sup> e estabelece metas por meio do Idepe, e seguem as mesmas normas do Saeb e Ideb (nacionais), em que cada escola tem a incumbência de cumprir suas metas estipuladas pelo sistema com diversos critérios.

Ao cumprir as metas, os profissionais da escola recebem uma bonificação acrescentada ao salário, o BDE, uma premiação por resultados. Apesar de o Saepe não ser uma política específica do ensino médio, pois envolve também o ensino fundamental, é relevante, porque determina por meio de seu indicador, o Idepe, as metas que as escolas de ensino médio devem atingir, e a pressão é bem maior nas escolas que fazem parte do PEI, por apresentar diferenciais em relação ao tempo pedagógico, a docentes selecionados; aos novos padrões de gestão e à estrutura que seguem os arquétipos exigidos pelo programa, subtendendo-se que obterão melhores índices.

Outra particularidade das escolas de referência são as matrizes curriculares. Sem muitas diferenças para as escolas integrais e semi-integrais, há apenas o acréscimo do item atividades complementares com dez horas (oficina, pesquisa, estudo) que não há nas escolas semi-integrais por ter uma carga horária menor (Quadro 5).

---

<sup>9</sup> O Saepe foi criado em 2000, mas só em 2008, passou a ser anual para todo o alunado da rede pública, com aplicação dos exames de Língua Portuguesa e Matemática no 5.º e 9.º anos do ensino fundamental e 3.º ano do ensino médio, diferentemente do Saeb, que é por amostragem no 3.º ano do ensino médio, todo o alunado do 3.º ano participa dos testes, seja na modalidade integral, semi-integral, seja regular.

Quadro 5 – Matriz curricular do ensino médio semi-integral

| BASE LEGAL                                                                                                                                   | COMPONENTES CURRICULARES     |                                                     |                                              | SÉRIES          |                 |                 | CH    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------|
|                                                                                                                                              |                              |                                                     |                                              | 1. <sup>a</sup> | 2. <sup>a</sup> | 3. <sup>a</sup> |       |
| Lei Federal n.º 9.394/96; Parecer CNE/CCE B n.º 5/2011; Parecer CNE/CEB n.º 7/2010; Resolução CNE/CEB n.º 3/98; Resolução CNE/CEB n.º 4/2010 | Base Nacional Comum          | Linguagens códigos e suas tecnologias               | Língua Portuguesa                            | 6               | 6               | 6               | 720   |
|                                                                                                                                              |                              |                                                     | Educação Física                              | 2               | 2               | 2               | 240   |
|                                                                                                                                              |                              |                                                     | Arte                                         | 2               | 1               | 1               | 160   |
|                                                                                                                                              |                              | Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias | Matemática *                                 | 6               | 6               | 6               | 720   |
|                                                                                                                                              |                              |                                                     | Química *                                    | 3               | 3               | 3               | 360   |
|                                                                                                                                              |                              |                                                     | Física *                                     | 3               | 4               | 4               | 440   |
|                                                                                                                                              |                              |                                                     | Biologia *                                   | 3               | 3               | 3               | 360   |
|                                                                                                                                              |                              | Ciências humanas e suas tecnologias                 | História                                     | 2               | 2               | 2               | 240   |
|                                                                                                                                              |                              |                                                     | Geografia                                    | 2               | 2               | 2               | 240   |
|                                                                                                                                              |                              |                                                     | Filosofia                                    | 1               | 1               | 1               | 120   |
|                                                                                                                                              |                              |                                                     | Sociologia                                   | 1               | 1               | 1               | 120   |
|                                                                                                                                              |                              | TOTAL DE BASE NACIONAL COMUM                        |                                              | 31              | 31              | 31              | 3.720 |
|                                                                                                                                              | PARTE DIVERSIFICADA          |                                                     | Língua estrangeira Espanhol, Inglês, Francês | 2               | 2               | 2               | 240   |
|                                                                                                                                              |                              |                                                     | Projeto de Empreendedorismo                  | 1               | 1               | 1               | 120   |
|                                                                                                                                              |                              |                                                     | Direitos Humanos e Cidadania                 | 1               | 1               | 1               | 120   |
|                                                                                                                                              |                              |                                                     | TOTAL PARTE DIVERSIFICADA                    | 4               | 4               | 4               | 480   |
|                                                                                                                                              | TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA |                                                     |                                              | 35              | 35              | 35              | 4.200 |

Fonte: PPP da escola de Referência em Ensino Médio João Lopes de Siqueira Santos, 2015.

\* Disciplinas que devem ter na carga horária estipulada 1 hora de laboratório.

Consta, ainda, na matriz que as áreas das Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia) e Matemática deverão utilizar 1 hora da carga horária semanal para a prática em laboratório. Totalizando a carga horária da escola semi-integral, significa que alunas e alunos têm em três dias 5 aulas e em dois dias 10 aulas, cada aula com duração de cinquenta minutos. Outro fator evidenciado é a maior carga horária para a Língua Portuguesa e Matemática, cada uma com 6 horas por semana. A ênfase é maior nas áreas de Linguagens (12h) e Ciências da Natureza e Matemática (15h), enquanto a área de Ciências Humanas tem o menor tempo pedagógico (8h).

Isso demonstra qual o interesse na formação do alunado do ensino médio, as prioridades para sua formação e o obstáculo em conseguir a apropriação dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade (SAVIANI, 2008; TONET, 2008), um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano.

Outro fator relevante nas escolas de referência é que, em algumas disciplinas da área de Humanas como Artes, Sociologia e Filosofia, quem as ensinam não são professoras e professores dessas licenciaturas, mas de outras, como os que têm Licenciatura em História, Geografia e Letras. Seguindo as orientações das diretrizes curriculares, ao adotar o bloco das áreas de Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, há um direcionamento para que o professorado possa ministrar disciplinas que estejam no bloco, por exemplo: professora ou professor formado em Química ensinando Biologia, ou formado em Física dando aula de Matemática, pelo fato de pertencerem ao mesmo grupo das ciências da natureza. Situação ocasionada também pelo fato de estarem com toda a sua carga horária em uma mesma escola, o que leva a complementar as horas com outras disciplinas, que não seja a da sua formação inicial.

Apesar de as DCNEM de 1998 e 2011 direcionarem para o bloco das áreas como uma visão unívoca de preparação da professora e do professor, seja nas ciências humanas, linguagens, ciências da natureza ou matemática, as licenciaturas não têm essa visão, a preparação é exclusiva para aquela disciplina escolhida, podendo ou não ocorrer a interdisciplinaridade, por exemplo: a formação do professorado de História inclui a História da Arte, mas não especificamente sobre as artes, algo que só a professora e o professor formado na área teria condições de aprofundar. Além de uma carga horária mínima, a área das Humanas sofre com sua desvalorização, tida como supérflua em uma política interessada nos resultados.

A reforma educacional para o ensino médio em Pernambuco correlaciona-se com os paradigmas do sistema capitalista para a educação, e assume: “[...] como orientação o ideário da sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, da empregabilidade e do empreendedorismo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 10). Há uma tentativa de mostrar uma perspectiva mais humana ao colocar, também, como base teórica do PEI uma educação interdimensional, mas na prática é engolida por prevalecer uma política de resultados em que as avaliações externas se tornam preponderantes nesse processo.

Nessa parceria público-privada, os critérios de quantidade e qualidade são dados pelo mercado ao implementar políticas e concepções educativas, e de conhecimentos utilitaristas e pragmáticos, em que a educação se volta para o que serve aos interesses do desenvolvimento econômico. É nítido nos componentes curriculares das escolas de referência, ao adotarem em parte diversificada na matriz curricular, o empreendedorismo como uma disciplina. O referencial teórico adotado, isto é, a tecnologia empresarial da educação na prática adota

procedimentos que se assemelham ao modelo gerencial na administração pública. Roseane Silva (2013), em sua pesquisa, chega aos seguintes resultados diante dos dados coletados:

comprovam a hipótese inicial de pesquisa que o sistema de educação pública no Estado de Pernambuco, na última década, movimentou-se em consonância com as diretrizes do governo federal, e concretizou políticas públicas sob a égide das concessões no âmbito da lei que regulamenta a relação entre o setor público e o privado, relações de parcerias – uma lógica de permissão e de incentivo à ação privatista e mercadológica no sistema educacional, com repercussões diretas na organização curricular, na prática pedagógica escolar. (SILVA, R., 2013, p. 309).

São explícitos os paradigmas defendidos pelas políticas educacionais do estado de Pernambuco: uma política de responsabilização dos profissionais da escola e a ênfase nos resultados, seguindo o direcionamento de um modelo gerencial. De acordo com a Lei n.º 125, artigo 2.º, incisos III e VI, a finalidade do PEI é:

III - difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região; [...]  
VI - consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação. (PERNAMBUCO, 2008a).

Ao mesmo tempo em que a lei demonstra, de forma nítida, quais os interesses ao adotarem essas políticas educacionais, em uma visão economicista da educação, com a intenção da preparação de um novo trabalhador para o mercado de trabalho, expõe também no inciso VII, que visa “[...] estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 1). Contradições pertinentes às políticas públicas em uma sociedade em que os principais direitos dos cidadãos não são garantidos. Sobre as políticas educacionais implantadas pelo estado de Pernambuco, constata-se que:

[...] a Política de Ensino Médio em Pernambuco prevê o estabelecimento de mediações que trazem um viés favorável à adaptação dos perfis formativos dos jovens a crescente desqualificação do trabalho, mediante uma reestruturação administrativa centrada no gerencialismo e no accountability e de uma proposta curricular baseada na pedagogia das competências para a empregabilidade. (BENITTES, 2014, p. 8).

Nesse modelo há ênfase dos modos de gerenciamento do setor privado, o Estado deixa de ser o mantenedor e passa a ser o regulador e facilitador da iniciativa privada. Sua intervenção é redistribuir recursos, definir critérios na relação público-privada, avaliar previamente necessidades e recursos disponíveis e definir metas e posteriormente monitorar sua realização. Nessa nova função, há a transferência para as instituições privadas e públicas, ou não estatais, das funções e dos serviços, antes, desempenhados pelo Estado. Cria também um ambiente que favorece a competição e, ao mesmo tempo, a atuação do cidadão/comunidade nos negócios públicos. Adota-se uma nova proposta de regulação social, sustentada na participação (OLIVEIRA; DUARTE, 2011).

Outro fato é a participação do empresário na dinâmica escolar, em que legitima conhecimentos, saberes e a cultura empresarial, ora de forma implícita, ora mais explícita, por meio de quatro dispositivos: meritocracia, disciplinaridade, premiação e regulação. Dessa forma proliferam políticas educacionais que têm como referências paradigmas advindos do neoliberalismo, mediante a responsabilidade social empresarial e o trabalho voluntário (SILVA; SOUZA, 2009).

Os documentos legais trazem posições antagônicas. Cada vez mais grupos de interesses se apropriam de discursos que representam o coletivo, mas implícitos estão: uma visão individualista, relações fragmentadas e com aporte de uma doutrina de mercado. Nas escolas de referências, deveriam seguir os padrões estabelecidos pelo programa, o modelo de gestão para os resultados, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação.

Segundo Ball e Mainardes (2011, p. 25, grifo dos autores) “na educação, o segmento dos diretores de escola é a principal ‘carreira’ em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, sendo crucial para a transformação dos regimes organizacionais das escolas”. Em Pernambuco, são estabelecidas metas a serem cumpridas e prêmio para os profissionais das escolas que conseguem atingir ou superar essas metas; com isso, foi criado o BDE, “[...] os incentivos na forma de mercado e introduziu a ‘direção’ das possibilidades de financiamento e responsabilização (*accountability*) relacionadas com a performance” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 25, grifos dos autores).

Ball (2002; 2005) expõe que nesse modelo adotado há o intercruzamento do mercado, da gestão e performatividade. As reformas são apresentadas dando aos gestores e às instituições maiores poderes e retirando entraves na gestão de recursos financeiros e humanos como processos de regulação, em que estabelece uma nova forma de controle. Afirma-se que

os gestores terão flexibilidade e autonomia no uso dos recursos financeiros e humanos para se preocuparem mais com as ações que melhorem os resultados. No entanto, em Pernambuco, só no que diz respeito à responsabilização em atingir as metas, foi assumida pelos gestores, pois a autonomia para gerir os recursos financeiros é limitada em consequência da ínfima quantia que é repassada às escolas.

São detectadas nas políticas implantadas em Pernambuco ações pautadas em aspectos como regulação, responsabilização, descentralização, autonomia e desempenho. Intenções que, contraditoriamente, visam à formação humana de estudantes, com a busca por melhores resultados nas avaliações externas em que as pressões são cada vez mais fortes para o professorado e estudantes na obtenção das metas. Andréa Giordanna Silva (2016), em sua pesquisa em escolas que adotaram o PEI, constata:

Nesse cenário educacional, as ações, que não estão diretamente relacionadas com a aquisição de conceitos e procedimentos imperativos ao ato de responder às avaliações externas, são consideradas dispensáveis ao processo de ensino e/ou são observadas como aprendizagens de menor valor social. (SILVA, A. G., 2016, p. 176).

Pernambuco seguiu uma política adotada tanto no âmbito do governo federal como de outros estados federados, ou seja, a gestão de resultados, um direcionamento das ações para o aumento dos indicadores educacionais. Nesse sentido, a avaliação é um mecanismo de controle e responsabilização; a partir do momento em que cria indicadores e faz medições do sistema, estipula a exigência de acompanhamento em termos de educação nacional aos padrões da competitividade internacional (AFONSO, 2009).

Ao defender uma gestão de resultados, demonstra alguns equívocos que envolvem as políticas de avaliação, por meio dos índices de desenvolvimento com a revelação de indicadores por escola, ao invés de políticas educativas para sanar as dificuldades apresentadas. Em muitos casos, são oferecidos prêmios ou bonificação às escolas com melhores índices, incentivando a meritocracia, a competição e o individualismo entre escolas, docentes e estudantes.

A ideia de fazer com que os professores recebam por produção apresenta-se como um dos ‘modismos’ das políticas educacionais recentes no Brasil, agora se manifestando de forma massiva entre gestores estaduais e municipais, de diferentes matizes e até partidos políticos. (DANTAS, 2012, p. 5, grifo do autor).

Além de Pernambuco, outros estados como Amazonas, Tocantins, São Paulo e Minas Gerais adotaram a bonificação como incentivo ao professorado para o aumento dos indicadores educacionais, uma política importada de países centrais.

Enquanto gestores nordestinos se entusiasmam com a educação ‘de resultados’, aonde tais experiências se desenvolveram, as análises apontam para o fato de que elas de fato não conseguiram impactar efetivamente na melhora do aprendizado dos alunos. É o caso, por exemplo, da cidade de Nova York, uma das que lideraram a implantação do novo modelo no mundo que suspendeu a política de bônus, em virtude dela não viabilizar efetiva melhora do aprendizado. O Departamento Municipal de Educação nova-iorquino suspendeu o pagamento dos bônus por desempenho em virtude de que não havia desempenho superior entre os alunos cujos professores recebiam as bonificações e os estudantes matriculados nas demais instituições. (DANTAS, 2012, p. 6, grifo do autor).

O estado adota políticas específicas de desempenho docente como mecanismo de remuneração atrelada aos resultados quantitativos, os quais indicam a evolução dos resultados pelos discentes como forma de demonstrar a produção do trabalho educativo, uma ideia importada da empresa privada em que a quantidade e qualidade da produção reflete o desempenho do trabalhador. Uma abordagem gerencial-empresarial para as políticas públicas estatais de educação. Inserida nesse processo em que perpassa a meritocracia, que, segundo Freitas (2012, p. 383):

[...] está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho.

Nas políticas adotadas pelo estado, verificam-se a ênfase nos resultados dos indicadores de educação, a participação de organizações não governamentais nos programas e ações, a meritocracia, a bonificação para os melhores resultados, prêmios a ações exitosas, escolas de excelência e valorização do empreendedorismo nas escolas. Ao implantar uma política em que privilegia poucos, vai de encontro à Constituição Federal 1988 do direito a todos de uma educação pública, laica e gratuita, com qualidade social para todos. Apesar do significativo aumento das escolas de referência, com 17 escolas em 2007, passando a 300 em 2014, ainda é um atendimento à minoria. De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Pernambuco (SINTEPE, 2014, n. p.):

Das 1.085 escolas da rede estadual, 300 são de tempo semi-integral e integral, 785 não estão contempladas com o programa de escola de tempo integral. Dos 670 mil alunos da rede, 170 mil estão nas escolas de referência, 500 mil estão fora do programa e ainda temos mais de um milhão e cem mil pernambucanos que nunca frequentaram uma escola, 218 mil crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade que estão fora da escola e quase dois milhões de pessoas no Estado que só tem de 1 a 4 anos de estudos e são consideradas analfabetos funcionais.

Outra crítica à política de gestão de resultados implantada pelo estado diz respeito ao Plano de Cargos e Carreiras do professorado da Educação, pelo qual – com uma política de gratificação, para docentes que ensinam nas escolas de referência, de bonificação (aos docentes que atingem as metas) – se concede o aumento por mérito, e não pela luta da categoria; não há um aumento real do salário, em que a remuneração se vincule ao desempenho e cumprimento de metas, “assim como nas empresas, a adoção de bônus salariais para educadores que se destacam no trabalho e superam metas está associada a avanços de gestão” (MÁXIMO, 2011, p. A12). Outro fator agravante é que são subsídios não incorporados aos salários, o que significa que, com o afastamento, seja por motivos de saúde, aposentadoria, seja por licença-prêmio (direito adquirido pelos trabalhadores da Educação que a cada dez anos trabalhados têm direito a seis meses de afastamento com remuneração) não os recebem, situação que pressiona esses profissionais a não se afastar e abrir mão de direitos adquiridos.

Pernambuco, na implantação do programa de modernização da gestão, elaborou os próprios documentos de orientação curricular: os parâmetros da educação básica de Pernambuco em todas as áreas do conhecimento do currículo; relação dos conteúdos de todas as áreas que devem ser trabalhados em cada bimestre; parâmetros da sala de aula com propostas de atividades; parâmetros da formação docente no intuito de orientar a formação continuada do professorado; e os padrões de desempenho nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática que devem ser alcançados pelo alunado no Saepe. Todos esses documentos são vinculados às diretrizes curriculares nacionais da educação básica e aos parâmetros curriculares do estado. São documentos que orientam a prática do professor e possibilitam o controle do estado nos conhecimentos que deverão ser privilegiados na escola como possível garantia de melhores resultados nas avaliações externas.

As políticas educacionais implantadas em 2007 visavam à melhoria na qualidade da educação, e em relação à mudança no quadro do ensino médio em todo o estado, não há como negar que foi significativo o aumento de estudantes que ingressaram na educação integral nos

últimos anos, aumentando mais de 5 vezes em sete anos (Tabela 8). No entanto, ainda é ínfimo, considerando a população de jovens que deveriam estar cursando o ensino médio no estado.

Tabela 8 – Matrículas do ensino médio de Pernambuco nas modalidades parcial e integral da zona urbana e rural, 2010-2016

| ANO  | PARCIAL |        |         | INTEGRAL |       |         |
|------|---------|--------|---------|----------|-------|---------|
|      | Urbana  | Rural  | TOTAL   | Urbana   | Rural | TOTAL   |
| 2010 | 305.154 | 18.318 | 323.472 | 22.947   | 1.259 | 24.206  |
| 2011 | 267.211 | 18.606 | 285.817 | 66.359   | 1.712 | 68.071  |
| 2012 | 235.118 | 13.462 | 248.580 | 82.275   | 2.601 | 84.876  |
| 2013 | 217.134 | 13.931 | 231.065 | 99.055   | 2.811 | 101.866 |
| 2014 | 200.409 | 14.515 | 214.924 | 114.378  | 3.004 | 117.382 |
| 2015 | 182.336 | 14.631 | 196.967 | 116.513  | 2.947 | 119.460 |
| 2016 | 215.508 | 16.336 | 231.844 | 126.009  | 3.996 | 130.007 |

Fonte: Inep (2017).

Outro dado que apresentou melhor desempenho foi o número de estudantes que conseguiram concluir o ensino médio. O estado aumentou em 20% no período de sete anos, no entanto, ainda é grande o percentual dos que não conseguem concluir essa fase de ensino (43%). Os dados demonstrados do ensino médio mostram-se acanhados, principalmente no acesso e na conclusão desse nível. As políticas adotadas ainda não surtiram o efeito desejado para essa etapa de ensino. Mesmo com os avanços, é preciso melhorar a qualidade do ensino médio e o aperfeiçoamento das políticas públicas para o atendimento à população jovem no estado. Dessa forma, o olhar volta-se agora para o ensino médio na região da Mata Sul, nos municípios de Ribeirão e Palmares.

## **6 A CONCRETUDE DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PALMARES E DE RIBEIRÃO QUE ADERIRAM AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PEI)**

O discurso e a ação revelam essa distinção única. Por meio deles, os homens podem distinguir a si próprios, ao invés de permanecerem apenas distintos; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos aparecem uns para os outros. (ARENDT, 2014, p. 218).

Nesta seção adentramos o campo empírico da pesquisa, inicialmente com uma breve caracterização do município onde estão localizadas as escolas pesquisadas, e dando sequência, haverá a caracterização e o funcionamento dessas escolas com o suporte do diário de bordo, escrito no momento das observações, o qual possibilitou verificar como estava concretizando-se o PEI nessas escolas.

### **6.1 Palmares e Ribeirão: expressões concretas do ensino médio**

A região da Zona da Mata de Pernambuco foi uma das regiões mais afetadas com a monocultura da cana-de-açúcar:

A Região da Zona da Mata de Pernambuco apresenta um quadro sócio ambiental que evidencia a pobreza e a falta de oportunidades que afetam a vida das pessoas associadas a um ambiente natural degradado. Esse quadro tem raízes históricas na monocultura da cana-de-açúcar, aliada ao uso desordenado dos recursos naturais e à falta de investimentos no desenvolvimento humano. (ANTONIO NETO, 2009, p. 20).

O que afeta também a educação da população que vive nos municípios pertencentes à região, pois “a exclusão social e o grande grau de pobreza nessa região não são algo conjuntural, mas estrutural, ligado historicamente à agricultura canavieira” (ANTONIO NETO, 2009, p. 21). Por muitos anos, a cana-de-açúcar era a principal atividade econômica dessa região, e o colapso das usinas acarretou inúmeros problemas para a população que dependia dessa atividade para sobreviver:

[...] a degradação natural da base produtiva, associada à obsolescência dos sistemas de cultivo, além de queda de produtividade da cana nas regiões onde a enfermidade do solo já inviabiliza o cultivo pelas práticas degradantes utilizadas, tem conduzido à falência um número crescente de usinas de açúcar na região. (ANTONIO NETO, 2009, p. 22).

A Zona da Mata de Pernambuco tem 43 municípios, no entanto, a microrregião da Mata Sul abrange uma área de 5.888,57 km<sup>2</sup>, sendo composta por 24 municípios; na divisão estabelecida pela GRE da Secretaria de Educação de Pernambuco, a Mata Sul tem 15 municípios: Água Preta, Amaraji, Belém de Maria, Catende, Cortês, Jaqueira, Joaquim Nabuco, Lagoa dos Gatos, Maraial, Palmares, Primavera, Quipapá, Ribeirão, São Benedito do Sul e Xexéu. Desses, os 2 de maior população são Palmares e Ribeirão. Dos 15, selecionamos 2 para a pesquisa: Palmares e Ribeirão.

Palmares é um dos municípios mais desenvolvidos da região; seu percentual maior de contribuição ao Produto Interno Bruto (PIB), pelas diversas atividades econômicas, concentra-se em serviços com 83,75%, depois vem a indústria com 14,28% e, por último, a agricultura com 1,95%. Tem uma participação de 0,45 no PIB do estado, seu PIB em 2012 foi de R\$ 533.529.000. Sua população é de 60.091 habitantes em uma área territorial de 339, 292 km<sup>2</sup>; o IDHM de 2010 foi de 0,622, o que o deixa na 42.<sup>a</sup> colocação; o número de pessoas em empregos formais é de 7.432, com a maior concentração de pessoas nas áreas de comércio e de serviços.

A agroindústria açucareira é ainda uma das principais atividades econômicas do município, a cultura da cana-de-açúcar ainda representa uma das principais fontes de renda. No início da segunda década do século XXI, o município enfrentou alguns problemas: o esgotamento do ciclo econômico da agroindústria açucareira e uma das maiores enchentes de sua história.

Atualmente, o município vem investindo em um dinamismo no comércio e em serviços; nota-se o surgimento e a consolidação de classes médias locais, fortemente relacionadas com esses setores. Segundo informações do *site* da prefeitura, “Palmares lidera regionalmente o processo crescente de desenvolvimento do setor terciário na Região da Mata Sul”.

No censo 2010, ao juntarmos a faixa etária de 15 a 29 anos, há um total de 16.696 jovens no município, mas frequentavam a escola apenas 6.247, mais de 10.000 não estão nas escolas (IBGE, 2011). Conforme verificamos na Tabela 9.

Tabela 9 – Número de estudantes matriculados na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA no município de Palmares, 2014

| Dependência         | Ed. Infantil |             | Ens. Fund.    |             | Ensino Médio | Educação Profissional | EJA Presencial |       |
|---------------------|--------------|-------------|---------------|-------------|--------------|-----------------------|----------------|-------|
|                     | Creche       | Pré-escolar | Anos iniciais | Anos finais |              |                       | Fund.          | Médio |
| Estadual            | 0            | 0           | 0             | 573         | 2.986        | 254                   | 460            | 692   |
| Municipal           | 293          | 939         | 3.677         | 2.773       | 0            | 0                     | 644            | 0     |
| Privada             | 206          | 965         | 1.929         | 1.142       | 467          | 499                   | 0              | 0     |
| Total               | 499          | 1.904       | 5.606         | 4.488       | 3.453        | 753                   | 1.104          | 692   |
| Total em cada nível | 2.403        |             | 10.094        |             | 4.206        |                       | 1.796          |       |
| Total geral         | 18.499       |             |               |             |              |                       |                |       |

Fonte: Inep (2014).

Nos últimos cinco anos, a matrícula do município vem apresentando uma redução de acordo com os dados da Tabela 10.

Tabela 10 – Número de matrículas do município de Palmares, 2009-2014

| 2009   | 2010   | 2011   | 2012   | 2013   | 2014   |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 22.276 | 20.820 | 20.020 | 19.914 | 19.449 | 18.676 |

Fonte: Observatório do PNE (2014-).

Outro dado relevante é o número de docentes e escolas do município. No censo de 2012, o panorama pode ser visto na Tabela 11.

Tabela 11 – Número de docentes e escolas no município de Palmares, 2012

| Rede        | Docentes    |       |              | Número de escolas |       |              |
|-------------|-------------|-------|--------------|-------------------|-------|--------------|
|             | Pré-escolar | Fund. | Ensino médio | Pré-escolar       | Fund. | Ensino médio |
| Municipal   | 44          | 251   | 0            | 49                | 50    | 0            |
| Estadual    | 0           | 93    | 166          | 0                 | 6     | 9            |
| Federal     | 0           | 0     | 0            | 0                 | 0     | 0            |
| Privada     | 55          | 167   | 44           | 19                | 20    | 4            |
| Total       | 99          | 511   | 210          | 68                | 76    | 13           |
| Total geral | <b>820</b>  |       |              | <b>157</b>        |       |              |

Fonte: Inep (2017).

O município atende também ao tempo integral, que ainda é um número reduzido para a população residente. Na Tabela 12, observamos que o atendimento às crianças e aos jovens nos últimos anos não demonstra um avanço quantitativo; ao contrário houve uma redução de atendimento no tempo integral em todos os níveis.

Tabela 12 – Matrícula em tempo parcial e integral por nível de ensino no município de Palmares, estadual e municipal, 2014-2015

| ANO  | Educação Infantil |     |            |    | Ensino Fundamental |       |             |     | Ensino Médio |       | EJA Presencial |       |
|------|-------------------|-----|------------|----|--------------------|-------|-------------|-----|--------------|-------|----------------|-------|
|      | Creche            |     | Pré-Escola |    | Anos iniciais      |       | Anos finais |     |              |       | Fund.          | Médio |
|      | P*                | I** | P          | I  | P                  | I     | P           | I   | P            | I     | P              | P     |
| 2014 | 53                | 240 | 923        | 16 | 2.624              | 1.053 | 2.518       | 828 | 1.621        | 1.365 | 1.104          | 692   |
| 2015 | 97                | 239 | 890        | 0  | 2.771              | 646   | 2.729       | 470 | 1.476        | 1.219 | 964            | 549   |

Fonte: Inep (2017).

\* P - parcial

\*\* I - integral

Os dados demonstram a necessidade da universalização da educação básica em todos os níveis, apesar de estar bem próximo de atingir a universalização em relação ao ensino fundamental. No ensino médio, há ainda um número de jovens que não está estudando, como também há pouco quantitativo de atendimento à educação em tempo integral.

O outro município da pesquisa é Ribeirão, que tem a mesma estrutura de Palmares na contribuição do PIB das atividades econômicas; sua participação no PIB do estado é de 0,24%, e o valor do PIB foi de 281.938.000, bem menor que Palmares. A população também é menor, com 46.433 habitantes (estatísticas IBGE/2015a) em uma área de 287.987 km². O IDHM de 2010 foi de 0,602, comparando-se com os outros municípios, está na 75.<sup>a</sup> posição; o número de pessoas nos empregos formais é de apenas 3.813, com o maior contingente no serviço público seguido do comércio. Sua principal atividade econômica é também a área de comércio e de serviços.

O atendimento às crianças de 6 a 14 anos é bastante expressivo, com mais de 90%, diferenciado na população de 15 a 19 anos, que não chega a 80%, e se juntarmos a população de 15 a 29 anos, que corresponde às juventudes do município, em um total de 12.513 pessoas, apenas 4.380 estão na escola. Na Tabela 13, verificamos a real situação.

Tabela 13 – Número de estudantes matriculados na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA no município de Ribeirão, 2014

| Dependência         | Educação Infantil |             | Ensino Fundamental |             | Ensino Médio | Ed. Profissional | EJA Presencial |       |
|---------------------|-------------------|-------------|--------------------|-------------|--------------|------------------|----------------|-------|
|                     | Creche            | Pré-Escolar | Anos iniciais      | Anos finais |              |                  | Fund.          | Médio |
| Estadual            | 0                 | 0           | 0                  | 482         | 1866         | 0                | 39             | 311   |
| Municipal           | 362               | 811         | 2555               | 1848        | 0            | 0                | 1053           | 0     |
| Privada             | 221               | 481         | 1071               | 630         | 144          | 0                | 0              | 0     |
| Total               | 583               | 1292        | 3626               | 2960        | 2010         | 0                | 1092           | 311   |
| Total em cada nível | 1.875             |             | 6.586              |             | 2.010        |                  | 1.403          |       |
| Total geral         | 11.874            |             |                    |             |              |                  |                |       |

Fonte: Inep (2017).

Tal como Palmares, Ribeirão vem apresentando redução de matrícula nos últimos cinco anos, de acordo com os dados da Tabela 14.

Tabela 14 – Número de matrículas no município de Ribeirão no período 2009-2014

| Matrículas no município de Ribeirão período 2009-2014 |        |        |        |        |        |
|-------------------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 2009                                                  | 2010   | 2011   | 2012   | 2013   | 2014   |
| 17.054                                                | 14.213 | 13.192 | 12.734 | 12.836 | 12.001 |

Fonte: Observatório do PNE (2014-).

Na Tabela 15, verificamos o número de docentes e de escolas do município de Ribeirão; outro desafio para ampliação das matrículas, o aumento também das escolas e do professorado.

Tabela 15 – Número de docentes e escolas no município de Ribeirão, 2012

| Rede        | Docentes   |       |              | Número de escolas |       |              |
|-------------|------------|-------|--------------|-------------------|-------|--------------|
|             | Pré-escola | Fund. | Ensino Médio | Pré-escola        | Fund. | Ensino Médio |
| Municipal   | 68         | 264   | 0            | 34                | 38    | 0            |
| Estadual    | 0          | 58    | 86           | 0                 | 4     | 4            |
| Federal     | 0          | 0     | 0            | 0                 | 0     | 0            |
| Privada     | 28         | 111   | 21           | 11                | 13    | 2            |
| Total       | 96         | 433   | 107          | 45                | 55    | 6            |
| Total geral | <b>636</b> |       |              | <b>106</b>        |       |              |

Fonte: Inep (2017).

O município também apresentou redução na matrícula de tempo integral em quase todos os níveis; apenas no ensino médio, houve um aumento de mais de cem estudantes, mas não significou aumento no total geral das matrículas, tendo em vista que nas parciais houve uma redução do mesmo quantitativo (Tabela 16).

Tabela 16 – Matrícula em tempo parcial e integral por nível de ensino no município de Ribeirão estadual e municipal, 2014-2015

| ANO  | Educação Infantil |     |            |   | Ensino Fundamental |      |             |     | Ensino Médio |     | EJA Presencial |      |
|------|-------------------|-----|------------|---|--------------------|------|-------------|-----|--------------|-----|----------------|------|
|      | Creche            |     | Pré-Escola |   | Anos iniciais      |      | Anos finais |     |              |     | Fund.          | Méd. |
|      | P*                | I** | P          | I | P                  | I    | P           | I   | P            | I   | P              | P    |
| 2014 | 360               | 2   | 808        | 3 | 1321               | 1234 | 1982        | 348 | 1379         | 487 | 1092           | 311  |
| 2015 | 416               | 0   | 698        | 0 | 1235               | 1157 | 1860        | 336 | 1207         | 528 | 903            | 305  |

Fonte: Inep (2017).

\* P - parcial

\*\* I - integral

Os dados revelam os inúmeros desafios que os dois municípios têm para universalizar a educação básica e garantir a educação pública para a sua população, e despontam as inúmeras dificuldades por que passam os municípios localizados em uma região interiorana.

Nos dois municípios, o ensino médio é o que precisa de mais investimentos, o número de estudantes atendidos comparado com a população de jovens está longe da universalização. O curioso é que, nas escolas de referência semi-integral, turmas estão sendo fechadas por falta de estudantes, principalmente em Ribeirão, que só tem uma escola de referência. O estado implantou no município de Palmares duas escolas de referência: uma na modalidade integral e outra na semi-integral. Já Ribeirão, tem apenas uma escola na modalidade semi-integral. A implantação foi em 2009, com a intenção do estado em ter pelo menos uma escola de referência em cada município. Quanto aos padrões básicos de funcionamento das escolas, verificaremos na seção 6.2, e analisaremos como foi o processo de implementação do PEI.

## 6.2 Escolas pesquisadas: padrões básicos de funcionamento

Ao optar em pesquisar a implementação de um programa, não poderíamos nos eximir de um estudo na escola pública sem escutar os principais sujeitos que fazem parte do seu cotidiano: gestores, docentes e estudantes que vivem a experiência das políticas educacionais na realidade da escola, pois “estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência” (THOMPSON, 1981, p. 111). É para a escola que as políticas são direcionadas e “representa o final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política” (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Entretanto, antes de apresentar os resultados da investigação em cada escola, mostra-se necessário apresentar, ainda que vagamente, quem são os profissionais dessas escolas que atuaram como sujeitos da pesquisa.

Os gestores entrevistados têm graduação em Licenciatura. Dos quatro, dois atuam há mais de trinta anos na educação, um com quinze anos, o outro com dez anos. Eles atuam nas escolas pesquisadas em períodos bem distintos: um tem mais de vinte anos, dois têm seis anos e um trabalha na escola há três anos.

A equipe gestora é composta pela diretora, secretária, educadora de apoio, coordenadoria de biblioteca e analista de gestão. Não há nas escolas de referência o cargo de diretor-adjunto e coordenador pedagógico. Eles não são eleitos pela comunidade, as diretoras passam por um processo de seleção, já os outros são selecionados por concurso, exceto o educador de apoio, que é um docente da escola convidado pela direção em concordância da GRE e a Seep para exercer a função.

A diretora da Escola A está há onze anos na direção; antes de ser escola de referência já era diretora da escola regular e fazia parte do grupo de docentes. A da Escola B está apenas há três anos, e não era professora da escola, fazia parte da equipe técnica da GRE assessorando a parte pedagógica das escolas.

Em cada escola foram entrevistados sete docentes. Na Escola A, foram entrevistados quatro docentes com mais de vinte anos de escola, um com dezessete anos e dois com mais de cinco anos. Todos têm licenciatura, e a carga horária do contrato com o governo estadual é toda na escola; alguns ensinam disciplinas da própria área, como uma professora de Letras, com Língua Portuguesa, a de Geografia e o professor de Matemática. O número de turmas e de aulas completa toda a carga horária dos docentes em sala de aula; os que não conseguem completar sua carga horária ensinam outras disciplinas, como o professor de História, que ensina Artes e Sociologia, o professor de Ciências ensina Química e Biologia, o professor de História ensina Filosofia e a outra professora de Língua Portuguesa ensina Artes.

Tal fato também é visto na Escola B, onde alguns professores ensinam disciplinas diferentes da sua licenciatura. Dos professores que participaram das entrevistas na Escola B, um tem vinte e cinco anos na escola, cinco têm mais de dez anos e um com cinco anos. Apenas a professora de Língua Portuguesa, devido ao número de turmas e aulas, tem aulas só na sua disciplina. Já os professores de Biologia, ensinam Biologia, Química e também Física. A professora de Geografia leciona também Artes, e a professora de História leciona Empreendedorismo, Direitos Humanos e Sociologia. Ainda, uma professora formada em

Ciências Biológicas ensina Matemática. Esse quadro demonstra que a maioria dos professores dessas escolas têm um desafio a mais, ensinar disciplinas diferentes da sua licenciatura, o que exige maior dedicação de cada um.

Foram aplicados questionários com as turmas dos terceiros anos nas duas escolas, no referente ao perfil dos estudantes, destacamos que eles são muito semelhantes, com poucas diferenças. A maioria tem idade entre 16 e 17 anos; predominância do sexo feminino sobre o masculino; a maioria apenas estuda e nunca trabalhou, e vem de uma família com renda entre 1 e 2 salários mínimos; só 23% está fazendo ou fez um curso de língua estrangeira; mais da metade tem computador e celular com internet; a maioria tem pretensão de estudar e trabalhar ao concluir o ensino médio. As mães, na maioria, têm o ensino médio completo.

Por meio do questionário aplicado, também constatamos que, na opinião dos estudantes, a escola está servindo para prepará-los a fim de ingressar na Universidade e ter um futuro melhor. A terceira mais destacada foi para o mercado de trabalho, já a preparação para a vida, foi pouco mencionada.

Embora tenhamos envolvido estudantes em outros momentos da investigação, não realizamos uma caracterização dos 14 estudantes que participaram dos grupos focais.

Esclarecemos que, na exposição da análise dos dados, são utilizados letras e números como identificação dos sujeitos, garantindo o anonimato. A pesquisadora ouviu três segmentos escolares: equipe gestora, docentes e estudantes. Eles são tratados da seguinte forma: dois gestores na Escola A e dois gestores na Escola B, assim os identificamos por G1.A (Gestor um da Escola A), seguindo o mesmo formato para as outras legendas: G2.A, G1.B e G2.B. No campo da gestão, também inserimos o docente articulador, que tem o papel de coordenar o programa na escola. A ele denominamos de Coordenador da Escola A (C.A) e da Escola B (C.B). No segmento do professorado, identificamos por número acompanhado das letras A e B caracterizando as escolas. Exemplificando, como foram entrevistados doze, identificamos como Professor/Professora 1 da Escola A: P1.A. Professor/Professora 2, 3, 7: P2.A, P3.A, P7.A. Professor/Professora 8, 12 da Escola B: P8.B, P12.B.

Da mesma forma, identificamos o alunado por números, sendo dois grupos focais com 7 estudantes em cada grupo. Dessa forma, de 1 a 7 estão os da Escola A e de 8 a 14 os da Escola B. Na transcrição, respeitamos a forma de falar dos entrevistados.

Conheceremos a realidade das escolas pesquisadas, tanto no que diz respeito a estrutura como no seu funcionamento, identificadas como escolas de referência e de educação integral.

### Escola A

A Escola A, na sua estrutura física, tem 14 salas de aula, 1 sala para docentes, com dois compartimentos, uma maior para as reuniões e uma menor para os estudos individuais e lanche, 1 secretaria, 1 sala para gestão, 1 biblioteca, 1 sala de vídeo, 1 miniauditório. Esses espaços educativos, com exceção das salas de aula, têm ar-condicionado, 1 pequena sala para o núcleo da mulher, 1 sala de dança com espelho na parede; 5 salas com os laboratórios (informática, química, biologia, inglês, matemática/física), 1 cozinha, 1 refeitório para 100 estudantes, 2 quadras esportivas (1 coberta e 1 descoberta), 1 galpão na entrada da escola, onde se realizam as comemorações e os estudantes ficam na hora do intervalo, 2 banheiros (1 para o público feminino com 6 vasos e 4 pias; 1 para o público masculino com a mesma quantidade de vasos e pias), 2 banheiros para os profissionais da escola (1 feminino com dois vasos e uma pia; 1 masculino com a mesma quantidade de vasos e pias); 2 despensas, 1 almoxarifado (com a placa: sala do inovador) e 1 arquivo. Alguns desses espaços não são utilizados pela falta de material (laboratórios), e a quadra descoberta está sem manutenção.

A Escola A é bem cuidada e a gestora procura mantê-la em bom estado de conservação, todavia o ambiente precisa de reparos, como as portas e as janelas quebradas. Há outros problemas estruturais: salas de aula com pouca ventilação, os ventiladores não são suficientes para o espaço e quebram com facilidade; em algumas salas, só um funciona. Com as chuvas, alguns ambientes apresentam problemas de infiltração, alguns laboratórios estão fechados por falta de materiais, principalmente os que precisam de experimentos. Para as atividades esportivas, há uma quadra coberta; a outra, a descoberta, tem muito mato ao redor e por isso não é utilizada. A escola tem um terreno externo bem amplo, mas, sem utilização. Desde 2015 e 2016, a escola vem passando por problemas de recursos, o que dificulta a compra de materiais, pois o atraso no repasse pelo governo estadual e a suspensão dos recursos do ProEMI dificultaram a realização de muitas ações pensadas para serem realizadas.

Há na escola um refeitório com cadeiras e mesas e um balcão de *buffet self servisse*, no entanto, é pequeno para o número de estudantes (mais de 400), comporta apenas 100 sentados. Por isso, entram aos poucos, e para que todos consigam almoçar no tempo de 1 hora, comem com rapidez. Todos esses problemas deixam a gestora preocupada. Os recursos são escassos, apenas uma verba federal e quatro parcelas da verba estadual, mais para material de custeio; com uma agravante, a última parcela de 2015 ainda não tinha sido paga até abril de 2016, a manutenção ocorre de forma lenta – geralmente conta com voluntários para

pequenos consertos – e o fornecimento de materiais pelo comércio local é pago ao se receber os recursos.

Diariamente, surgem situações que precisam de reparos: bomba-d'água queimada, ventiladores quebrados, bancas quebradas, mato alto no terreno da escola, e tudo isso se agrava, porque são duas escolas funcionando em um mesmo prédio durante a semana e, ainda, o polo da Universidade Aberta (UAB) na sexta e sábado, todos usando as instalações de uma única estrutura. No fim de abril de 2016, a escola recebeu a visita do técnico da Secretaria de Educação de Pernambuco para detectar os problemas e realizar os consertos, uma visita esperada havia muito tempo. Foram mostrados todos os problemas, as infiltrações, telhas e portas quebradas, cozinha com problemas de saneamento, as áreas com cupins; tudo foi fotografado pelo técnico para o relatório e providenciar os consertos.

Um dos grandes problemas nas escolas públicas, que se estende para a Escola A, é a demora na manutenção da estrutura, um espaço frequentado por quase 500 adolescentes precisa estar em constante recuperação, o que não ocorre com frequência e deixa a escola com diversos problemas que se acumulam; ao mesmo tempo, os escassos recursos limitam as ações da gestão na priorização dos serviços essenciais.

Todos os problemas listados demonstram que, mesmo sendo uma escola de referência, apresenta alguns problemas comuns em outras que não são de referência, havia a expectativa de que ao se tornar “referência” tais situações não ocorressem, pois na proposta do programa uma boa infraestrutura é primordial para a permanência dos adolescentes na escola. Conforme já visto, a escola, ao aderir ao programa, assina um termo de compromisso com a Secretaria de Educação, em que as duas partes são responsáveis pela implementação do programa. Contudo, a responsabilização (*accountability*) maior é da escola para o cumprimento das metas estabelecidas no sentido relacionado com o controle de *performance*, o monitoramento e mudança evidenciados nos estudos de Ball e Mainardes (2011).

Em 2016, foram matriculados 447 estudantes. Para atender a essa demanda, a escola conta com 1 gestora, 18 docentes (10 efetivos e 8 contratados), 1 secretária, 1 analista em gestão, 1 coordenador de biblioteca, 2 assistentes administrativos educacionais, 1 auxiliar administrativo educacional, 3 readaptados à biblioteca, 4 merendeiras (terceirização – Empresa Adlim), 4 serviços gerais (terceirização – Empresa Liber) e 2 vigilantes (terceirização – Empresa Viper).

A equipe gestora é composta da direção, secretária, coordenador da biblioteca e analista em gestão. Nessa equipe cada um tem suas atribuições específicas. Por ser uma escola

de referência e fazer parte do PEI, deveria ter: um educador de apoio, dois coordenadores de laboratório (ciências e informática), um coordenador administrativo e um coordenador socioeducacional, o que na prática não existe. A gestora, além da parte administrativa, fica também responsável pela parte pedagógica, atendimento aos estudantes, reuniões com o professorado, reuniões de pais e mães, e demais questões que envolvem o ensino, a aprendizagem. Como estratégia de ação, a Escola A procura contar com o professorado, toma decisões depois de escutá-lo, delega atribuições, forma comissões, solicita sugestões que contribuam na sua ação.

A responsabilidade direciona-se exclusivamente à gestora da escola; a ideia de equipe gestora com a composição de outros profissionais que pudessem contribuir com a melhor organização não foi cumprida, as cobranças para atingir as metas são as mesmas sem que as condições tenham sido oferecidas, em uma suposição de que os problemas da escola podem ser solucionados “aumentando a eficiência e mantendo as pessoas mais rigorosamente responsáveis por seus atos” (APPLE, 2005, p. 54). Conforme esse autor, a escola é responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso e com isso desresponsabiliza o Estado de suas principais funções de atendimento à classe mais desfavorecida.

Como alternativa para o educador de apoio, a GRE informou que tem uma professora na escola com uma carga horária maior, por ter outro vínculo no município, e assim essas horas podem ser destinadas para essa ação. Por sua vez, a professora dá aula todas as manhãs e nas duas tardes do integral, e uma tarde para planejamento e estudo. Em que momento ela contribuirá como educadora de apoio?

Dentre as funções do educador de apoio estão: oferecer suporte a docentes, providenciar materiais, auxiliar nas necessidades dos estudantes, organizar reuniões com os pais e os docentes e se integrar à gestão da escola. É possível a realização dessas ações com as de sala de aula? Faz mais de dois anos que a escola está sem esse profissional, pois essa ideia do acúmulo de funções só ocorreu no fim do semestre de 2016. A realidade da escola, nesse aspecto, não condiz com a proposta divulgada pelo PEI, o educador de apoio, tido nos documentos como uma pessoa responsável pelo pedagógico, essencial no trabalho da escola, é tratado como alguém irrelevante para o programa no “chão da escola”. Toda a responsabilidade, tema que Dalila Oliveira (2004) retrata em suas análises sobre gestão, é direcionada apenas à gestora, pois dela depende “exclusivamente” todo o andamento da escola, em um discurso equivocado de que o problema da escola pública é de gestão.

Outro critério para a escola fazer parte do PEI seria ter apenas o professorado efetivo, no entanto, na escola, há oito docentes contratados, que não recebem gratificação e trabalham com a mesma carga horária, indo de encontro à proposta do PEI, que exige a efetivação mediante seleção com prova, entrevista e análise de currículo. De acordo com o professorado, o projeto inicial do programa não está sendo cumprido, vem perdendo força cada vez mais.

O professorado lembrou que as propostas eram de modificação da estrutura escolar, mais recursos, maior equipe gestora, valorização da categoria com dedicação exclusiva e aumento do salário, poucas foram cumpridas. Por outro lado, a cobrança por ser de referência aumentou a responsabilidade da escola em alcançar as metas estipuladas pelos indicadores tanto do Ideb, quanto do Idepe, sem as condições prometidas. Com a pressão exercida, há valorização da aprendizagem por meio dos testes de rendimentos e da avaliação performática dos estabelecimentos escolares, uma política que vem se ampliando em todo o Brasil. Dirce Freitas (2009), Luiz Freitas (2007, 2012) e Shiroma e Evangelista (2011) expõem que está sendo incutida a lógica da gestão de resultados nas instituições escolares e a responsabilização do professorado por esses resultados.

Com mais de trinta anos de existência, a Escola A tem uma tradição na cidade, sua inauguração foi em 1978, e o nome escolhido foi em homenagem a um sacerdote que deu sua contribuição religiosa nas décadas de 1960 e 1970. Inicialmente, atendia estudantes do 1.º e do 2.º grau, logo após incluiu também a EJA, funcionando nos três turnos. Em 2008, houve um novo direcionamento para a escola, passou a fazer parte do projeto de educação integral do estado e tornou-se escola de referência em regime semi-integral. Assim, a escola só receberia estudantes do ensino médio.

Como na escola funcionavam o ensino médio regular, a EJA e o Projeto Travessia, houve a necessidade de que essas turmas concluíssem o ciclo de aprendizagem, o que levou seis anos, pois, só em 2015, a escola passou a funcionar apenas com turmas do ensino médio semi-integral em dois turnos (matutino e vespertino).

Tornar-se escola de referência no município gerou uma expectativa da comunidade da Escola A; principalmente da parte da gestão e do professorado, esperava-se uma grande procura pela escola e a permanência dos estudantes. Entretanto, isso não ocorreu. O certo é que aumentaram o tempo pedagógico e a carga horária das áreas comuns e acrescentaram outras disciplinas na parte diversificada. Todavia, não foi possível realizar ações docentes de caráter diversificado.

O fato de essa escola aumentar a carga horária por dois dias não garantiu o acesso e a permanência no ensino médio semi-integral, o número de matrículas da escola foi diminuindo a cada ano; outro dado que merece atenção é o de transferidos nessa modalidade, com um quantitativo bastante significativo, conforme a Tabela 17.

Tabela 17 – Matrícula inicial, afastamento por transferência e reprovação de estudantes do ensino médio semi-integral da Escola A, 2011-2015

| ANO  | Matrícula inicial | Afastamento por transferência | Reprovados |
|------|-------------------|-------------------------------|------------|
| 2011 | 632               | 191                           | 27         |
| 2012 | 532               | 104                           | 37         |
| 2013 | 570               | 106                           | 79         |
| 2014 | 529               | 126                           | 24         |
| 2015 | 489               | 95                            | 39         |

Fonte: Portal Siepe – Movimento e rendimento escolar.

Essa realidade não é apenas na Escola A, mas nas duas escolas pesquisadas; outras escolas de referência em Pernambuco, também, apresentaram uma diminuição de matrícula.<sup>10</sup> A intenção era atender um grande número de alunos do ensino médio do município, para tanto todas as outras etapas e modalidades que funcionavam na escola deixaram de ser ofertadas, algo que não ocorreu. A fala seguinte revela isso: “A insatisfação dos alunos é a respeito da infraestrutura, querer tomar um banho; às vezes está dando uma aula pela tarde, tem aqueles que dormem.” (P3.A).

É visível que a estrutura física não garante o bem-estar dos alunos. Por outro lado, temos esta fala:

**(P4.A)** – O governo faz muita propaganda, muito marketing em cima, mas no solo mesmo, no dia a dia do cotidiano das escolas a realidade é outra. A escola não tem nem coordenador, a diretora é sozinha. Não existia contrato nas escolas integrais, professores só do quadro efetivo. Hoje falta professor, joga um contratado.

A insatisfação do professorado é demonstrada quanto à falta de recursos humanos para dar conta das inúmeras tarefas que o PEI exige.

**(P6.A)** – Sobrecarregou o professor, mudou a maneira de planejar, a maneira de ter contato, de cobrança, o monitoramento, a gente passou a trabalhar mais horas, e a contrapartida do

<sup>10</sup> Na tese de Andréa G. Silva (2016), demonstra-se a redução de matrículas nas Erems nos anos de 2010 a 2013. Na capital Recife, quatro escolas de tempo integral e oito semi-integrais tiveram redução nas matrículas em 2013, chegando ao percentual de até 61% nas integrais e de 73% nas semi-integrais.

governo? Praticamente eu ganhava três vezes o que eu ganhava; hoje em dia, eu não ganho nem a metade do que eu ganho de gratificação. É muito fácil dizer, a sua escola é de referência, tal, mas e aí, mudou como, como é que vai ser a estrutura?

Na fala acima, os problemas do PEI são expostos com mais veemência. Não só o gestor é responsabilizado, recai também sobre o professor em uma política relacionada com a estrutura de responsabilização (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004). Tem-se muita publicidade, mas, na realidade, o professorado reconhece que é do seu trabalho que depende a concretização do PEI. O problema é que a classe docente está cansada, exaurida de tantos projetos e poucos meios de efetivá-los, as condições prometidas não foram cumpridas e as exigências por melhores resultados aumentam cada vez mais, em uma perspectiva gerencialista, como analisa Ball e Mainardes (2011), sem oferecer meios para se chegar aos resultados esperados. Nisso são adotados mecanismos importados das empresas, onde os gestores tornam-se gerentes para promover um compromisso coletivo da corporação em ser o melhor.

A preocupação do professorado com a questão da efetividade do Programa Escola de Referência no estado de Pernambuco é patente. Uma das constatações nos leva a pensar que o referido programa perdeu-se no “meio do caminho”, seja porque inexistem na escola ações no contexto da educação integral, seja pelo fato de que a questão se situa em outra dimensão, a saber: retirar as crianças e os adolescentes da “rua” e enclausurá-los na escola de uma ou de outra forma. Essa preocupação quanto a estudantes estarem na escola também foi exigida na implantação do ProEMI, mesmo que não lhes tenham sido oferecidas opções; tinham de ficar na escola. Nesta fala se reconhece que a escola tem uma: “Boa estrutura, mas não está preparada fisicamente para ficar com esse aluno o dia todo, o tempo integral; não tem onde se tome um banho adequado, onde se tenha aquele momento de descanso.” (P1A).

Ora, descortina-se, aqui, uma situação contraditória. A Escola A tem uma boa estrutura, entretanto não consegue efetivar as demandas do programa, pois o tempo integral pressupõe espaços para higiene, descanso, convivência, ludicidade, poucos vistos na escola. Gramsci (1982), ao expor sobre o que a escola deve oferecer, relaciona diversos ambientes de estudo não apenas com a sala de aula, mas também com as necessárias condições para uma escola unitária que se alia a uma perspectiva integral. O que se diferencia exponencialmente da forma como ocorre nas escolas de referência pesquisadas.

Há consenso de que a escola de referência semi-integral oferece poucas atividades diferenciadas, mesmo nos dias em que têm 10 aulas, na maioria das vezes, são em salas de aula e seguem os padrões das aulas normais.

**(P1.A)** – O estudo é bom, os professores são comprometidos, mas para ser referência em integral, esse outro turno da tarde poderia ser investido assim, aula de dança, uma outra dinâmica, a escola não está preparada para suportar tudo isso; [...] principalmente o horário do segundo turno tem que ser uma dinâmica muito grande na sala de aula para chamar a atenção desses alunos, principalmente o horário da tarde.

As falas corroboram entre si. Aulas iguais em projetos diferenciados. É possível? Nas escolas pesquisadas, sim. Nisso reside também a tensão encontrada nas falas. O professorado que, afinal, é o executor do PEI sente-se frustrado em lidar com um programa em si fragilizado.

**(P4.A)** – Eles colocam muitas disciplinas, são 13 disciplinas [...] não desmerecendo, mas línguas, artes, educação física, deveriam ser no contraturno, opcional, uma forma do aluno realmente participar sem ser em sala de aula, como mais uma disciplina [...] o número de disciplina satura o aluno, o aluno fica supersaturado, desestimulado.

A grande quantidade de disciplinas também é um ponto uníssono, pois sobrecarrega o corpo docente e exaure os estudantes. De forma crescente, o problema da desistência ganha visibilidade. Para a secretária da escola, há mais desistência nos primeiros anos, alguns e algumas não conseguem adaptar-se às demandas da escola, principalmente em ter de ficar duas tardes com mais aulas; outros conseguem algum emprego, e não podem ter os dois dias liberados; alguns não conseguem acompanhar os conteúdos, apresentam dificuldades, principalmente em Física, Química e Matemática, por não terem o domínio de conhecimentos básicos para o ensino médio.

Como demonstrado, estudantes desistem de estudar na escola semi-integral, pois não está servindo aos interesses das classes populares, não veem sentido em ficar dois dias integrais sentados em uma sala de aula quente e desconfortável, e com aulas, na maioria, expositivas. Nesse ideário, exige-se o atendimento da meta baseando-se nos indicadores das escolas privadas em uma perspectiva gerencialista, consoante Ball e Mainardes (2011), que envolve formas e culturas dos modos de regulação e controle predominantes no setor privado e dão condições precárias de funcionamento.

Com toda essa problemática, apresentam resultados insatisfatórios logo no primeiro bimestre e, com receio da reprovação, solicitam a transferência. A escola só recebe novatos para as turmas dos primeiros anos. Os dos 2.º e 3.º anos são da própria escola ou de outra escola que faça parte do PEI. Por isso, com as transferências e as reprovações, o número de estudantes nas turmas do 2.º e 3.º anos é menor, conforme a Tabela 18.

Tabela 18 – Número de estudantes nas turmas da Escola A em 2016

| 1.º<br>A | 1.º<br>B | 1.º<br>C | 1.º<br>D | 1.º<br>E | 2.º<br>A | 2.º<br>B | 2.º<br>C | 2.º<br>D | 3.º<br>A | 3.º<br>B | 3.º<br>C | 3.º<br>D |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 42       | 40       | 41       | 42       | 40       | 35       | 33       | 33       | 33       | 30       | 24       | 23       | 23       |

Fonte: PPP da Escola A, 2016.

Outra orientação do PEI é o número de estudantes por sala, que deve ser de 35, o que não ocorre nos 1.º anos que ultrapassam esse quantitativo. De acordo com a gestora, essa determinação de matrícula vem da GRE. A orientação do PEI vem da Seep, todavia, devido ao seu distanciamento, a GRE, por estar na própria cidade, tem maior aproximação com a escola e passa algumas normas vindas da gestão maior.

De acordo com a gestão da escola, nos últimos anos, a escola vem contando mais com o apoio da GRE do que da Seep. Há um distanciamento da referida secretaria em consequência de diversos cortes orçamentários, tanto no que diz respeito aos profissionais como na rubrica de investimentos para o PEI.

**(G1.A)** – Devido à questão de enxugamento, porque o que fala muito é na questão financeira, eles não estão com esse poder do financeiro, caiu um pouquinho, é porque eles faziam formação com gestores, formação com os professores dentro da linha específica do programa de educação integral.

A Escola A planeja o calendário escolar interno com o corpo docente, sendo fiel às datas nos calendários do PEI e da GRE. No primeiro semestre, que corresponde aos meses de fevereiro a julho, lista as atividades mais importantes de cada mês. O que chama a atenção são os eventos atrelados às datas comemorativas, uma tradição na maioria das escolas. Outro destaque são algumas atividades religiosas: abertura da campanha da fraternidade, dia Mariano (uma missa em homenagem à escola) e comemoração da Paixão de Cristo.

A religião católica apostólica romana continua hegemônica na escola, apesar de haver alunas e alunos evangélicos e outros não demonstrarem sua religião. Destaque-se que a gestora, algumas professoras e alguns professores são católicos.

Há também no intervalo grupos que se reúnem para as orações; nesse horário, a escola tem um sistema de som no pátio, que fica na secretaria, e quem decide as músicas que devem ser ouvidas é a gestora; geralmente são músicas religiosas católicas ou evangélicas, alguns tentam ouvir algo diferente, mas as músicas sugeridas não se adaptam aos padrões exigidos pela escola e não são aprovadas pela direção, a qual prometeu selecionar músicas diferentes, e não unicamente religiosas. No mês de junho, predominou o forró pé-de-serra.

No calendário, na parte pedagógica, consta: reunião de pais, acolhida a estudantes, semana de avaliação, conselho de classe, monitoramento, plantão pedagógico, formação de docentes e projetos. A acolhida do 1.º ano ocorre no primeiro dia de aula, a escola seleciona alunas e alunos dos 2.º e 3.º anos para recepcioná-los e apresentar a escola em relação ao funcionamento e suas atividades, e intitula essa ação como protagonismo juvenil. Os que apresentam a escola às alunas e alunos do 1.º ano são os chamados “laureados”, aqueles que são destaque nas turmas por apresentar boas notas, bom comportamento e participação nas aulas. Essa atitude da escola reforça o desempenho individual baseando-se na performatividade (BALL; MAINARDES, 2011), com incentivo à meritocracia e à competitividade, visto como algo comum de sempre ter aqueles que sobressaem em uma visão capitalista de que só os mais “competentes” conseguem êxito.

Apesar de atualmente muitos discursos demonstrarem uma sobrecarga de correntes humanísticas, na prática, são contrárias a uma formação humana ao impor a eficiência, a eficácia e o cumprimento de metas como principais objetivos da educação, em uma relação de competitividade com o outro e na valorização do sujeito individual.

Outro fator a que chamamos a atenção é a visão simplista de protagonismo juvenil. A escola não tem grêmio estudantil, nos meses da pesquisa não observamos nenhum momento de planejamento com a participação dos estudantes; o planejamento é pensado pela gestão e pelo corpo docente, as atividades e os eventos culturais são informados ao alunado, o que demonstra no cotidiano escolar pouco conhecimento de um sentido mais amplo de protagonismo juvenil, temática em que estudantes são vistos como atuantes e transformadores de sua história.

Há também, no início do ano, o momento com os pais; a gestora e o professorado apresentam-lhes a escola, as normas e os resultados da escola, tanto no que diz respeito ao

Idepe quanto aos resultados do alunado no Enem. Em relação ao Idepe, a Escola A vem demonstrando evolução a cada ano, embora se registrem variações. Em 2014, a escola conseguiu a meta estipulada com um aumento significativo de quase 1,0 (Tabela 19).

Tabela 19 – Idepe da Escola A no período 2008-2014

| ANO   | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|
| Idepe | 3,16 | 3,02 | 3,46 | 3,59 | 3,89 | 3,47 | 4,40 |

Fonte: Mural da Escola A.

Outro resultado divulgado pela escola são os dos egressos que estão nas universidades, institutos federais e faculdades particulares. Dos mais ou menos 100 estudantes do 3.º ano que concluíram o ensino médio em 2015, estão cursando o nível superior 88, destes, estão 25 em universidades federais e institutos federais e 63 em faculdades privadas. Esses resultados são expostos à comunidade escolar como forma de incentivo ao alunado que está na escola e aos pais que almejam ver os filhos e as filhas na educação superior, bem como a busca da valorização do trabalho realizado pela escola.

Pela pressão por melhores índices para atingir as metas do Ideb (nacional) e Idepe (local), há o monitoramento não só nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, também em todas as outras, porque nos cálculos das metas envolvem-se o fluxo e o rendimento escolar. No monitoramento, cada docente vê o rendimento de sua turma e lista ações que contribuam para que melhorem o desempenho. Os resultados são expostos à equipe gestora e docentes. No entanto, apenas o professorado de Língua Portuguesa e Matemática recebe formação mensal na própria escola; professoras e professores formadores externos vão à escola trabalhar os descritores das duas áreas com aquele professorado. São ações que se acoplam aos interesses da performatividade, que Ball (2010), Ball e Mainardes (2011) conceituam como uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que julga, compara e demonstra como meio de controle, monitoramento e mudança.

Os primeiros dados divulgados do Idepe são o fluxo escolar e a proficiência de estudantes nas duas áreas avaliadas. Com esses dados, a GRE organiza momentos com as escolas do PEI dos municípios mais próximos para uma formação o dia inteiro. No primeiro momento, são reflexões sobre os dados, comparação entre a avaliação externa e interna, importância do Saepe e divulgação dos dados com a comunidade escolar. É interessante que

Ball, ao analisar as avaliações externas, refere-se ao “culto da excelência” (BALL, 2002, p. 6).

Em um segundo momento, realizam-se oficinas sobre os descritores de língua portuguesa e de matemática, e a proficiência nessas áreas, das quais participam duas pessoas da equipe gestora, geralmente a diretora e a analista de gestão, e professores ou professoras de Língua Portuguesa e Matemática. Pela primeira vez, em 2016, alguns estudantes do 3.º ano foram convidados para participar com o intuito de serem multiplicadores das informações entre os colegas e mostrarem a importância dessa avaliação para a escola. Não basta responsabilizar a equipe gestora e o professorado; o alunado precisa também se envolver nesse processo; não é que envolvê-lo não seja importante, mas é um direcionamento exclusivo para as avaliações externas.

De tal modo, as ações, na maioria, são direcionadas para o cumprimento das metas, a exposição do percentual de rendimento de estudantes em cada área responsabiliza cada docente por não conseguir melhor desempenho. Na formação continuada de docentes, dá-se prioridade a quem leciona disciplinas que fazem parte dessas avaliações. Um direcionamento do currículo da escola para as áreas consideradas essenciais pelo capital e servem como parâmetro nos indicadores da educação, e atendimento às metas preestabelecidas.

Todos esses aspectos comungam com a perspectiva de uma nova hegemonia neoliberal exposta por Martins (2007), em que são aperfeiçoadas estratégias de que o essencial para a formação de estudantes é o domínio das competências na Língua Portuguesa e na Matemática; com tal êxito não haverá necessidade de aperfeiçoamento de outras disciplinas.

Freitas (2012) nos traz a questão do gerencialismo. Uma abordagem que se baseia na perspectiva gerencial-empresarial para as políticas públicas estatais de educação. Outro fator preponderante relacionado com as metas é a bonificação aos profissionais da escola que alcançarem a meta estabelecida. Inserida nesse processo em que perpassa a meritocracia – que é a base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades, e não de resultados –, para ela, o que faz diferença é o esforço pessoal.

### **Escola B**

A Escola B tem dois hectares de terreno. Tem 20 salas de aula, mas somente 18 têm condições de funcionamento; 1 miniauditório; 1 cozinha; 1 refeitório; 1 almoxarifado; 1 sala de materiais; 2 quadras sem cobertura (1 em reforma e 1 desativada); 1 Laboratório de Informática; 1 Laboratório de Ciências; 1 sala para docentes; 1 secretaria, 1 sala para o

secretário; 1 sala para a gestora; 1 sala para o educador de apoio; 1 biblioteca; 2 banheiros para o alunado (masculino e feminino); e 2 banheiros para os profissionais da escola, masculino e feminino – por problema de entupimento ocasionado pela raiz de uma árvore centenária, foi necessária a construção desses 2 banheiros em outro espaço; a obra levou mais de três meses para sua finalização. Não há na escola nenhum espaço de convivência para estudantes; nos intervalos, ficam nos corredores ou nas salas de aula. Para as atividades de Educação Física e Esportes, o professor utiliza a quadra do bairro, que fica próxima à escola. Na maioria das salas, os ventiladores estão quebrados, muitos levam ventiladores de casa; o mobiliário é antigo e desconfortável, e em poucas salas, chegaram bancas novas.

A Escola B passa por vários problemas estruturais: janelas das salas quebradas, infiltração nas salas e na biblioteca, banheiros entupidos, instalações elétricas danificadas, a cozinha com problemas na encanação, a água da pia retorna e os tetos de *Policloreto de vinila* (PVC) de algumas salas estão com sérios danos. Todos esses problemas foram expostos pela gestão com fotos e envio de ofícios, desde 2013, aos órgãos responsáveis, pois nessa parte estrutural cabe à Secretaria de Educação estadual providenciar as reformas. Depois de várias solicitações, em abril de 2016, a escola iniciou um processo de pequenas construções e reformas, primeiro com a construção dos banheiros dos profissionais da escola, reforma do piso da quadra e da arquibancada. Não havia previsão de cobertura para a quadra; em junho foi trocado o PVC dos tetos que apresentavam problemas e trocadas as janelas quebradas. Tudo isso concomitantemente às aulas.

As salas do professorado, da gestora, do educador de apoio, do secretário e da biblioteca têm ar-condicionado. O Laboratório de Informática não funciona, a maioria dos computadores precisa de manutenção. É apenas um laboratório para as áreas de Química, Física e Biologia, que comporta no máximo 20 estudantes; sem materiais suficientes, funciona uma oficina de fabricação de sabão na área de Química com um pequeno grupo dos 3.º anos. As alunas e os alunos compram os materiais para a produção, que é vendida; com o dinheiro arrecadado, compram mais materiais, e esse dinheiro serve ainda como contribuição para a formatura da turma. O laboratório não tem suporte para funcionamento, e com a situação precária, os estudantes ficam privados da prática.

**(G2.B)** – O Laboratório de Ciências Naturais, especificamente da área de Biologia, funciona para biologia, para química e para física. É complicado você ser professor dessas três áreas, nem sempre está disponível, nem sempre tem equipamentos, não tem segurança [...] tem o

microscópio, mas não tem o material para trabalhar com o microscópio, que precisa das lâminas, precisa das substâncias e tal, aí fica complicado.

Além das citadas, outra condição para uma escola ser de referência era oferecer laboratórios para a prática, tanto que a estrutura da equipe do PEI inclui dois coordenadores de laboratório para garantir seu funcionamento. Como já dito em relação à Escola A, o programa apresenta em seus documentos pretensões que não foram postas em prática. Há uma ruptura entre a teoria e a prática. Nas duas escolas, não há a utilização dos laboratórios, as aulas, na maioria, reduzem-se à exposição dos conteúdos em sala de aula.

A Escola B tem espaço externo, mas sem utilização adequada, não oferece espaços de convivência; o espaço externo com as duas quadras e com o terreno para construir algum espaço de socialização para o alunado estão tomados pelo mato. Apenas uma quadra está sendo reformada; até julho de 2016, a obra não havia sido concluída.

Em 2016, a escola abriu treze turmas: cinco do 1.º ano; cinco do 2.º ano e três do 3.º ano, configurando um total de 558 matrículas. O corpo de profissionais que atuam na escola: 1 diretora, 1 educador de apoio, 1 secretário, 1 coordenador de biblioteca, 1 técnico educacional; 19 docentes: efetivos 16 e contratados 3; 4 agentes administrativos e 2 auxiliares administrativos que trabalham na secretaria, 4 merendeiras, 1 porteiro e 4 auxiliares de faxina.

Diferentemente da Escola A, na Escola B, tem um educador de apoio para as atividades pedagógicas, que não está em sala de aula, no qual dá uma grande contribuição e apoio a gestão e ao professorado. Ela não tem aqueles profissionais que, segundo o documento, fazem parte do PEI: dois coordenadores de laboratório (Ciências e Informática), um coordenador administrativo e um coordenador socioeducacional. Tais profissionais contribuiriam para o funcionamento dos laboratórios, que sofrem com a falta de estrutura e materiais, poucos participam das aulas no laboratório. Na biblioteca, tem apenas 1 coordenadora, e sem auxiliar, a biblioteca só abre no turno matutino.

Nessa escola percebemos que existe interação da direção com o educador de apoio e o secretário escolar; este se envolve com as questões pedagógicas, as quais incluem: conversa com o alunado sobre o comportamento na escola, reunião com os pais, conversa com docentes, atualização do PPP da escola, além do seu trabalho específico da secretaria. A direção conta com o apoio desses dois profissionais para gerir a escola, sempre estão em constante diálogo, a intenção da diretora é não centralizar as ações, e representa a equipe gestora da escola.

A Escola B foi fundada em 1978 como Centro de Educação Rural. Em 1979, mudou de centro para escola. Seu nome é uma homenagem a um usineiro, pai do doador do terreno. Atendia aos ensinos do 1.º e 2.º graus, tinha cursos profissionalizantes para atuação na zona rural, oferecia da 1.ª série do ensino fundamental ao ensino médio regular, ensino médio na modalidade normal e EJA (ensino fundamental e médio). Em 2009, houve mudança nas séries ofertadas, as do ensino fundamental foram transferidas, passando a escola a ser escola de referência, e entrou no PEI do estado, na modalidade semi-integral, funcionando todas as manhãs e duas tardes com estudantes, e para docentes todas as manhãs e três tardes.

Apesar de não atender a todos os critérios em relação à infraestrutura, no município, não havia nenhuma escola que fizesse parte do programa, e como a meta era pelo menos uma escola em cada município entrar no PEI, verificou-se ser ela a escola que mais se aproximaria na estrutura para a adequação. As outras modalidades foram finalizando seus cursos até a escola só atender os do ensino médio semi-integral. Até 2014, funcionava nos três turnos; em 2015, de acordo com o PPP da escola (na página 1), não havia procura no turno da noite:

Em 2015, devido à baixa procura pela modalidade de Ensino Médio EJA e Travessia, a escola viu-se obrigada a não mais oferecer essa modalidade de ensino, e portanto, cancelar o turno noturno, ficando o horário de funcionamento a partir de então da seguinte maneira: I – matutino das 7:20h às 11:50h, II – vespertino das 13:00h às 17:00h.

Assim, em 2009, iniciou-se a matrícula para estudantes dos 1.º anos no ensino médio semi-integral e, gradativamente, foi aumentando até chegar a 2011 com atendimento aos três anos de ensino médio nessa modalidade. Da mesma forma que a Escola A, houve também uma redução no número de matrículas a partir de 2011 na Escola B, conforme a Tabela 20.

Tabela 20 – Matrícula inicial, afastamento por transferência e reprovação do ensino médio semi-integral da Escola B

| ANO  | Matrícula inicial | Afastamento por transferência/<br>Desistência | Reprovados |
|------|-------------------|-----------------------------------------------|------------|
| 2011 | 780               | 74                                            | 127        |
| 2012 | 735               | 74                                            | 104        |
| 2013 | 670               | 80                                            | 117        |
| 2014 | 655               | 137                                           | 79         |
| 2015 | 583               | 83                                            | 83         |

Fonte: Secretaria da Escola B, 2016.

Ao observarmos a Tabela 20, constatamos números significativos de desistentes e reprovados; na maioria, são os que cursam o 1.º ano do ensino médio, jovens excluídos da

escola por não conseguirem acompanhar os conteúdos dados. Com turmas lotadas, os professores não têm condições de realizar um acompanhamento mais específico dedicado àqueles que apresentam dificuldades. Assim, por não receber assistência, muitos desistem da escola semi-integral de referência, confirmando a afirmação de Freitas (2012, p. 385) de que “sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho, tentando maximizá-los e evitar os efeitos adversos, causando esta corrida para o centro”. O que reforça a ideia de que só os competentes conseguem êxito, culpando cada um pelo próprio rendimento.

Como foi demonstrado por Krawczyk (2014a, 2014b), o ensino médio tem um histórico marcado por inúmeras contradições entre democracia e capitalismo que se revela em uma dinâmica social de inclusão e, ao mesmo tempo, do surgimento de formas de exclusão, pois em um sistema capitalista poucos sobressaem, e a ideia de educação para todos é tida como utópica.

Segundo o relato da gestão e do professorado, muitos não querem ficar o dia inteiro na escola nos dois dias, outros têm dificuldades em acompanhar os conteúdos. Muitos vêm da escola pública do município com a carência de professores e professoras nas áreas de Matemática e de Ciências, e chegam ao ensino médio com defasagem de conhecimentos básicos. Outro motivo é a estrutura da escola e a forma de organização do PEI, que não estimula o alunado a ficar na escola:

**(G2.B)** – Os alunos têm muitas dificuldades no primeiro ano, nos dois primeiros bimestres é um período de muita dificuldade pelo período de adaptação deles, ter que ficar aqui na escola o dia todo. A escola é a maior escola da região da mata sul, mas ela não tem uma estrutura, vamos dizer assim, adequada para funcionamento de escola de referência; os banheiros são limitados, não tem pias suficientes, não tem chuveiro, as salas são quentes, são problemas estruturais, e além disso os alunos não estão realmente habituados, eles estão nessa fase de terem dificuldade de ficar o dia todo assistindo a uma aula que muitas vezes é uma aula tradicional.

Aqui, percebe-se uma crítica à estrutura da escola para implantação do PEI e ao alunado por não conseguirem adaptar-se à carga horária da escola. Abaixo o gestor enfatiza que a alimentação tem sido outro problema do PEI.

**(G1.B)** – Como o tempo pedagógico é preparado, dá resultado, porque a única diferença é essa, mas também não tem um apoio melhor, quer dizer, a alimentação, o menino passa o dia todo na escola, tem que ser uma alimentação boa, mas não é, na realidade não é. A escola está preparada fisicamente? A nossa não. Vejo muitas que também não estão. Acho que tinha que ser assim, ao invés só de aula, aula, aula, eu acho que tem que ser uma coisa que encante

realmente os alunos, é o que está faltando, encantamento, porque é como se a aula funcionasse do mesmo jeito de quando eu era aluna. O que aumenta na verdade é o tempo pedagógico e por conta do programa que vem específico o que você tem que trabalhar nos primeiros anos, o que tem que trabalhar nos segundos e nos terceiros e por aí afora. O professor fica muito ligado naquilo para que realmente dê conta daqueles conteúdos, porque é o que é em cima do que o aluno vai ser cobrado.

Outro destaque na fala acima é o caráter conteudístico do PEI, que determina quais os conteúdos que devem ser trabalhados a cada bimestre nas disciplinas do programa, o que para a gestora limita sua autonomia e criatividade para o trabalho em sala. O corpo docente fica limitado e preocupado em passar todo o conteúdo que faz parte do programa. Na maioria das vezes, é transmitido de forma mecânica e sem contextualização ou integração com outras áreas. Tal realidade comprova a afirmação de Krawczyk (2014b) quanto à decisão dos conteúdos considerados importantes para o ensino médio ser determinada por grupos de interesses que atualmente participam na elaboração das políticas educacionais.

Na próxima fala, o professor confessa que gostaria de ver alunas e alunos com uma boa base de conhecimento, mas a estrutura que a escola tem não proporciona isso, e com a chegada do programa, a expectativa era de que essa realidade se modificasse, mas isso não ocorreu.

**(P3.A)** – Minha perspectiva era que realmente os meninos tivessem um alicerce, se estão na referência e tem que passar o dia todo, eles deveriam ter condições, os espaços físicos deveriam ser bons e eu acho que não é, você passar o horário da manhã e da tarde no ambiente que não dá conforto algum. Eu acho que deixa a desejar, não é só o fato dos ventiladores, mas o fato da dinâmica da escola. A gente tem uma área ampla que poderia ser remanejada, construir áreas de lazer, áreas para aulas no contraturno, cursos extras, porque a gente poderia ter aula de música, aula de teatro específico, no contraturno, aula de reforço no ambiente próprio.

Outro docente reclama do estado de coisas que o PEI instaurou no cotidiano escolar. A maior crítica é quanto ao número excessivo de aulas sem a oferta de outras atividades que incentivem os estudantes a gostar da escola.

**(P7.B)** – Os alunos entram às 7h20 da manhã e saem às 17h, somente aula, aula, aula, e isso desgasta qualquer um, não só o professor como também o aluno; devia ter outras coisas diversificadas para eles fazerem aqui, mas é somente hora-aula, a gente vê em outros cantos escolas que é somente durante o dia e tem atividades extras, futebol, basquete, natação, mais aqui não tem nada, nossa escola é de referência, mas aqui não oferece nada disso.

As falas coletadas expressam que havia outra expectativa em relação ao PEI: os que vivem o cotidiano escolar questionam essa forma de organização das aulas, além da

inadequada estrutura para ficar o dia inteiro na escola. No que diz respeito às solicitações de transferência, de acordo com a secretaria, ocorrem mais nos 1.º anos, principalmente após o término do primeiro bimestre; com as notas abaixo da média, ficam com medo de serem reprovados, e os pais solicitam a transferência. Em 2016, a Escola B diminuiu duas turmas do 1.º ano. Estava previsto, de acordo com os dados no site da matrícula, sete turmas do 1.º ano, e foram reduzidas para cinco.

**(G2.B)** – A evasão é sempre um problema aqui na escola porque muitos alunos são matriculados compulsoriamente, a matrícula é automática nas escolas públicas e muitos vêm, mas não conseguem se adaptar [...] tem muitos alunos que preferem ir para uma escola regular, porque não é integral, a ausência de professor, para eles é mais cômodo, eles dizem que aqui é muito exigente. [...] uma avó pedindo a transferência do neto, aí fomos questionar, ela disse: ele gosta da escola, ele acha que a escola é boa, só que ele está achando que é uma escola muito exigente, é uma escola que está passando muito assunto, muito conteúdo e ele não tem cabeça para tanta coisa.

A dificuldade de adaptação faz com que a escola exclua estudantes, muitos não se adaptam à forma como está organizada, e se sentem culpados por não conseguirem acompanhar e desistem. Essa realidade está presente no Brasil, não é por acaso o número crescente dos que estão na EJA.

A intenção da educação integral é proporcionar ao alunado um maior tempo na escola e, conseqüentemente, melhor aprendizagem, mas o que se vê é uma escola excludente, onde poucos conseguem êxito, atitudes relacionadas com o paradigma neoliberal. Segundo Apple (2005) e Apple et al. (2011), as desigualdades sociais, culturais e econômicas refletem na educação formal de crianças, jovens e adultos.

Em 2016, a matrícula inicial foi de 558 alunas e alunos, totalizando 13 turmas, com as turmas do 1.º ano acima de 40, conforme a Tabela 21.

Tabela 21 – Número de estudantes nas turmas da Escola B em 2016

| 1.º<br>A | 1.º<br>B | 1.º<br>C | 1.º<br>D | 1.º<br>E | 2.º<br>A | 2.º<br>B | 2.º<br>C | 2.º<br>D | 2.º<br>E | 3.º<br>A | 3.º<br>B | 3.º<br>C |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 48       | 49       | 48       | 48       | 50       | 38       | 40       | 41       | 38       | 38       | 40       | 39       | 41       |

Fonte: Secretaria da Escola B, 2016.

As turmas estão com o número acima do que propõe o PEI, que é de 35 alunas e alunos. O corpo docente das escolas reclama que as salas ficam cheias, não oferecem

condições de se fazer um trabalho diferenciado com esse número e muito menos dar assistência a quem apresenta dificuldades. A gestão justifica-se alegando que é uma orientação da GRE esse número em cada sala.

O PEI divulga uma proposta e não garante à escola o seu cumprimento, tanto em relação à assistência material como humana. Os recursos são escassos e não dão condições à gestão de uma manutenção adequada aos equipamentos da escola, como os computadores, data shows, material para os laboratórios, que fazem parte das exigências do PEI. A escola recebe uma verba do MEC de R\$ 9.000,00 (anual), e do estado, quatro parcelas de R\$ 3.600,00, por ano, totalizando R\$ 23.400, o que corresponde a menos de R\$ 2.000,00 por mês para a compra de materiais e manutenção da escola. Torna-se inviável manter uma escola com mais de 500 estudantes do ensino médio com esse valor; mesmo com o Fundeb, ainda é irrisório o valor por aluno, isso significa menos de R\$ 4,00 por aluno em um mês.

Outra agravante é que há atraso nas parcelas do governo estadual. Até abril de 2016, a escola não tinha recebido a última parcela de 2015. Muitas vezes chegam verbas para a compra de materiais, mas sem manutenção, ficam parados, sem uso, por exemplo: 18 data shows, no modelo mais avançado, que não precisa de notebook, estão todos quebrados; o projeto de robótica foi desativado porque não tem manutenção, computadores sem funcionamento, microscópios sem uso, porque não tem os materiais necessários.

O rigor no cumprimento das metas é cada vez maior, o preenchimento de planilhas e documentos de monitoramento são exigências com prazo; o Siepe deve ser alimentado diariamente com conteúdo, aulas dadas, presença do alunado, notas, com tempo determinado para fechamento a cada final de bimestre. Tudo isso deve ser realizado no computador e com acesso à internet, e a escola tem poucos computadores. A maioria dos docentes faz o trabalho em casa. Há um controle e monitoramento constante das ações realizadas por eles na escola sem oferecer as condições necessárias para o cumprimento dessas ações. Tal controle, principalmente o monitoramento, vem ampliando-se nas políticas educacionais em países menos desenvolvidos. Essa é a análise de Bueno (2000), o que foi comprovado nas escolas pesquisadas em diversos momentos que envolviam a equipe gestora e docentes.

Há, também, um termo de compromisso que a gestão assina com a Secretaria de Educação estadual comprometendo-se em atingir a meta de desempenho institucional que deve ser alcançada no ano, as metas fixadas pelo Idepe, que inclui melhores resultados nos testes do Saepe com as taxas de aproveitamento e fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão). Consoante Oliveira e Vieira (2014, p. 25), “[...] as metas descritas em Termo de

Compromisso que cada escola firma com a Secretaria de Educação no sentido de alcançar índices predefinidos”. A escola conseguiu a meta em 2011 e 2012. Baseando-se em 2012, a meta deveria ser ampliada, o que não aconteceu em 2013 e 2014. Os profissionais da escola não receberam a bonificação nesses dois anos, apesar do aumento em 2014, a escola não conseguiu a meta estabelecida, conforme demonstra a Tabela 22.

Tabela 22 – Idepe da Escola B no período 2008-2014

| ANO   | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|-------|------|------|------|------|------|------|------|
| Idepe | 2,43 | 2,97 | 2,63 | 4,03 | 4,28 | 3,81 | 4,21 |

Fonte: Portal Siepe – Movimento e rendimento escolar.

Para atingir a meta de 2015, a escola precisa ter 4,8, um aumento de 0,59. Nos dados apresentados, a escola evoluiu na proficiência,<sup>11</sup> precisando melhorar no fluxo escolar. Há uma pressão muito grande na escola quanto aos dados de reprovação. Isso gera grandes conflitos, pois o professorado alega que não vai aprovar apenas para ganhar a bonificação, assim, cada um faz seu plano de meta para melhorar os índices de aprovação, todavia ficam sozinhos nesse caminho. Não são oferecidas opções pela Secretaria de Educação para mudar esse quadro em relação à aprendizagem do alunado, assim ficam em dúvida quanto a decisão a tomar, pois a exposição do professorado acaba criando situações desconfortáveis. Tudo isso ocorre porque a visão defendida é a gestão de resultados, em uma “política de responsabilização educacional” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2014, p. 24), que exerce uma sobrecarga sobre aqueles que estão na escola pública. Dessa forma, a responsabilização:

[...] na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as ‘distorções’ de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, 383, grifo do autor).

Esses dados foram discutidos em reunião de formação com a GRE sobre o Saepe e os resultados da escola. Houve a participação de quatro escolas de referência. No primeiro

<sup>11</sup> Demonstração de conhecimento nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

momento, houve uma exposição sobre o que é uma avaliação externa em larga escala, quais os instrumentos utilizados, a importância do sistema para a educação, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), descritores e, por fim, uma reflexão: Quais as dificuldades das escolas para disseminar os resultados das avaliações externas na comunidade escolar? Nesse momento, as escolas reuniam-se em grupo para o debate e as opiniões ao questionamento. Um dos pontos em comum na problematização das escolas foi a precariedade estrutural das escolas, não há espaços para reunir pais e estudantes, não há ações objetivas para a melhoria da escola, algo concreto, há só cobrança de resultados. As escolas percebem a grande ênfase nos resultados.

Ao verificar os resultados da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática da escola, constata-se que houve um significativo aumento (Tabela 23).

Tabela 23 – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática de estudantes do 3.º ano do ensino médio da Escola B

| ANO  | Proficiência em Língua Portuguesa | Proficiência em Matemática |
|------|-----------------------------------|----------------------------|
| 2013 | 279.1                             | 288                        |
| 2014 | 283.4                             | 292.1                      |
| 2015 | 300.1                             | 315.7                      |

Fonte: Saepe 2013-2014-2015.

A meta, para ser calculada, envolve os dados do censo escolar de rendimento (aprovação e reprovação) e movimento escolar (transferência, desistência, falecido), e a escola apresenta um percentual de 14,23% de reprovação e o mesmo percentual para transferidos, o qual poderá ser um empecilho para atingir a meta em 2015.

Um dos problemas mais graves apontados pelo professorado é a deficiência de conhecimentos básicos para a compreensão de conteúdos mais complexos. Há uma preocupação em detectar a que nível esse alunado chega. A GRE, no início do ano, faz uma avaliação nos mesmos moldes do Siepe para diagnóstico e o nivelamento de alunas e alunos. Recai sobre o professorado a responsabilidade de realizar atividades diferenciadas e dar um suporte mais contundente aos que apresentam dificuldades. O que não ocorre, pois em uma sala de mais de 40 alunas e alunos, cada um com sua especificidade, uma turma heterogênea nos diversos níveis, sem a ajuda de outros profissionais, fica inviável realizar esse trabalho diferenciado. Com carga horária que varia de 26h a 30h em sala de aula, por exemplo, as áreas incluídas nas avaliações externas, em que a professora e o professor tem cinco turmas de

6h, total de 30h em sala, com uma média de 200 alunas e alunos, torna-se complicado eliminar os *déficits* de aprendizagem do ensino fundamental.

Mesmo com as limitações vivenciadas na escola, no que diz respeito às áreas exigidas para avaliação de alunas e alunos do 3.º ano, em 2015, a escola apresentou um rendimento bastante satisfatório, pois quase 50% de alunas e alunos estavam no nível desejável em Língua Portuguesa e Matemática. A pressão passa a ser em relação aos dados da escola referentes ao rendimento e fluxo (reprovação), em torno de 14%, um percentual considerado elevado. Os dados são expostos em reunião para que a equipe gestora trabalhe com o professorado no monitoramento de ações que serão realizadas para diminuir tanto a evasão como a reprovação. Segundo Freitas (2012, p. 83), “um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções”. Dessa forma, constatamos que esses elementos estão presentes no PEI das escolas pesquisadas de ensino médio do estado de Pernambuco.

Cada professora e professor preenche uma planilha com a disciplina, a turma, o percentual de alunas e alunos abaixo da média, as ações estratégicas para a melhoria dos resultados e qual a meta prevista para o próximo bimestre. Assina e se compromete em realizar as ações planejadas e cumprir a meta estabelecida. O material é entregue ao educador de apoio que digita o material no sistema. O que ocorre na escola é monitorado e acompanhado por meio do Siepe. Nesse movimento, o professorado planeja ações para melhorar os resultados, o que demonstra sua responsabilização com o rendimento da turma.

### **Síntese das Escolas A e B**

As duas escolas têm ações pautadas no gerencialismo privado da gestão de resultados (BALL, 2002) para o cumprimento das metas, mas com uma agravante, sem as condições apropriadas para atingi-las, a responsabilidade é da gestão e de docentes. Por isso, na realidade das duas escolas pesquisadas, a prioridade é cumprir as metas estabelecidas, tudo gira em torno desse propósito; não se vê um trabalho concreto para desenvolver uma educação interdimensional, apenas se fala que os estudantes precisam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O professorado, inclusive, preenche uma planilha por turma para dar um conceito à aluna e ao aluno nessas quatro dimensões. Todavia, é algo subjetivo, fica quase só no discurso, sem a compreensão clara de como trabalhar para que adquiram essas competências.

Outra dimensão da educação interdimensional é o protagonismo juvenil. Nas duas escolas, não há o grêmio estudantil nem percebemos momentos com o alunado para opinar. As regras são determinadas e precisam ser cumpridas: entrar com fardamento completo e de tênis. Quem não tem farda usa uma blusa branca e calça de jeans azul. Não pode usar celular na aula (lei estadual específica), não pode ficar nos corredores, mesmo sem aula, tem de almoçar e lanche na escola. Não pode trazer nenhum alimento, não pode usar boné, não pode sair da escola. Há uma tolerância de dez minutos para entrar na primeira aula.

Muitos não respeitam as normas, assim, os celulares são apreendidos, bonés são tomados, muitas vezes não há como fiscalizar todos, e muitos trazem lanche de casa ou compram em uma lanchonete na frente da escola. Sentem-se presos no dia de tempo integral, tanto que, nos dias em que há aula o dia inteiro, um grande número de alunas e alunos passam mal, pedem aos pais que liguem para a escola, marcam médico ou dentista, e várias outras justificativas para saírem da escola no horário do almoço; existe um grupo que tem autorização médica para almoçar em casa por problemas de saúde. Alguns não gostam da comida, reclamam que não há diversificação no cardápio, sempre é a mesma coisa, alguns ficam até sem almoçar. Apesar de ser algo notório, os gestores não têm opções, pois a compra de alguns gêneros da merenda escolar ainda é da responsabilidade da Secretaria de Educação de Pernambuco.

**(G2.B)** – Precisa de uma alimentação mais variada, a gente tem essa dificuldade com a questão da alimentação, pelo menos se tivesse isso já seria uma ajuda para estimulá-los[...] eu acho que deveria ter um cuidado maior da nutricionista, das pessoas que são responsáveis pelo cardápio, até eu reconheço que ninguém aguenta todo dia a mesma coisa, e as merendeiras procuram com aquilo que tem, procuram mudar, mas a gente só pode fazer o que está ao nosso alcance.

**(A3.A)** – Gosto de ficar o dia inteiro na escola, só que a comida é ruim, é muito calor na sala, os ventiladores estão quebrados.

**(A5.A)** – Não gosto da comida, prefiro a da minha casa.

Não há incentivo das escolas para a politização das alunas e dos alunos, ao contrário, aqueles que reivindicam e reclamam são vistos, tanto por docentes como pela direção, como pessoas problemáticas, que precisam ser controladas. Há valorização nas escolas de quem tem bom desempenho; em cada turma, lista-se a aluna e o aluno destaque de acordo com os critérios estabelecidos: notas acima da média em todas as áreas, bom comportamento e participação na aula. Na Escola B, alunas e alunos em destaque são intitulados de estrelas, são

escolhidos no conselho de classe e divulgado na escola e aos pais no plantão pedagógico, uma atitude parecida com as empresas onde têm o funcionário destaque do mês. Para a escola, a intenção é incentivar quem se saiu bem a continuar como está, e quem não obteve bons resultados buscar melhorar. Contudo, essa atitude só reforça a competição e a meritocracia na escola; ao evidenciar os melhores, demonstra a discriminação da maioria, que se sente incapaz de conseguir ser o melhor e se culpa por sua incompetência, uma ação que corresponde a uma perspectiva neoliberal discutida por autores como Ciavatta (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), Oliveira (2008a) e Saviani (2003).

Freitas (2012) conceitua o tecnicismo na atualidade, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, em que se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de *standards*, ou expectativas de aprendizagem medida em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Freitas (1992) denomina essa formulação de “neotecnicismo” e reforça que: “Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como ‘standards’, medidos em testes padronizados.” (FREITAS, 2012, p. 83, grifo do autor).

Nas escolas de referência, alunas e alunos não podem ser liberados, docentes não podem faltar. Caso o docente precise ausentar-se, deve deixar alguém em seu lugar ou uma atividade, mas será preciso repor em outro horário essas aulas, atitudes que garantem o cumprimento dos dias letivos e impedem os estudantes de voltar para casa toda vez que faltar um professor, algo muito comum nas escolas públicas. Por outro lado, interfere na politização de professoras e professores, pois não aderem às paralizações ou greve, porque causa transtorno em repor nos horários em que não tenham aula. Em um período maior de afastamento, perde a gratificação, muitos não tiram licença-prêmio e prorrogam o prazo da aposentadoria para não perder o incentivo. Ao aumentar o salário do professor mediante gratificação ou bônus, valoriza-se a meritocracia, e não a luta coletiva da categoria.

Com isso, a decorrência da meritocracia aplicada ao corpo docente e a escola são bastante questionáveis em razão de diversos fatores:

Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria. Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise. E, finalmente, porque os estudos mostram que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação. (FREITAS, 2012, p. 385).

A promessa de uma gratificação de 150% para o professorado das escolas semi-integrais não se concretizou; segundo as professoras e os professores, a gratificação não chega a 50% do salário. Os entrevistados alegam que houve muitas outras promessas não cumpridas para as escolas do PEI, e alguns benefícios, inicialmente concedidos, foram suspensos; por exemplo, a distribuição de *tablets* aos estudantes; a Seep distribuía gratuitamente o equipamento a todos do PEI que estavam no 2.º ano do ensino médio, com programas específicos para pesquisa e acesso ao Siepe. Em 2015, tal ação foi suspensa, causando frustração aos que vinham com a expectativa de receber o computador portátil. Segundo a gestão, era uma forma de incentivo e divulgação das escolas para que os alunos tivessem interesse em estudar em uma escola de referência. Com a crise que assolou por todo o País, em 2015, Pernambuco sofreu os reflexos com a interrupção do desenvolvimento que vinha configurando-se, fato que afetou significativamente os recursos para a educação, em especial o PEI, que tinha diversas parcerias com a classe empresarial. Por falta de recursos, os incentivos para o professorado diminuíram e o diferencial, comparando com as outras escolas, é a ampliação do tempo pedagógico.

Embora a análise até agora apresentada se tenha pautado muito mais nos relatos dos trabalhadores da Educação das duas escolas pesquisadas, muito do que se apresentou também é verificável entre estudantes, principalmente no que diz respeito ao não uso de tecnologias da informação na escola.

Tais resultados ajudam a entender por que alunas e alunos não veem à escola preparando-se para a vida em um mundo cada vez mais tecnológico. Sendo essa uma dimensão importante na formação de qualquer estudante do século XXI, a escola não oferece acesso a essa tecnologia de forma estruturada e científica com os conhecimentos necessários para o aprimoramento, mas não de qualquer jeito; dessa forma, já têm contato em sua casa pelo celular e computador próprio.

Nos documentos oficiais do MEC mais recentes, a formação humana integral realiza-se por meio das dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2009a). Não só o MEC se propôs a defender uma escola com todas as condições e estrutura; o próprio estado de Pernambuco, ao implantar o PEI, expôs como deveria ser uma escola de referência, tanto em relação à estrutura como no aspecto pedagógico; todavia, ao verificarmos as escolas pesquisadas, não houve as devidas mudanças, e isso não passa despercebido pelo alunado que cursa essa etapa de ensino.

Quanto questionamos que outras atividades têm na escola além das aulas? Apesar dessa pergunta ser aberta, duas questões sobressaíram: nenhuma e educação física. A maioria respondia: nada, nenhuma ou educação física, como se esta não fosse aula, poucos expuseram alguma atividade, tais como viagens, excursões, Laboratório de Química, palestras, festa de data comemorativa, projetos, aulas práticas, aulas na biblioteca. É como se essas atividades fossem para poucos e se realizassem esporadicamente, sem a participação de todos, por exemplo: viagens, excursões e a utilização do laboratório. Outras atividades, apesar de envolverem toda a escola, como os eventos culturais e as festas de datas comemorativas, foram pouco citadas. Da mesma forma, sobre os grupos culturais, quase 80% responderam que não têm nenhum grupo cultural; os que assinalaram, a minoria, responderam o grupo de estudo.

De acordo com os problemas levantados, constatamos uma escola pouco atrativa para o alunado, as aulas se reservam à sala de aula, os laboratórios quase não são utilizados, não há grupos culturais para integração, os eventos culturais que se realizam são preparados por alunas e alunos com o acompanhamento do professorado como algo isolado do processo educacional das aulas. A intenção de uma cultura geral em que os jovens deveriam inserir-se na atividade social para que possam ser autônomos e ter iniciativa (GRAMSCI, 1982) pouco se se faz, e a preocupação apenas no conteúdo deixa a escola desestimulante.

O alunado esperava mais da escola, principalmente pelo fato de ser de referência, tinha a expectativa de outras atividades, e não apenas a sala de aula, desejava mais do que apenas ter acesso à escola. Segundo Frigotto (2007), é preciso aparelhar as escolas com infraestrutura de laboratórios, corpo docente qualificado, e muitas outras coisas que uma escola de educação integral exige.

Essas insatisfações expressam-se ao questionamento que fizemos sobre o que deveria haver a mais na escola, embora tenha havido diferenças entre as duas escolas; na Escola A, direcionavam para os grupos culturais e a prática pedagógica da professora e do professor,

destacando-se que as aulas deveriam ser mais dinâmicas, com atividade de campo, atividades práticas e mais interatividade. Na Escola B, destacou-se a melhoria da estrutura das salas de aula e da escola, bem como a alimentação, apesar de também admitirem como relevantes a prática pedagógica e os grupos culturais, mas em segundo plano.

Já quando perguntamos sobre o que deveria deixar de haver na escola, houve consonância do mais evidenciado: a alimentação ruim. Um número significativo citou a má alimentação como principal ponto que não deveria existir na escola, serem obrigados a comer o que a escola oferece sem nenhuma opção, e a repetição do cardápio também foi bastante citada. Como um segundo ponto mais significativo na Escola A, foram as brigas dentro da escola, e na Escola B, o calor na sala de aula, e o terceiro mais relevante na Escola A foram as aulas “chatas”, e na Escola B, a bagunça.

Nos dois questionamentos anteriores, expõem as suas angústias quanto ao que deveria haver mais na escola e o que não gostaria, sem muitas novidades. São reclamações que, se fossem atendidas, facilitaria a aprendizagem e contribuiria para se gostar mais da escola onde estudam.

O relato acima demonstra a situação atual das escolas de referência nos dois municípios, elas passam por diversas dificuldades, desde a estrutura ao seu funcionamento. Arelada a uma política de resultados, o foco é para a *performance* da escola sem a preocupação com os sujeitos que fazem essa escola em sua amplitude. Em uma perspectiva oposta ao PEI, foi implantado o ProEMI, as duas escolas o implantaram de forma tardia, a Escola A em 2012 e a Escola B em 2013; as duas elaboraram o PRC de acordo com as recomendações do documento orientador e buscaram incorporar ao PPP da escola. A forma como organizaram será analisada na seção 7.

## **7 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEMI NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PALMARES E DE RIBEIRÃO (MATA SUL DE PERNAMBUCO)**

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano, e essa inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato simples do nosso aparecimento físico original.

(ARENDT, 2014, p. 219).

Após termos realizado na seção 6 a descrição da estrutura escolar, tanto no aspecto de seu funcionamento quanto no que se encontra no PPP, agora buscaremos inter-relacioná-lo com o PRC, o qual está direcionado ao planejamento do ProEMI. Aqui se destacam as análises dos dados referentes aos “olhares” dos gestores e gestoras, do corpo docente e de alunas e alunos sobre a implementação do ProEMI para perceber as transformações ocorridas ou não nas escolas. Para efetivar tal análise, vamos apoiar-nos em Azevedo (2002, 2004), Frigotto (2007, 2010a, 2010b), Gramsci (1978, 1982, 1999), Kuenzer (2000, 2009, 2010, 2013), Marx (1996, 2003), Marx e Engels (2007), Saviani (2003, 2008, 2011a, 2011b, 2013) entre outros.

### **7.1 Categorias analisadas na pesquisa**

A pesquisa ora relatada teve como pretensão uma análise da implementação da política pública de educação denominada ProEMI na Mata Sul de Pernambuco. Para tanto, percorremos um longo caminho que nos permitiu atingir o objetivo inicial ao tempo em que conseguimos comprovar nossa tese inicial, a saber: o governo do estado de Pernambuco aderiu ao ProEMI diante da possibilidade de obter recursos federais para as escolas de ensino médio, sem contudo, ter preocupação com a sua implementação. Coube a cada escola a responsabilidade de implementá-lo de acordo com sua realidade.

Ao estudarmos as categorias presentes nos principais documentos do ProEMI, bem como a base teórica acerca da “formação humana integral”, foi possível perceber a intencionalidade da política educacional no que diz respeito à sua formulação; no entanto, quanto ao referente à implementação, só nos foi permitida por meio da inserção na realidade cotidiana escolar.

Para o estudo do ProEMI na Mata Sul de Pernambuco nos municípios de Palmares e Ribeirão, consideramos a experiência dos sujeitos cuja vivência da política pública nos deu uma percepção do modo como tinha sido ela implementada. Para esta análise, consideramos duas grandes dimensões: a) implementação do ProEMI, que tem análises categoriais que permeiam a responsabilização/culpabilização da escola e a precarização do trabalho docente no sentido da não formação para a implementação da política; b) formação humana integral em que suas análises envolvem a distorção da relação teoria-prática. Antes de adentrarmos as dimensões, o olhar volta-se para o PPP das duas escolas pesquisadas no sentido de analisar sua inter-relação com o PRC.

## **7.2 ProEMI: articulação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Projeto de Redesenho Curricular (PRC)**

Conforme o quadro categorial, no processo de implementação, levamos em consideração o PPP da escola e sua relação com o PRC. Este deve levar em conta o documento orientador do ProEMI, procurando deixar claro como a escola deve adaptá-lo à sua realidade, e dentre essas condições, está a incorporação das ações do projeto ao PPP da escola, com ênfase na participação efetiva da comunidade escolar.

Em nossa pesquisa, constatamos que, nos documentos oficiais que tratam da gestão democrática, uma das ações é a elaboração dos PPP com a participação de toda a comunidade escolar, considerado um documento norteador da escola, e como diz Veiga (2008, p. 12) “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”.

Por isso, qualquer mudança ou novos projetos que surjam na escola deverão ser acrescentados ao documento, com discussão e atualização com toda a comunidade escolar, entretanto, não observamos momentos de construção coletiva dos PPP nas escolas pesquisadas. A equipe gestora nos informou que já haviam sido atualizados.

Ao implantar o ProEMI, as escolas o acrescentaram ao seu PPP. Ao observarmos a forma como foi feito esse acréscimo, constatamos que são informações acrescentadas do documento orientador visando orientar como deve ele ser implantado, não há a especificidade do PRC dentro do PPP, ou seja, ele é acrescentado como algo que ocorre na escola, mas não dialoga com a fundamentação teórica do PPP, o qual continua seguindo as normatizações do

PEI. O PRC vem como um subtópico especificando o que é o programa, seu objetivo e como deve ser organizado. Não evidencia como a escola trabalha nem como foi a organização do ProEMI no ambiente escolar.

Essas informações foram encontradas nos PRC (ANEXOS A e B) elaborados no primeiro ano da implementação do ProEMI. As escolas preencheram um formulário disponível no PDDE interativo com a identificação da escola, os recursos disponíveis, as orientações e os espaços para os macrocampos (obrigatórios e optativos), seus objetivos, o detalhamento das ações, a área do conhecimento/componente curricular envolvido e os itens – necessidades materiais das ações.

Três macrocampos são considerados obrigatórios: a) Acompanhamento pedagógico. b) Leitura e letramento. c) Iniciação científica e pesquisa. No acompanhamento pedagógico, a Escola A colocou uma ação: melhoria nas instalações pedagógicas, com o objetivo de proporcionar aos estudantes melhores condições de ambiente de estudo.

A Escola B, apresentou cinco ações: 1) Climatizar a biblioteca, o auditório, o laboratório de informática e a sala do corpo docente com o objetivo de promover aulas e reuniões em ambientes agradáveis visando à qualidade do processo de ensino-aprendizagem. 2) Aperfeiçoamento do ambiente sala de aula, cujo objetivo é oportunizar melhores condições nas salas de aula visando a um ambiente agradável durante as aulas. 3) Realização de excursões pedagógicas a locais turísticos com o corpo docente e o alunado, com o objetivo de oferecer um momento de confraternização e valorização do professorado e de cidadania para alunas e alunos. 4) Acompanhamento efetivo de professoras e professores na construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pelo alunado com o fim de aproximar o educando do universo das pesquisas científicas e da metodologia científica. 5) Propiciar avaliação em todas as áreas do conhecimento periodicamente, seguindo modelos e normas de avaliações externas no plano estadual e nacional. Nesta última ação, o objetivo é estimular as competências do alunado para que seja bem-sucedido nas avaliações externas.

No que diz respeito ao acompanhamento pedagógico, as ações planejadas não condizem com o macrocampo, elas focam mais a estrutura, a carência da escola para se tornar um ambiente mais adequado; ou seja, visa à compra de materiais de que os espaços escolares necessitam. Em nenhuma ação enumerada, traz de fato o acompanhamento escolar aos discentes, não se expõe como objetivo principal enfrentar as dificuldades apresentadas por eles ao chegarem ao ensino médio, quais as aprendizagens que precisam ser reforçadas, como organizar esse acompanhamento para ajudá-los a ter melhor rendimento na escola e

consequentemente nas avaliações externas. Prioriza-se não o processo, mas sim o resultado final. As avaliações realizadas no processo de acompanhamento poderiam servir como caminho para diagnosticar as dificuldades apresentadas e saná-las.

No segundo macrocampo, leitura e letramento, a Escola A expõe uma ação: confecção de *fanzines* mediante a criação de textos para promover o reconhecimento, classificação, entendimento e produção de escritos que contemplem várias tipologias textuais. Na Escola B, foram duas ações: 1) Narração de história, laboratório de redação, plantão de leitura, pesquisa de biografia e obras, produção textual, resumo, síntese, cartazes e murais, manifestações artísticas e suas diversas traduções em show de teatro e música, cujo objetivo é aprimorar as habilidades de leitura, produção e interpretação de diferentes gêneros textuais, pesquisa e intertextualidade. 2) Aprimorar o acervo bibliográfico escolar para estimular a leitura e ampliá-lo.

Nesse macrocampo, limita-se à área das linguagens com a intenção de integrar com as artes. A diversidade textual também se faz presente com o trabalho em diversos gêneros textuais, não se vê nas ações o envolvimento de outras áreas do conhecimento para o trabalho com leitura e letramento, uma orientação dada nos documentos orientadores. A responsabilidade fica sempre a cargo do professorado da Língua Portuguesa e estrangeira. Em todas as ações, há ainda um direcionamento para compra de livros, recursos materiais e roupas para as peças teatrais como forma de suprir as necessidades das escolas.

No último macrocampo obrigatório, a iniciação científica e pesquisa, a Escola A inclui apenas uma ação: produção de pesquisas de ritmos, músicas e danças na comunidade escolar e da região para elaboração de projetos científicos, com o objetivo de pesquisar as manifestações artísticas e culturais.

Nas ações da Escola B, foram listadas sete ações nesse macrocampo: 1) Produção do sabão ecológico com a intenção de despertar a consciência ambiental, reaproveitando materiais agressivos ao meio ambiente e à saúde proporcionando um aprendizado para geração de renda. 2) Utilização do microscópio como forma de estimular a curiosidade e o apreço pela ciência. 3) Aulas direcionadas ao conhecimento e à utilização dos instrumentos de laboratório de Química. 4) Ampliação de jogos educativos para apreciar o desenvolvimento de jogos educativos matemáticos fazendo uso da criatividade e do raciocínio lógico. 5) Utilização do material Lego Zoom para a robótica com o intuito de estimular a criatividade e o raciocínio lógico associado à construção e à programação do robô Lego. 6) Realização de pesquisa de campo sobre alterações das paisagens naturais para construção coletiva de ações

que impulsionem a curiosidade científica e tecnológica. 7) Realização de excursão pedagógica aos museus, engenhos e pinacoteca com a intenção de promover e valorizar o patrimônio sociocultural, bem como analisar a produção artística, étnica e cultural através do tempo e do espaço.

Nesse macrocampo, a Escola A direcionou para a pesquisa artística, e a Escola B planejou ações nas diversas áreas de conhecimento, umas direcionadas às Ciências Naturais e Matemática, outras às Ciências Humanas. Com a possibilidade de recursos, são planejadas atividades que despertem o interesse do alunado e o envolva na iniciação científica; são ações práticas que devem estar atreladas ao conhecimento científico em uma valorização teoria e prática.

Ainda em relação aos macrocampos, além dos obrigatórios, as escolas deveriam escolher outros para compor o PRC. A Escola A optou por mais quatro macrocampos: a) Cultura corporal – as ações foram direcionadas para a formação da Banda Marcial da escola, jogos interclasses, oficinas de teatro, música e dança. b) Produção e fruição das Artes – nesse macrocampo as ações foram direcionadas para o teatro, a dança e as artes plásticas. c) Comunicação, cultura digital e uso de mídias – foram planejadas ações para produção de curta metragem, confecção de jornais, panfletos, cartazes, com o objetivo de promover o uso do Laboratório de Informática. d) Participação estudantil – neste, duas ações foram detalhadas: participação no desfile cívico e ampliação das condições que asseguram a pluralidade e a liberdade de manifestações do alunado.

A Escola B selecionou dois macrocampos: a) Cultura corporal – direciona-se ao desenvolvimento de ações de atividades coletivas e saudáveis. b) Produção e fruição das Artes – ações direcionadas para oficinas: reaproveitamento de material descartado, reciclagem, história da arte e produção de pinturas, *origami*, *tangram*, tingimento e customização.

Nos macrocampos escolhidos pela escola, predominaram as artes e a cultura corporal com ações relacionadas com dança, música, teatro e artes plásticas, consideradas como prazerosas e lúdicas pela escola. Essas atividades não são oferecidas no currículo das escolas de referência na modalidade semi-integral, e com o programa, houve a possibilidade de ofertá-las. Na ação que se refere à participação estudantil, não ficou claro de que forma a escola possibilitará a liberdade de manifestação dos estudantes, a ação concreta direciona-se a uma atividade que se realiza anualmente sem nenhuma conotação política democrática de participação de jovens estudantes.

Nos planejamentos dos Projetos de Redesenho Curricular, verificamos maior amplitude das ações na escola B, em todos os macrocampos há uma diversificação de atividades que demonstram transformações locais de uma política educacional nacional, de acordo com aqueles que a implementam.

Na leitura do PPP e do PRC, visualizamos dois documentos distintos, não há correlação entre os dois; o segundo é exclusivo do ProEMI implantado nas escolas; seguem as orientações tanto dos documentos norteadores, como dos formulários disponibilizados no PDDE interativo. Em uma das orientações para a escolha dos macrocampos, a escola poderia executar algo que já vinha desenvolvendo, algum projeto que se relacionasse com a perspectiva do programa, por exemplo: Direitos Humanos, disciplina que consta no currículo da escola e não apresenta nenhuma relação com o programa implantado.

Uma das principais intenções do ProEMI é a formação humana integral. Nessa formação, as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura devem estar integradas para oportunizar o acesso ao saber elaborado pela humanidade. Entende-se que é preciso conscientizar o alunado sobre a importância do conhecimento aprofundado para uma prática consistente, algo visto em poucas ações do PRC.

Nos aspectos que envolvem a tecnologia e o trabalho, o primeiro se resume à utilização do Laboratório de Informática e o segundo é materializado na produção de sabão para geração de renda, um projeto de química no Laboratório de Ciências. É perceptível que a elaboração do projeto ajustou-se ao que professoras e professores podiam oferecer, às áreas em que tinham condições de fazer algo diferenciado para mostrar a inovação.

Havia uma grande quantidade de materiais incluídos nos itens, desde papelaria, material de escritório, fantasias, equipamentos eletrônicos e outros, bem como muitos materiais para os laboratórios. As escolas procuraram comprar com os recursos obtidos o que necessitavam para realizar as atividades planejadas, viam nos recursos a possibilidade de realizar ações diferenciadas e relacionar teoria e prática. No entanto, para o alunado e de professoras e professores, constatamos que, na realidade escolar, muitas ações planejadas não foram executadas, os recursos esperados vieram de forma reduzida, e de certa forma impossibilitou a escola de realizar as ações planejadas.

### 7.3 Implementação do ProEMI: tensões e contradições na voz da equipe gestora e do professorado

No Brasil e em Pernambuco, o ProEMI iniciou-se em 2009. Seus primeiros documentos demonstram quais os pressupostos teóricos metodológicos que o envolvem, desde objetivos, intenções e orientações para o planejamento. Realizaram-se encontros de formação com discussões sobre a interdisciplinaridade e demonstração de práticas exitosas nas escolas. Em todo esse processo inicial, não houve o envolvimento das duas escolas pesquisadas, pois receberam a notícia de que seriam contempladas com o programa três anos depois.

Em 2012, as gestões das escolas foram chamadas pela Secretaria de Educação para divulgação do programa, foram expostas as experiências de algumas escolas que já haviam implantado; foi distribuído o documento orientador do ProEMI de 2012, elaborado pelo MEC, que continha as informações, e como ocorreu, conforme esta fala: “[...] reunião para falar sobre a metodologia, o objetivo, como funcionava, a carga horária de professor como seria, o que era que o ProEMI trazia para as escolas, os benefícios que trazia.” **(G1.B)**.

Foi apenas uma reunião com a GRE para expor o programa, muitas dúvidas ficaram sem resposta. Ficou a cargo da escola implantar o programa da melhor forma possível levando em conta a leitura dos seus documentos norteadores. Os questionamentos foram maiores na hora de organizar o horário e planejar as ações. Na Escola A, o ProEMI iniciou-se em 2012 com as turmas do 1.º ano, e a cada ano, incluía-se mais outra série, chegando a 2014 com todas as séries incluídas no programa. O mesmo ocorreu com a Escola B, no entanto, em 2013, um pouco mais tarde.

**(G1.B)** – Ficou de ter reuniões específicas [...] na realidade foi jogado, porque não foi uma coisa mastigada, o tempo foi muito curto e as dificuldades que a gente sentia; ligava para a pessoa que era encarregada na regional, ela dizia que também as informações que tinha eram iguais às nossas, não tinha nada diferente, porque também não tinha sido repassado para ela, não tinha tido uma reunião específica. Na realidade, quando a gente chegava, cada uma dizia que funcionava de um jeito diferente, não tinha nada assim fechado, um modelo único de funcionar, a escola era que organizava como desse para funcionar.

**(P7.B)** – Começamos a trabalhar, porque essas verbas vêm tudo, assim, de última hora, gastaria aquela verba ainda no fim do ano, dois meses.

Essas duas afirmações, demonstram a forma como o programa foi apresentado às escolas, de forma aligeirada com o intuito de receber os recursos e, principalmente, sem uma

organização que desse suporte às escolas, com base na política mercantilista do *laissez-faire*; o que, de início, sinaliza as contradições da política desde sua implantação. Segundo Azevedo (2004), na escola, ocorre a concretude da política – a *policy* –, o programa em ação, e do modo que ocorreu, demonstra uma *policy* desconexa.

Cada escola procurou organizar a implementação do programa a seu modo. A Escola A iniciou com as turmas dos primeiros anos e três professoras responsáveis pelas turmas. Cada professora tinha de planejar atividades diferenciadas; para aquelas turmas no dia do Inovador, passaram a trabalhar com as seguintes oficinas: dança, teatro e música. No fim do ano, as professoras decidiram juntar as turmas para o desenvolvimento do trabalho, o que não deu certo, procuraram rever, e no ano seguinte, com a inclusão dos 2.º anos, foi organizado de outra forma:

**(G2.A)** – Só no primeiro ano, as oficinas eram optativas, depois ficou dentro do horário de aula e não era mais optativa; quando ficou entrando as outras turmas, via-se que não tinha mais condições de fazer assim.

**(G1.A)** – Nós fomos para as questões das oficinas, abria as inscrições, para arte, pintura, para dança, para teatro, aí começaram, dentro dos macrocampos escolhidos. Interessante, dança num instante fechava, aí o pessoal não queria mais as outras. Teatro ficava em segundo lugar e assim ia ao longo dessas oficinas, as últimas, a questão de um reforço escolar, eram poucos, mas para os terceiros anos, era bom, porque eles já estavam pensando no Enem, vestibular; mas, assim, na grande maioria, o foco era a dança e teatro.

**(C.A)** – Trabalhamos com arte: dança, música e teatro; Laboratório de Informática e iniciação científica.

Mesmo com as poucas informações recebidas, a escola procurou oferecer atividades de acordo com as aptidões dos professores e professoras, com grande repercussão nas escolas. O alunado demonstrava o interesse nessas atividades diferenciadas e, por serem optativas, oportunizava escolher algo que gostaria de participar, desenvolvendo, assim, sua autonomia.

Na Escola B, o programa também se iniciou com os primeiros anos, e a cada ano, envolvia as outras séries. Quando chegou a atender as três séries, organizou o trabalho em dias diferentes, para as turmas do 1.º ano, em um dia da semana e para as turmas dos 2.º e 3.º anos, outro dia. Foram planejadas as ações com artes, criação de jogos, experimentos, letramento, reforço, viagens, visitas de acordo com as experiências das professoras e dos professores no que poderiam contribuir.

**(G2.B)** – Viu-se a questão do letramento. Dentro do acompanhamento escolar, viu-se a questão do cálculo, colocou-se a disciplina de Artes, que seria uma disciplina em que a intenção está em uma espécie de reforço e, também, a Matemática com construção de jogos e atividades, como desenvolver essa percepção da interpretação textual e a percepção do mundo do cálculo.

**(P10.B)** – No primeiro ano que chegou, disseram que tinha de ser gradativo, fizemos uma coisa bem rápida, que ficou como se fosse esse inovador. No ano seguinte, ficou mais como complementação de carga horária para os professores.

Nesse processo de implementação, formou-se uma cadeia que se iniciou com os gestores maiores (Secretaria de Educação) e repercutiu na concretização da política na escola, por isso a forma como os primeiros se posicionaram com a política educacional – ProEMI – refletiu no segundo, a escola. Nesse movimento de analisar sua totalidade no âmbito escolar, intitulamos como “formal” a estratégia do estado de Pernambuco ao implementar o ProEMI. Mesmo com essa postura da Secretaria de Educação, a escola não ficou omissa, planejou e executou ações visando à mudança no ensino médio. Essa análise foi possível por meio da ação pública em seu conjunto, e não apenas com um recorte, ao que Muller e Surel (2002, p. 88, 94) denominam de “implementação das políticas públicas”.

Bueno (2000), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), Saviani (2011a, 2011b), Spósito (2003), ao analisarem diversas políticas educacionais da escola média, já alertavam para a forma ineficaz como eram implementadas essas políticas, sem proporcionar verdadeiras mudanças que contribuíssem para a formação geral do jovem de ensino médio.

**(P2.A)** – A gente jogava uns filmezinhos para os alunos, quando era inovador; passar 5 horários com a turma, vamos passar um filme para ver, a gente fez muito isso.

**(P10.B)** – O ensino médio inovador, no papel, eu acredito que ele é um projeto muito bom, só que faltou dar um suporte melhor para as escolas, explicar melhor, esclarecer aos professores realmente o que era e dar um suporte tanto pedagógico, como um suporte mesmo em questão financeira de realmente os materiais chegarem. E naquela aula, que era inovadora, são os mesmos professores, acaba sendo as mesmas técnicas.

**(P4.A)** – Era mais uma aula. [...] Eu ainda ensaiei aqui no começo, peguei alguns alunos e comecei a trabalhar o que é o método científico, quais são os tipos de conhecimento, conhecimento empírico, conhecimento religioso, filosófico, toda essa parte. Depois entramos na metodologia científica; para entrar em uma iniciação científica, a gente ia para o laboratório, e eles começaram a trabalhar, mas não pode ser assim, porque teria todas as turmas, eu teria de trabalhar com todas as turmas.

Para implementação do programa, os gestores participaram de poucos momentos de orientação, percebiam que as pessoas responsáveis pela política também não tinham

conhecimento aprofundado de como deveria ser organizado na escola. Mostravam ações de escolas que já o implantaram, mas com realidade diferente, não davam o suporte necessário. Foram momentos iniciais que não tiveram continuidade no decorrer do processo. Os gestores se sentiam sozinhos e sem referenciais, contavam com o professorado para dar concretude ao programa. Muller e Surel (2002) têm a política pública como conjunto de medidas concretas que constituem a substância visível da política, nos quais envolvem tanto os recursos financeiros como intelectuais, estes pouco vistos na implementação do ProEMI.

**(G1.B)** – Primeiro, não ficou claro para ninguém, quando a gente se juntava e ia avaliar, cada escola trabalhava de um jeito e entendia de um jeito, porque quando a gente perguntava às pessoas que coordenavam, eles mesmos não tinham um estudo aprofundado, nenhum repasse de como eles queriam. Parece, assim, que pensaram o programa, mas não em todas as suas partes, o que tinha de acontecer realmente.

**(G2.B)** – Não houve uma preparação para se trabalhar a proposta do ProEMI com os alunos e na escola de modo geral, então as pessoas, cada uma buscava estabelecer uma prática de acordo com os seus critérios e suas experiências.

**(G2.A)** – A gente estudava aqui esse material, então a gente sentava, e os macrocampos que a gente iria escolher, que tivesse dentro da nossa necessidade que viesse auxiliar [...]. Era a gente sentado com o documento estudando e vendo realmente o que precisava para aprender. Os professores diziam: eu dou minha contribuição, mas não sou formado nisso.

Segundo Muller e Surel (2002), a fase da implementação serve como modificação do olhar daqueles que são responsáveis pela elaboração da política, no sentido de rever os problemas que ocasionaram o planejamento do programa, todavia não houve esse caminho com o ProEMI. Houve a implementação sem momentos de retomada para avaliação, e o que é mais grave, não houve a conclusão, interrompeu-se bruscamente. Todos sentiam falta de um suporte pedagógico na realização do programa, ficavam questionando-se como ter uma prática coerente sem um aporte teórico. Não tinham a quem recorrer para sanar as dificuldades que se apresentavam, agiam de acordo com o que debatiam com os colegas. Todo o suporte técnico prometido pelo MEC nos documentos orientadores ficaram no papel, caracterizando pontos destoantes entre as políticas oficiais (documentos) e as práticas reais observadas no cotidiano escolar, em que o discurso é mais fácil de propagar do que as ações (KUENZER, 2013).

**(C.A)** – Ele foi cuspidado para a escola, faça, a proposta é esta. Veio uma brochura grampeada para a gente tirar do computador, vamos fazer a reunião com o lançamento do Inovador para

ver o que é. Estudamos a proposta, o que era, todos ficaram alarmados. Ave Maria! como é que vamos fazer isso?!

**(C.B)** – Participei de dois encontros de formação, eu, a gestora e o coordenador de apoio. Era encontros da Secretaria de Educação. A gente fazia muitos questionamentos, mas dava para ver que nem ela estava tão por dentro.

**(G1.A)** – Faltou aí a questão da preparação, chegou o material, mas fomos nós mesmos que estudamos, não vieram formadores para nos preparar.

**(P5.A)** – Podia ser melhor se houvesse uma assistência maior, um apoio com material, sugestão até de acompanhamento e assistência [...]. O programa deve existir sim, e se voltasse mais assistido, não é ruim, não é totalmente ruim.

A política educacional é imposta de forma vertical, sem esclarecimento, discussão ou reflexão de como implantar o programa. A intenção de um currículo diferencial ficou reduzido a oficinas e reforço escolar, há uma distância entre os objetivos do programa e os seus resultados no momento da implementação (MULLER; SUREL, 2002).

**(P1.A)** – Quer que o professor saia da sala de aula. É outra visão, outra metodologia, você ter que trabalhar com o aluno à tarde nesse horário do Inovador. Trabalhávamos, dávamos conta, mas era difícil. O que é que eu vou fazer com esse aluno, como é que eu vou me planejar se eu já dei minhas aulas, que já estava tudo planejado. Na minha concepção, deveria ter outro profissional que pudesse acompanhar esses alunos durante esse período, durante esse outro horário, e não o professor que não teve uma preparação para trabalhar com teatro, com a arte. Então, como não tinha realmente quem orientasse isso aí, eu optei por esse reforço para trabalhar com esse alunado.

**(P2.A)** – Jogam a coisa para a gente. [...] Na minha opinião, não deu certo, talvez por isso, porque não foi uma coisa bem esclarecida para todos nós [...]. Trabalhei com informática, mas não funcionou porque a gente não tinha internet, e com a internet que tinha, não dava para funcionar tudo, não funcionava. O programa que tinha no computador era aquele Programa Linux. A gente acostumado com outro, para fazer e orientar, seria melhor um mais básico, aí é outra dificuldade, quer dizer, a gente empurrou, foi levando, eu ainda tentei dar umas noções básicas. Isso foi no primeiro ano, no segundo ano, aí a coisa já piora.

**(P6.A)** – Os professores que foram obrigados a ficar davam aula de reforço, porque como é que eu vou ensinar uma coisa que eu não sei. Eu tenho talento com artes, pelo menos na minha oficina, eu fiz alguma coisa, e quem não tem?

De acordo com Azevedo (2004) e Diógenes (2013), uma política pública, ao ser implementada, sofre modificações daqueles que a recebem, ou seja, as políticas educacionais tornam-se reais à medida que são (re)construídas pelos sujeitos no ambiente escolar, em uma relação dialética própria de qualquer realidade, isso quando há a aceitação real da política. Algo que faltou na implementação do ProEMI no estado de Pernambuco, que simplesmente

aderiu sem nenhuma intenção de mudar a perspectiva epistemológica já implementada nas escolas de ensino médio, apesar de a escola planejar, com a comunidade escolar, expressões concretas para a implementação do programa, com ações que interferiram no dia a dia da escola.

A prova disso é que a Secretaria de Educação de Pernambuco não elaborou nenhum documento que demonstrasse a integração do PEI com o ProEMI. As atitudes se limitaram a reunir as escolas e determinar a implantação do programa baseando-se nos documentos orientadores do ProEMI. Mesmo sem as orientações, as escolas reuniram seu professorado e buscaram, por meio da leitura dos documentos orientadores, planejar atividades do interesse dos alunos. A forma como foi implementada essa política não difere das muitas ações que ocorreram no ensino médio na década de 1990, que tinha como slogan “o ensino médio agora é para a vida”. Mesmo que os pressupostos teóricos não sejam semelhantes, o entendimento de uma escola lúdica e prazerosa também foi o entendimento do programa, em que há uma tentativa de esvaziamento de conteúdo científico (ZIBAS, 2005).

**(P7.B)** – Eu pensei assim, Inovador, o aluno desenvolver suas habilidades, tem oficinas; enquadra-se no que ele acha mais viável a ele.

**(C.B)** – A ideia era inovar mesmo, era trazer o diferencial sem muitas cobranças para o aluno, sem cobrar tanto, dando a ele espaço para se divertir um pouco, ver a parte mais da ciência.

A aceitação do programa na escola se limitou a poucos; alguns professores e professoras ficaram empolgados com a possibilidade de trabalhar ações diferenciadas, que fugissem à rotina. Uma política só é reconstruída pelos sujeitos quando eles a aceitam; quando isso não ocorre, simplesmente cumprem e seguem as determinações, ocasionando o seu fracasso. Nas escolas pesquisadas, professoras e professores, na maioria, não aceitaram o programa.

**(P4.A)** – Vem um programa para querer dar mais trabalho e ainda vem com o nome, com o apelido de Inovador; só uma mentira, que de inovador não tem nada.

**(P8.B)** – A escola é que tinha de se ver sozinha, aí é meio complicado.

**(P11.B)** – Tornou o processo mais cansativo, porque era um horário a mais. Inclusive, eu atribuo a evasão nesse ano a isso, a transferência, duas turmas que já estavam formadas acabaram pedindo transferência para outra escola.

**(P1.A)** – A princípio, não foi aceito porque, se eu já tenho minha carga horária, vou trabalhar mais, o que é que eu vou fazer, o que é que estão querendo de mim, então eu percebi que este lado não ficou muito claro.

Pernambuco implantou o programa em algumas escolas públicas da rede logo no mesmo ano da sua divulgação, no entanto, não havia um documento específico formulado pela Secretaria de Educação avaliando os três anos do programa, as dificuldades encontradas, ou orientação para a implantação de acordo com a realidade local. Ficou sob a responsabilidade de cada gestão da escola a leitura dos documentos enviados pelo MEC e o planejamento de ações; corroborando uma política de responsabilização (BALL; MAINARDES, 2011) da escola na implementação do programa.

**(P5.A)** – Ficamos nos preocupando em como fazer, como pegar as quartas que eram à tarde, dividir esse tempo, que não fosse conteúdo e que se adequasse à capacidade do professor ter o seu poder de criatividade

**(G1.A)** – Não houve formação para os professores, era a gente sentado com o documento estudando e vendo realmente o que precisava para a gente aprender.

Professoras e professores, na maioria, resumiam-se aos conhecimentos específicos de sua área; ou se direcionavam aos experimentos ou aos reforços pedagógicos. Tal atitude comprova a estratégia de buscar aquilo que mais domina, seu campo de atuação de vários anos. Na opinião dos gestores, significava falta de interesse pelo programa:

**(G1.A)** – Não houve envolvimento dos professores, eles se intimidaram, mas houve exceção entre alguns professores. Havia dificuldades nos macrocampos; só fala na questão de a gente trabalhar, escolher um macrocampo, mas não explica como.

**(G2.A)** – Alguns professores acharam bom e outros não muito bom, porque queriam fazer uma coisa, mas não tinham habilidade específica para aquilo. Às vezes é até difícil de segurar o aluno, de fazê-lo participar melhor. Tinha uns professores que ficavam porque estava dentro da carga horária, mas nem todos estavam tão satisfeitos. É por isso que eu digo, seria bom aquele que dissesse: eu quero.

**(G2.B)** – Cada professor buscava estabelecer uma prática de acordo com seus critérios e suas experiências.

Conforme as locuções, a responsabilização é direcionada à escola, especificamente à professora e ao professor, e o fato de não assumir o planejamento de atividades diferenciadas gerou neles a culpabilização, inclusive pelos próprios pares com discursos que se revelam como responsáveis pela forma como o programa foi implementado; e o professorado não via

que, tanto a inovação como a formação humana dos alunos e alunas, deveriam fazer parte do seu planejamento diário das aulas regulares.

**(G2.B)** – Nosso maior problema era perceber o despreparo dos professores; para sair do lugar comum, sair do tradicional, os professores ainda resistem muito, porque na nossa formação não tem isso, a gente ainda é formado na forma tradicional, então para a gente repassar é complicado, para os professores a dificuldade era essa, nosso maior problema é realmente ainda a formação; tinha de lidar com resistência de alguns alunos na questão de disciplina desses três dias, quer dizer tinha toda uma problemática estrutural, que também atrapalhou muito.

**(G1.A)** – Não podíamos contratar; alguns professores, por não ter aquela formação, não queriam, diziam ‘eu não tenho habilidade nisso’, ‘eu não sou formado nisso’, ‘eu quero isso’, e fomos encontrando umas resistências.

É cada vez mais forte a fala de que o professorado é responsável pelos problemas que ocorrem na escola, principalmente a não aprendizagem dos discentes. Discursos próprios de uma visão pós-moderna de educação que viabiliza e valoriza parcerias, cujo intuito é transformar a educação em mercado para transferir os recursos públicos para as instâncias privadas. Discursos que também são incorporados por colegas de profissão ao expor que professoras e professores tiveram resistência, ou não se envolveram. Diante desses discursos, cabe uma reflexão: Que profissional se submeteria a atuar em algo que não faz parte dos seus estudos e da formação inicial sem domínio desse conhecimento? Por outro lado, o desafio de professores e professoras seria pensar em ações, mesmo na sua área de conhecimento, que fossem diferenciadas e inovadoras. Alguns conseguiram tal feito.

Houve pressão sobre o corpo docente, que, além de todas as responsabilidades com a escola de referência na incansável perseguição pelas metas estabelecidas, tinha de pensar em outras atividades, muitas vezes em outra área, para a implementação do Inovador, como se fosse uma obrigação dominarem conhecimentos de diversas áreas. Há nas entrelinhas da leitura, quanto ao não envolvimento, a falta de interesse, ou ser uma pessoa difícil, ou até mesmo um professor com dificuldades ou acomodado. Visões que reforçam a culpabilidade do professorado na responsabilidade por estudantes que não conseguem os resultados esperados. É como se ele já estivesse pronto na sua formação inicial e não necessitasse de formação específica, pois a forma como ocorreu a implantação do programa comprova tal afirmação.

O fato de acrescentar um dia para o programa demonstrou a desvinculação com o PEI, pois ao estabelecer a especificidade das atividades do ProEMI, rompe com a ideia de integralidade, desconstruindo o objetivo da nova política adotada.

**(P8.B)** – É como se só um programa funcionasse, não houvesse o outro, só o integral, não haviam dois programas combinando.

**(P2.A)** – Cada um que perguntava para que isso, são os mesmos professores, até mesmo a questão da escola integral; a visão da escola integral não é essa que a gente vive, porque, para mim, a escola integral deveria ser aquela que os alunos chegariam no horário normal pela manhã e à tarde as atividades seriam diferenciadas, que seria esse ProEMI, que seria aula de dança, de teatro, de música, aí atrairia mais alunos, do que passar o dia todinho vendo só matérias.

**(P1.A)** – A escola tem uma boa estrutura, mas não está preparada fisicamente para ficar com esse aluno o dia todo, o tempo integral. Não tem onde se tome um banho adequado, que tenha aquele momento de descanso. O estudo é bom, os professores são comprometidos, mas para ser referência em integral, esse outro turno da tarde poderia ser investido assim, aula de dança, outra dinâmica [...] como a proposta do ProEMI.

No momento de organizar o horário, vimos que alguns professores, por já terem a carga horária completa no PEI, ficaram sem participar. Para que professoras e professores trabalhassem no Inovador, foram feitos ajustes de carga horária, não ultrapassando a quantidade permitida para sala de aula.

**(G1.A)** – A carga horária do professor ficou a mesma, então ele ficava quatro salas, 24 aulas, mas ele não poderia ficar só com 24 aulas, diminuía o número de turmas. Eu colocava uma turma com o Inovador. Eu não tenho um professor efetivo para ficar, aí foi quando a gente começou, já a partir de 2014, a colocar o professor contratado também, dentro da sua carga horária que não ultrapassasse, que favoreça, por exemplo, suas 200 horas/aula.

**(G2.B)** – A organização de acordo com a carga horária normal do professor.

**(P6.A)** – Aqui, somos semi-integral, trabalhamos duas tardes, passamos a trabalhar três, três tardes [...]. Esse programa veio como uma espécie de piloto, e três professores ficaram à frente desse negócio. No outro ano, dois desistiram e ficou um, foi repassado para nós, cada um ia ficar com uma oficina. No terceiro ano, já obrigou todo mundo a pegar uma turma, e neste ano já não teve.

No regime semi-integral, os docentes trabalhavam todas as manhãs e três tardes. Nessas tardes, duas eram em sala de aula e uma para estudo e planejamento. A gratificação recebida era de acordo com a carga horária na escola. Com o ProEMI, houve uma reestruturação, ficaram com a mesma carga horária, mas em termos de ocupação, teve acréscimo dos dias, mais uma tarde em sala de aula, e isso não foi bem-aceito, apesar de a

gestão expor que não houve acréscimo na carga horária. O professorado reclamava que não tinha mais duas tardes livres, apenas uma, e sem nenhum aumento na remuneração, o que trouxe insatisfação.

**(P1.A)** – Aumentou o tempo, minha responsabilidade, aumentou mais um dia. A escola é semi-integral, mas trabalhamos integral praticamente e recebemos por semi-integral, quer dizer é uma cobrança em cima do profissional [...] acrescentou mais um dia [...]; tem um dia de planejamento, é muito pouco para planejar toda a semana e eu terminava isso em casa [...]. Você sendo cobrado, cobrado, tinha de trabalhar, planejar mais, mas não pagavam para isso, além das nossas horas, tinha que trabalhar isso aí dentro das horas claro, e não tinha nenhum proveito a mais.

**(P2.A)** – Mais trabalho. Na realidade, não foi uma coisa boa, tanto é que todos os professores, sem exceção, quando disseram acabou o Inovador, disseram ‘graças a Deus’. Passamos a trabalhar quatro tardes e só tínhamos a sexta feira sem atividade.

**(P11.B)** – Um projeto bem insatisfatório para mim, porque eu tinha de segunda a quinta todos os dias integrais na escola, três dias com aula, e um dia à tarde, que era de estudo [...]. Como nós tivemos um número mais reduzido de turma, então, na verdade, a questão era distribuir as aulas para que todos os professores tivessem aulas suficientes para se manter na escola.

De acordo com Azevedo (2004), uma política pública é o Estado em ação no qual se revelam seus interesses. Nos programas, o interesse era um ensino médio mais atrativo ao alunado, que despertasse o gosto pelo estudo e pela escola. Para isso, os professores e professoras precisavam envolver-e, reportando para suas aulas essas perspectivas. Isso não ficou claro e o professorado se sentiu desvalorizado, não só na remuneração, mas também ao ser obrigado a pensar em atividades diferentes da sua prática do dia a dia diferenciada da sua formação, algo que corrobora a recusa da política educacional (ProEMI) por meio das atitudes e na forma de concretização na escola.

A implementação do programa dependia do trabalho da professora e do professor, eram eles que atuavam; e a estruturação em acrescentar um dia sem nenhum incentivo a mais, causou insatisfação, viam-se obrigados a aceitar porque, com a diminuição de turmas no PEI, poderiam sair da escola, o que causaria transtorno para a sua vida, e com a complementação da carga horária do Inovador, resolveria o problema. Questionavam a forma como o programa foi implementado na escola, principalmente seu caráter autoritário, que os obrigou à participação.

**(P4.A)** – Todos tinham que participar, era a burocracia, parecia mais que a gente estava trabalhando em uma fábrica de produção, em uma linha de produção, só que o produto da escola é gente, são pessoas [...]. A concepção da estrutura de horário, como é que uma coisa é inovadora e entra na mesma linha da tradicional? Que inovação? não tem nada de inovador [...] um programa para querer dar mais trabalho.

**(P6.A)** – Olhe, o Inovador, de imediato, eu achei errado [...]. Para vir dinheiro, que fez o governo? Pegou qualquer professor e botou para preencher o horário aqui, um dia a mais com o aluno, para o aluno não ficar ocioso, aí pegou, obrigou os professores, porque não foi convite, foi obrigação [...] ‘aqui vai ter Inovador, pronto, você vai ficar com isso, você com isso, tal, tal, vai ter uma tarde a mais’.

**(P2.A)** – Uma das falhas que eu achei do ProEMI foi a seguinte: quem foi que organizou, quem foi que preparou, foram os próprios professores da escola [...], mas não é a mesma coisa, imagine quem organizou, que tem a proposta, alguém que participou ali viesse, passasse para nós uma política bem clara, que fosse debatida, aí a coisa seria outra. Nós fizemos o feijão com arroz, cumprimos, mas dizer que foi uma coisa satisfatória, não foi [...] não foi uma coisa aprofundada.

Na visão da maioria dos professores, o alunado não se interessava pelo programa, e o fato de acrescentar mais uma tarde o contrariava, por isso as reações em não querer participar:

**(P4.A)** – Os alunos ficavam a pulso, tinham de ficar todos os alunos [...]. Os alunos fugiam, sem querer participar, porque quando eles entraram na escola sabiam que o integral era terça e quinta [...]. Ficaram muito insatisfeitos porque teriam de vir outra tarde.

Professoras e professores, ao relatarem como participaram do programa, expõem seu entendimento sobre ele. Alguns compreendiam como um esforço em buscar algo diferente do que faziam no dia a dia, outros se agarravam ao reforço escolar da disciplina, pois era o que sentiam mais conforto por ser algo específico da sua formação. Os que trabalhavam o reforço escolar expunham:

**(P1.A)** – Nesse momento eu comecei a trabalhar o eu dele, as perspectivas, como ele está inserido nesse processo atual, isso logo nas primeiras aulas e depois fui trabalhar as questões do Enem, questões de vestibular, questões que ele poderia ter ou ser cobrado em provas externas [...]. Eu não me enquadrei nem no teatro, nem na dança, nessa arte não, eu fiquei em sala de aula.

**(P11.B)** – Para complementar a carga horária, alguns professores foram transferidos para esse ProEMI. Então, eu disse, vai ser uma boa porque eu vou aproveitar para fazer aula de reforço com meus alunos que precisam [...]. Assim era uma extensão das aulas que tínhamos pela manhã, não era muito diferente das dinâmicas que eu já usava no horário regular de aula [...]. Sem verba, eles iam para casa, almoçavam e retornavam.

O programa foi implementado por meio de oficinas, no início havia a opção para escolher, com o aumento das turmas o alunado não tinha a opção de escolher, havia uma organização para que todos participassem do que era oferecido. A escola tentou vários formatos na implementação do programa para incentivar a participação, apesar de não conseguir envolver todos.

**(C.A)** – À tarde, que era o Inovador, tome aluno a correr e pular muro. Nas duas primeiras aulas, era outra, na terceira e quarta, era teatro; eu ia ensinar o ato da peça, tinha três alunos, dois tinham fugido, porque aquele outro professor não deu o suporte necessário; não foi motivador para o aluno, o aluno achou que era castigo; ou então na minha aula de coral, que estava nos dois últimos horários, já tinha ido metade, fugido, cansado. Não tem chamada, não tem nota, foi no que deu. Os alunos começaram a desistir, esses que desistiam pulavam o muro. Porque não era o profissional da área, não dominava muito.

Uma das orientações do documento para a organização do ProEMI era que na escola fosse selecionado por seus pares uma professora ou um professor que fizesse o papel de articulador do programa, responsável por coordenar o planejamento dos macrocampos e dar um suporte nas ações. Por isso, sua carga horária deveria estar disponível ao programa, o que não ocorreu nas duas escolas:

**(G1.A)** – Se eu o tirasse da sala de aula, eu não tinha como colocar um professor bom para reger as aulas, então, eu ia contando com a boa vontade de cada um, da gente se ajudar. Nós tínhamos uma educadora de apoio, então ela ficava dando apoio ao ProEMI. Quando ela saiu, em 2013, pedi que os próprios professores se ajudassem.

**(C.A)** – Eu não fiquei como articuladora; na hora de digitar o que era que a escola estava precisando, para ver como direcionar o dinheiro, a gestão me chamou.

**(G1.B)** – A escola conseguiu uma pessoa que tinha o perfil mais pedagógico; além disso, tinha dois vínculos com a escola e tinha carga horária. A escolha foi feita também olhando esses aspectos, ela teria 150 horas aulas para ficar coordenando o programa [...]. Não teve nada específico para o professor articulador, ele foi comigo nesses dois dias receber as informações, o que era o programa, qual o objetivo.

A escola, ao implementar o programa, procurou adaptá-lo à sua realidade; ainda que isso comprometesse seu funcionamento, não seria possível, na realidade vivenciada pela escola, retirar um docente de sala para ser o articulador do programa, pois o alunado ficaria sem aula da área. A Secretaria de Educação não garantiu esse suporte, assim a gestão organizou de outra forma, com a diminuição de horas em sala. Na Escola A, havia uma professora colaboradora não oficial, que será reconhecida na pesquisa como coordenadora do

programa. Já na Escola B, foi oficialmente escolhida em razão de sua disponibilidade de horas e seu perfil. Diante dessa situação, a escola depara com a conjuntura real da falta de professores para o melhor desenvolvimento do programa, o qual demonstra que uma política depende da visão e do interesse daqueles que detêm os “recursos do poder” (AZEVEDO, 2004), e segundo eles, o programa deveria ser implementado sem muitas exigências.

As professoras articuladoras/coordenadoras participaram diretamente da organização do programa de acordo com a compreensão que tinham sobre ele:

**(C.A)** – No primeiro ano, ficou o Inovador só comigo e mais dois professores. À tarde, viriam os três para a gente dividir entre música, teatro e dança. Funcionou, mas me sobrecarregou. Os outros dois que não gostavam desistiram, disseram: ‘é uma coisa que eu não me identifico, não é minha área’, aí já não prestou. No outro ano, a proposta foi para todo mundo, agora todo mundo vai trabalhar, coloquei, mas nunca deu certo, você vai fazer o que não gosta, o que não está preparado, vira um sacrifício [...]. O **Inovador, para mim, foi um fracasso, uma proposta de elaboração fantasiosa.**

**(C.B)** – Nós nos sentamos com todos os professores das áreas, aí fechei mais ou menos [...] moldava de acordo com a área do professor [...], produção e fruição das artes, é o choque de muitos, vieram muitos temas, as professoras aqui trabalharam muito com teatro [...]. Pensamos em cultura corporal, mas não encaixou porque não temos quadra.

A fala da articuladora/coordenadora da Escola A revela as limitações de implementação do programa; professoras e professores que não estavam preparados para trabalhar em áreas diferentes daquela em que tinham formação se viram coagidos a planejar atividades criativas e estimulantes, mesmo sem preparação, o que demonstra a forma que muitas políticas são implementadas no cotidiano escolar como um “programa em ação” (AZEVEDO, 2004) desvinculado das ações já realizadas pelo professorado. Interessante é observar que, nas duas escolas, sem um profissional específico da área, foram escolhidas atividades relacionadas com as artes, dita como uma área mais fácil e sem necessidade de suporte teórico.

As articuladoras/coordenadoras tinham uma função específica, e nesse caso subentende-se que seriam preparadas para exercê-la, o que não ocorreu. Relatavam algumas dificuldades na chegada do programa à escola, e nas falas revelavam qual foi o entendimento para implementação do ProEMI.

**(C.A)** – O que o governo propôs? Eu que faço Letras, o professor que faz Matemática ensine o Inovador em um dia, uma tarde da semana, eu tenho habilidade para teatro, para canto, minhas habilidades foram desenvolvidas, mas os professores que não tinham, ficaram meio atrapalhados, porque a proposta tinha que ser uma proposta artística, então eles chegavam,

enchiam o quadro de cálculos; ‘olhe, eu não sei de habilidade nenhuma, mas vamos ficar tudo fazendo exercício, é como se fosse aula de reforço’.

**(C.B)** – Mais um dia de integral, então seria mais um dia nessa escola sem estrutura, muitas vezes sem almoço. Para você ter uma ideia, no dia do Inovador, eles teriam de ir para casa e depois voltar para fazer essa atividade extra. Apesar de eu sempre ter visto essa parte como positiva, eu, como articuladora, é muito melhor você trabalhar com 20, que querem, que obrigar esses 45 a fazer uma coisa e atrapalhando metade da turma que quer; mas é um problema ter de prender esses meninos na escola, porque muitos não queriam, a gente tinha de obrigar a manter 100%, 90% dos alunos presos a esse projeto.

Na tentativa de mostrar as expressões concretas da política, as professoras articuladoras/coordenadoras conseguiram realizar ações em que havia o envolvimento do alunado, e elas sentiam orgulho pela forma que ele se dedicava nas peças, no canto, na dança, na robótica, e delegaram ao Inovador a tentativa de alguns estudantes em dar continuidade a algumas ações do programa. Tais iniciativas podem ser consideradas como transformações ocorridas na escola, fruto deixado pelo ProEMI, considerado significativo pelas professoras articuladoras.

Na organização dos macrocampos, as duas escolas priorizaram as artes, tanto cênicas como as plásticas; procuravam oferecer ações de acordo com a disponibilidade, pois não havia docentes efetivos com formação inicial em artes nas escolas, por exemplo: os que participaram de grupos de dança e teatro, uns que estudavam as artes e já eram artistas com pinturas em tela. Havia, ainda, aqueles que tinham conhecimento em Informática. Dessa forma, as experiências já vividas pelos docentes direcionaram as ações do programa.

**(G1.A)** – Laboratório de Informática, questão do digital, da questão da mídia, aí já aproveitava o Laboratório de Informática nesse sentido. Parte cultural na questão de dança, teatro. A gente juntava e eles escolhiam de acordo com o que nós tínhamos para oferecer e o que o professor poderia também chegar junto para esse auxílio. Nosso coral, e a professora que disse: ‘Eu não sou professora de música, mas nós vamos fazer um coral.’

**(G2.A)** – A escolha da escola na parte de cultura. Necessidade da escola do ser humano, ter esse lado, o lúdico, o cultural mesmo, de dança, de coral, de teatro, de música, essas coisas. É uma necessidade da escola, como trabalhando a cidadania, o ser social mesmo e também para sair do livro, da parte intelectual.

**(G1.B)** – O macrocampo de artes, porque Educação Física era muito parada, aí o professor trabalha na área de dança, de música, teve projetos, eles apresentaram; ficou muito bom. A gente sentia, porque eles são muito, pela idade, inquietos, aí foi essa necessidade que tivemos de movimentá-los, que foi em Educação Física com artes, aula de artes e educação física, dança, música.

**(G2.B)** – A parte de arte abrange a questão de produção de jogos pelo menos inicialmente e principalmente a questão textual. Aí eles trabalhavam teatro e artes plásticas como complemento ao conteúdo.

O ProEMI tinha como princípios básicos modificar o currículo do ensino médio e ampliar o tempo escolar de uma forma inovadora, com a finalidade de uma formação humana integral no desenvolvimento das dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Esperava-se com o programa a redução do índice de reprovação e evasão, e aumento do número de conclusão dessa fase de ensino. O alunado sentiria mais prazer em estar na escola, e acima de tudo, tornar-se um cidadão autônomo, participativo, crítico, com capacidade de exigir um espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho, e “estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive” (BRASIL, 2009e, p. 17).

Trabalho, ciência, tecnologia, e incluindo a cultura, completam a formação humana do educando de forma unívoca, desde que venha embasado em uma visão política da realidade em que está inserido, como forma de desmascarar as ideologias que perpassam essas quatro dimensões e articular com a busca do homem para a transformação social. Os discursos sobre a integralidade das dimensões (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) da formação humana apresentam argumentos quase sempre contraditórios. Há a valorização de alguns em detrimento de outros; grupos divergem sobre a importância dessas dimensões em uma defesa que demonstra que perspectiva de humano cada grupo tem.

Para romper com esses paradigmas, o ProEMI buscou uma formação humana integral dos jovens do ensino médio, mas não foi valorizado pelos gestores centrais; ele repercutiu na escola sem um suporte maior. As declarações do professorado mostram que poucos estudantes tinham interesse, não queriam ficar mais uma tarde na escola; resistiam, fugiam, ficavam nos corredores. Caso não fosse obrigado, a maioria iria embora.

**(P10.B)** – Alunos que foram embora, porque era um dia a mais; eles já acham ruim dois dias de integral. Teve alunos que, quando se falou em três dias, foram embora.

**(C.B)** – Mais um dia de integral, então seria mais um dia nessa escola sem estrutura, muitas vezes sem almoço. Para você ter uma ideia, no dia do Inovador, eles teriam de ir para casa almoçar e depois voltar para fazer essa atividade extra.

A proposta de uma formação humana integral resumiu-se a oficinas em que predominava o fazer sem aprofundamento teórico, a ênfase compreendida era o caráter lúdico

do programa para motivação de forma pontual. Mesmo nessa perspectiva, havia preocupação em como planejar o programa, que ações seriam aceitas e os levariam a participar.

**(P5.A)** – Nós ficamos nos preocupando em como fazer, como pegar a tarde do Inovador, que não fosse conteúdo e se adequasse à capacidade do professor de ter o seu poder de criatividade; tem uns que são mais difíceis. Eu trabalhei muito a parte de redação, leitura e letramento, e sempre foi muito difícil esse Inovador aqui na nossa escola, sempre tinha professor com mais dificuldade. [...] a gente às vezes trazia filmes, nós nos preocupamos muito em trazer um ensino inovador para o aluno. Não sei se conseguimos.

O planejamento estava voltado especificamente para ações práticas, principalmente o corporal, o que tornava mais atrativo não se preocupar com os conteúdos teóricos; um equívoco, pois, em todas as áreas, há uma teoria que as embasa, o saber (intelectual) e o fazer (manual) se entrelaçam para um objetivo único: o domínio do saber elaborado pela humanidade de forma aprofundada.

Quando se valoriza apenas a ação sem o aporte teórico, há um esvaziamento dos conhecimentos, proporcionando uma formação unilateral, e não “omnilateral” (MARX; ENGELS, 2007). Em uma perspectiva de formação humana integral, os conhecimentos teóricos e práticos se entrelaçam para o indivíduo em sua totalidade. Na forma como se vivenciam as práticas culturais nas escolas pesquisadas, há uma concepção da teoria como “cansativa e chata” e o prático como “prazeroso e lúdico”, esquecendo-se de que, quando se busca a formação de um ser humano completo, não há distinção, desde que a prática seja acompanhada de uma sólida teoria, e não esvaziada.

A formação humana integral também inclui uma escola mais prazerosa para estudantes gostar de estar nela, conforme dito nos documentos orientadores do programa, uma “educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (BRASIL, 2009e, p. 52). Isso sem perder de vista a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade no decorrer dos anos.

O professorado buscava atividades que pudessem combinar com o perfil de atividades diferentes e inovadoras, apelava para a criatividade, e por haver participado em oficinas de teatro, em coral, ter conhecimento de música, ser artista plástico, esforçou-se em pensar em atividades diferenciadas, ou, até mesmo, inovação na sua área, por exemplo, os experimentos, mas tudo isso esbarrava tanto na falta de suporte teórico como na falta de recursos.

**(P12.B)** – A ideia, de início, era utilizar material que normalmente eu não utilizava [...], sei lá, qualquer coisa menos usual, mas pudesse levar para eles, pois infelizmente não havia condições. Então essa era ideia do Inovador que eu tinha [...]. Saímos analisando a experimentação de alguns elementos, de alguns materiais, então é uma forma de iniciá-los cientificamente, então com laboratório, com material diferente, todo um processo de experimentação, seguindo um processo científico da coisa de observar, registrar dados, voltado realmente ao campo científico, mas esbarrava sempre nas mesmas deficiências.

Inexistiu uma conquista ou conscientização da importância dessa política e muito menos uma reflexão e estudo sobre seus fundamentos epistemológicos. A sensação foi de mais responsabilização com a incumbência de implementar outra perspectiva de ensino médio, com a agravante de sofrerem no dia a dia a pressão por melhores resultados, principalmente por ser uma escola de referência.

Comprovamos que as escolas de ensino médio recebiam poucas verbas do estado para investir, tanto que nas falas os gestores confirmam que os recursos vieram para socorrer as escolas que necessitavam dos mais diversos materiais para o melhor funcionamento. Os valores recebidos foram direcionados à compra de equipamentos, vestuário e também às viagens para as aulas de campo, proporcionando momentos práticos de aprofundamento do conhecimento, necessário à formação do estudante de ensino médio, o que pouco se faz nas escolas públicas por falta de recursos e, na maioria das vezes, quando se realiza, a aluna e o aluno precisam arcar com as despesas, ou poucos são selecionados, o que exclui a maioria.

Percebemos a omissão do estado no desenvolvimento do programa, este visto como uma fonte de recursos. Não podemos negar que os recursos sempre são bem-aceitos, principalmente no ensino médio, que só com o Fundeb passou a receber recursos federais.

**(P3.A)** – Foi adquirido um material riquíssimo, um equipamento que passava DVD, CD, slides, caríssimo, e não sei por que todos eles deram problema, e eu tinha muito material para passar [...]. O que falta aqui é a questão da tecnologia que ajudaria muito nesse aspecto; já bloquearam a xerox, não tem, e a gente não pode cobrar do aluno [...]. Deveria ter em cada sala, sala ambiente, para essa tecnologia funcionar, isso aí seria o ideal.

**(P7.B)** – Essas verbas vêm tudo de última hora, para gastar ainda no fim do ano, dois meses: novembro e dezembro. Foram oito projetos que fizemos para chegar outra verba para o próximo ano, No ano que iniciou, cadê o material chegar, não chegava, e fomos levando do jeito que podíamos. Tem um laboratório que não tem um suporte; se pensar em um projeto de experimentos, não tem material para o laboratório. Se o investimento tivesse chegado, tinha dado bem mais certo e também a capacitação. Eu notei as dificuldades, eu tive dificuldade.

Apesar de as verbas do programa serem significativas, e contribuíram para a compra de equipamentos, não conseguiram sanar as inúmeras dificuldades vivenciadas no dia a dia

pela escola: a estrutura precária, acesso à internet de baixa capacidade, computadores e equipamentos tecnológicos quebrados e sem manutenção, laboratórios fechados por falta de material, sem alimentação, foram situações expostas que dificultaram a implementação do programa. O professorado demonstra toda a sua indignação nos entraves para as ações do programa, não tinha como fechar os olhos diante de toda a situação vivenciada, denunciava a precariedade da escola e se sentia pressionado em realizar algo sem as mínimas condições, opiniões que não podem ser neutralizadas.

**(P4.A)** – Era uma burocracia para chegar a verba, uma burocracia que só faz atrasar, não tem material; até para tirar uma xerox era um problema, porque a escola não recebia os recursos a tempo. Interpretação totalmente deturpada da secretaria, queria colocar na nossa carga horária, tinha de ter o Inovador no dia de quarta-feira. O professor não ficava com uma turma só, ficava revezando, e muitos alunos fugiam. Um projeto desses tem que deixar a pessoa livre; daí se você tem um grupinho de alunos, participando de uma oficina de iniciação científica, com os recursos, recebendo para isso, recebendo os recursos financeiros, tanto de materiais, tanto de xerox, se você faz uma oficina e tem aqueles voluntários, é muito mais produtivo ficar com quem realmente quer do que ficar com as pessoas forçadas.

**(P8.B)** – A escola tinha de se ver sozinha; quando acabou meus materiais, tivemos de reinventar, recriar métodos para ver se conseguia a atenção dos alunos. O pior é isso, a atenção deles sem material nenhum. Em robótica também, que o pessoal abandonou, está faltando as baterias, a bateria tem um tempo de vida, só que já chegou ao fim, não adianta eles montarem, e não botar para funcionar. Sempre o pessoal vem, faz reunião, fizemos até dois projetos ainda de robótica, mas ano passado, já não foi feito porque não tinha bateria a eles utilizarem, nem a escola tem verba para isso.

Pernambuco, por ter a própria política de ensino médio, aderiu ao programa como possibilidade de maior investimento na escola, não se preocupou com os pressupostos teórico-metodológicos que o embasaram, assim, ele foi adaptado à escola. Ela precisava prestar conta dos recursos recebidos, para tanto, era preciso planejar ações que justificassem a compra de materiais.

**(G1.A)** – Começando pelos recursos, porque já temos aquela tabela direcionada.

**(P9.A)** – Ele deu certo no ano inicial, fizemos excursões, todas patrocinadas pelo projeto, mas a verba não veio mais. No ano passado, não tinha dinheiro, ainda assim, fizemos o espetáculo da Paixão de Cristo.

O governo do estado não oferecia condições adequadas para que o programa obtivesse êxito, não havia interesse na perspectiva abordada pelo programa que se direcionava para uma formação mais humana. Na concepção estatal de desvalorização da produção artística e

cultural, qualquer professor poderia empenhar-se para trabalhar com essas áreas, evidenciando a responsabilidade (BALL; MAINARDES, 2011) do professorado.

**(P1.A)** – Sobre o Inovador, quem pensou nele pensou positivo, mas na verdade foi tirado do professor, cobrado do professor, para contribuir mais do que ele já contribui [...]. O professor tinha de ter as suas aulas durante a semana toda pela sua carga horária, mas tínhamos também o Inovador, e deveria ter outro profissional. As escolas vão adaptando-se com o que pode. O governo quer, mas muitas vezes não oferece condições, porque não tem aquele momento de lazer, aquele momento em que o aluno entre o almoço tenha como descansar, pudesse ter um banho, pudesse realmente se refrescar um pouco.

Gestores ficaram empolgados com os recursos do programa, mas, ao mesmo tempo, preocupados, sem muita orientação sobre o que fazer e como deveria ser feito. Pediam ajuda às professoras e aos professores para pensar em algo diferente e inovador do que já faziam no dia a dia. Estes agiam de acordo com suas convicções e com a interpretação da leitura dos documentos. As exigências se resumiam a um relatório anual com as atividades realizadas e a prestação de contas dos recursos recebidos.

**(G1.A)** – No fim do ano, eles faziam um relatório do que durante o ano eles trabalhavam com esses alunos, os objetivos, a temática que ele trabalhou durante o ano, com fotos e tudo o mais. Enviávamos esse relatório à gerência regional.

**(G2.B)** – Não havia nenhum instrumento de acompanhamento, tinha o relatório pelo professor articulador no fim do ano.

O professorado foi unânime em afirmar que não houve nenhuma preparação ou informação mais precisa sobre o programa. As orientações que receberam foram da gestão e da professora articuladora que participaram de duas reuniões acerca do ProEMI. Sentiram, inicialmente, como algo jogado e arbitrário; uns, motivados pelos recursos viam possibilidade de fazer algo diferente, outros só viam mais responsabilidade e cobrança.

**(P1.A)** – Não houve formação. Houve esse momento interno, mas, a princípio, não foi aceito porque, se eu já tenho minha carga horária, vou trabalhar mais, o que é que eu vou fazer, o que é que estão querendo de mim? Então, eu percebi que esse lado não ficou muito claro. Qual seria a proposta, qual seria a dinâmica? Então foi complicado para chegar ao bom senso e ver, vou trabalhar isso, vou trabalhar de tal forma, com tal projeto.

**(P2.A)** – Jogam a coisa para a gente desenrolar. Na minha opinião, não deu certo, talvez por esse motivo, não foi uma coisa bem esclarecida para todos nós.

**(P10.B)** – Não teve preparação, chegou, assim, de repente. Esse programa veio sem estrutura, não teve nenhuma orientação: ‘vai ter o ProEMI, é um programa inovador, que vai

desenvolver atividades diferenciais.’ O fato é que reunir o grupo de professores, ter uma instrução, não teve isso, não teve treinamento com os professores para compreender melhor o que seria o ProEMI. Pegaram um professor daqui mesmo e levaram para uma reunião, e disseram assim: ‘Olhe, vai ter o ProEMI, vai ser assim, é isso, e pronto, e o professor repassou o que lhe foi repassado pela GRE, mas não teve nenhum acompanhamento pedagógico. O professor ainda chegava cheio de dúvidas, porque o repasse ainda ficou a desejar. Sempre a gente fazia algumas perguntas, alguns questionamentos. Eu perguntei isso lá, mas a quem a gente perguntou não sabia informar. (Grifo nosso).

**(P8.B)** – Não teve muito apoio, não vinha ninguém para realmente esclarecer. Teve o coordenador do projeto que foi para essa reunião e depois da reunião, nada mais, a escola que tinha de se ver sozinha. Assim, é meio complicado.

Isso demonstra que não houve debates sobre a implementação, apenas com orientações por meio de documentos, o que poderia prejudicar a sua real concretude. Só a leitura não garante o domínio das suas intenções, mas sim uma formação continuada com ação-reflexão-ação poderia atingir os objetivos pretendidos com o aprofundamento da teoria. Imbernón (2010), em seu estudo sobre formação continuada, enumera uma série de características que deveriam ser consideradas na formação continuada de professores: clima de colaboração entre os professores sem reticência e resistência; organização nos cursos de formação e aceitação de uma contextualização e diversidade entre os professores que implicaram maneiras de agir e pensar diferentes. Tudo isso não é suficiente sem o apoio externo, e acrescenta: “[...] o apoio real e efetivo dado aos cursos de professores é mais importante que as boas intenções ou palavras em documentos.” (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

As discussões ficaram na escola, não houve momento de debates para esclarecimento das dúvidas e avaliações de como estava sendo realizado, todos ficavam sem respostas, surgiam conflitos internos entre eles, pois os que apresentavam suas angústias e críticas eram vistos como descomprometidos, e isso tinha de ser resolvido na escola, responsável em gerir as ações e os recursos. Mais uma vez, a responsabilização direcionada exclusivamente para a escola.

**(P3.A)** – Só debates entre os colegas.

**(P5.A)** – Foi uma coisa que nos preocupou muito, sempre sentávamos, tínhamos reuniões, como vamos fazer. Foram várias reuniões, e nunca se chegava a um consenso como fazer o melhor. Éramos só nós mesmos, não tinha ninguém a orientar como foi esse projeto, como a gente pode fazer, umas sugestões, nada; éramos só nós, conosco mesmo.

**(P11.B)** – Não houve nenhuma preparação. A gente não tinha material para trabalhar, nem humano. Nas reuniões, sempre se falava nessa necessidade de os professores envolvidos ter

uma pessoa que desse um suporte, que esclarecesse melhor. A gente ficava meio sem saber a quem recorrer, o que eu preciso fazer, como eu posso trabalhar melhor. Não tinha como.

Nas escolas pesquisadas, não houve clareza sobre os pressupostos básicos do programa, não era apenas ampliar o tempo na escola, nem muito menos oferecer momentos lúdicos, tinha uma base epistemológica para os que implantaram. Viam-se encurralados diante do que fazer para inovar; sem momentos de reflexão e estudo, em que consistiria essa inovação? Em nenhum momento, as gestões e o professorado expuseram a relação do programa com a formação humana integral, é como se isso tivesse passado despercebido nas leituras realizadas.

**(P9.A)** – Tentava não levar para as aulas da tarde, do inovador, disciplinas, coisas rotineiras, porque tinha de ser algo diferente, algo que chamasse a atenção, então a gente procurava trabalhar um filme, a questão do seminário, eu gostava de fazer muito grupos de estudos. Como no ano passado a gente trabalhou muito próximo a questão de códigos e linguagens, algumas professoras ficaram com artes, então a gente fez a Paixão de Cristo, um festival junino, Dia das Mães também. A gente procurou trabalhar muitas datas comemorativas no ano passado. Pensou também em aproveitar para dar aula de reforço.

**(G2.A)** – A filosofia do programa seria justamente dar esse suporte lúdico.

**(P5.A)** – Procuramos trazer o melhor possível para não entediar o aluno, porque a proposta era inovar, a proposta era essa, inovar, e tudo por nossa conta.

Há o entendimento de que a intenção do programa seria mais bem compreendida se tivesse havido estudos mais aprofundados sobre seus pressupostos teóricos e a relação teoria e prática. Uma formação continuada que, segundo Gatti (2003, p. 196), tivesse como intuito:

[...] ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

O professorado tem seus conhecimentos. Nas entrevistas, sugeriu diversas formas de trabalhar com estudantes no programa, contudo haveria a necessidade de momentos de formação que levassem à reflexão sobre a perspectiva defendida no programa implementado.

Fábio Santos (2013), ao estudar sobre a criatividade que os docentes devem ter ao se inserir no programa, revela a falta de uma formação adequada para o entendimento do que é uma proposta criativa. O corpo docente tem a ideia de que é algo distanciado da sua prática

profissional, tanto que ficava angustiado porque não tinha mais ideias criativas para aplicar no Inovador.

Figueiredo (2015), em um aporte teórico sobre o que é inovar, evidencia quanto o alunado se envolve nas diversas atividades inovadoras propostas no cotidiano escolar e de como traz benefícios para a comunidade escolar. Outras pesquisas (JAKIMIU, 2014; MENEGAZ, 2015; MOURA, 2016) também evidenciaram a relevância do programa aplicado na escola, demonstrando ações significativas que interferiram tanto nos dados de rendimento escolar (ISLEB, 2014) como em áreas de conhecimento, com incentivo à pesquisa, iniciação científica e à tecnologia.

De acordo com as respostas à entrevista, a diminuição dos recursos foi a principal causa dos problemas ocorridos. Houve outras evidenciadas: trabalhar com áreas sem estar preparado, falta de incentivo nessas ações, pensar em atividades diferenciadas e criativas que atraíssem os estudantes mesmo sem o professor ter formação específica para realizar tal ação.

**(P10.B)** – Falta de recursos, de materiais, porque, na verdade, não tinha material, diziam que tinha dinheiro, mas as verbas não chegavam, e quando chegavam os materiais que eram solicitados, muitas vezes a gente não tinha acesso a eles. Além dos materiais, faltou suporte pedagógico, ficou assim, muito solto [...] Não tinha aquele acompanhamento pedagógico por parte do próprio estado, de mandar um suporte para trazer orientações.

Os gestores se angustiam diante das limitações na compreensão do ProEMI, mas, ao mesmo tempo, estavam ansiosos com a possibilidade de receber recursos para que pudessem ter acesso a materiais que não poderiam obter com as verbas que recebiam.

**(G2.A)** – Na realidade a gente nunca recebeu uma verba tão boa, nem juntando a do governo do estado com a do MEC que se recebe no ano, não dava o valor que chegava para o ProEMI, aí foi uma ajuda muito boa para as escolas.

Eis um dos principais motivos de adesão ao programa, os recursos oriundos do governo federal, o que contribuiu para a compra de materiais, equipamentos e melhoria na estrutura da escola. Isso não é condenável, vimos no percurso das políticas para o ensino médio que os recursos para essa etapa só foram garantidos com o Fundeb (BRASIL, 2007a). Anteriormente a esse período, cada estado arcava com os custos da escola média com recursos próprios, a prioridade para o governo federal era o ensino fundamental. Mesmo com o Fundeb, os recursos disponibilizados não garantiam as condições necessárias para o funcionamento dessa etapa na escola pública.

Frigotto (2010a), Oliveira (2008b) e Saviani (2011a) expõem o descaso com o ensino médio no repasse dos recursos federais, o que significa a não priorização dessa etapa na história da educação brasileira. Nessa trajetória das políticas educacionais, havia um maior direcionamento de recursos quando era anunciado algum programa com promessas de melhoria tanto na infraestrutura das escolas como no currículo. Todavia, mesmo com os programas, havia diversos problemas: atraso no repasse, suspensão ou diminuição dos recursos e limitação para utilização nas diversas necessidades das escolas, além de ser uma política provisória com prazos determinados para findar, o que dificulta a continuidade das ações na escola média. Outra questão importante:

**(C.B)** – A gente teria de ter o projeto já completo, porque senão esse dinheiro ia voltar para o MEC. Muitos fizeram planilhas, a gente mandou tudinho e esses materiais, muitos não vieram, muitos nunca chegaram. Falta de estrutura, um laboratório que só comporta 20 alunos, poucos computadores para trabalhar a robótica, o problema do espaço físico e ainda problema de alunos que ficavam fora da atividade.

Como a proposta do ProEMI diferenciava da sua prática pedagógica cotidiana, após um período, houve um esgotamento da criatividade, o corpo docente não sabia mais que atividades oferecer, via-se perdido por não ter mais ideias que fugissem aos padrões convencionais de suas aulas, sentia-se pressionado em cumprir tais exigências; o que comprova a falta de apoio técnico-pedagógico ao professorado envolvido com o programa, apoio considerado essencial para os caminhos da reflexão-ação (IMBERNÓN, 2010).

Assim, usava como estratégia direcionar a rejeição do programa ao alunado:

**(P5.A)** – Tinha aluno que dizia: ‘eu não quero, não tem aula, eu vou para casa, é só blá-blá-blá.’ Nem queria conteúdo nem aceitava querer fazer uma coisa diferente e aproveitar o que o professor levava. Há envolvimento de muitos e até boa vontade, mas tem uns: ‘Eu não quero, eu não quero, eu vim pra estudar, vou fazer isso nada!’

**(P7.B)** – Os alunos vinham insatisfeitos, porque eles pensavam que iam escolher as atividades diversificadas, por exemplo, se tivesse dança, experimento, e tal, eles iam escolher de acordo com o que eles se identificassem, mas ficou assim; de forma que a gente tinha forçá-los a vir, porque senão ninguém vinha. A aceitação não era muito boa. No outro ano, como tinha verba, a gente pegou a frequência desses alunos e uma excursão, e nessa excursão o critério foi o aluno que frequentava o Inovador, porque eles não queriam ficar na escola; tanto é que este ano, muitos alunos ficaram na escola porque não teve o Inovador.

**(P10.B)** – Alguns participavam, mas outros não, porque não tinha nada de diferente, não tinha esses recursos. Uns ficavam, outros não ficavam, eles não se sentiam estimulados, porque não tinha algo diferenciado. Para prender a gente dizia que estava dando pontuação, fazia atividade para nota. Eles ficaram sem entusiasmo, não ter esse dinamismo que eles imaginavam que

teria, quando se falou no Inovador. Eles sempre questionaram muito, não tem nada de inovador nisso, nada de inovador.

**(P11.B)** – Uma coisa é o aluno ter um dia a mais integral com campeonato de jogos, com um concurso de teatro, com atividades que realmente não tem pela manhã, uma coisa realmente nova, e isso ia atrair o público, mas a gente não tem. Então, qual é o aluno nessa faixa etária, sem o acompanhamento da família que nossa geração teve, que vai querer três dias, manhã e tarde, o dia todo assistindo a aula. Quando ia ao auditório, à biblioteca, porque vai ver um vídeo, isso que a gente já faz nas aulas pela manhã. Eu não os via motivados, inspirados, como um projeto prazeroso, eu não via, eles se mostravam cansados na maioria das vezes.

Essas falas demonstram a forma que o programa chegou à escola, sem nenhum debate com aqueles que iriam atuar. Para aceitação de qualquer política, é preciso um trabalho de conscientização, de sensibilização e preparação para que o outro veja como algo importante e a aceite para ser realizada. No ProEMI, não houve a conscientização sobre sua importância, quais eram seus principais objetivos, o que contribuiria para a formação dos docentes e, acima de tudo, expor de forma clara ao corpo docente quais os suportes teórico-metodológicos para se sentirem confiantes em atuar no programa. Para aceitação de qualquer política, há outros elementos, pois “os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais” (GATTI, 2003, p. 192).

Com esse vácuo, o corpo docente sentia-se sozinho e responsabilizado em implantar algo que exigia muito mais do que sua formação acadêmica. Nem uma formação de professores baseada nos moldes pós-modernos<sup>12</sup> foi proposta. Como um programa implementado pode dar certo sem que se tenha conhecimento do seu verdadeiro objetivo e função? Isso estava dito no documento: induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio em que as ações propostas vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, com a ampliação do tempo e a diversidade de práticas pedagógicas, com a intenção de atender às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2009e). Não havia clareza de como realizar os objetivos pretendidos pelo programa na prática, tanto que no

---

<sup>12</sup> Masson (2009, p. 8), em sua tese, expõe fundamentos de que as políticas de formação de professores vêm apresentando os pressupostos teóricos da agenda pós-moderna, e verificou que: “a) as políticas são contingentes e elaboradas para atender problemas emergenciais, inviabilizando a construção de projetos com objetivos de longo prazo e a definição de políticas de Estado mais orgânicas; b) a fragmentação e a flexibilização norteiam as políticas de formação de professores na medida em que diferentes programas com diferentes formatos organizacionais seguem a lógica da “política de clientela” no atendimento aos critérios dos editais do MEC/CAPES; c) o subjetivismo se faz presente nas ações do MEC/CAPES por enfatizar o papel dos professores na melhoria da qualidade da educação sem oferecer condições objetivas adequadas para tal melhoria; d) o relativismo é expresso nos múltiplos percursos possíveis de formação de professores (programas, ações, níveis e modalidades bastante diversificados).”

documento orientador do programa consta: “[...] apoio técnico e financeiro” (BRASIL, 2009e, p. 3), o que, na realidade não ocorreu, não houve nenhum apoio técnico, e quanto ao financeiro, integral, por apenas um ano.

Sem assessoria adequada e com as dificuldades nos recebimentos dos recursos, vindos de forma integral apenas no primeiro ano, o programa no terceiro ano serviu como complemento da carga horária, devido à diminuição das turmas no PEI. Seu direcionamento foi para reforço dos conteúdos dados nas aulas regulares, demonstrando que a política foi implementada sem conhecimento do seu verdadeiro sentido, apesar do esforço em tentar fazer algo diferente. Professoras e professores tinham sua formação em área específica, e como exigir habilidades em outras áreas sem uma formação adequada? Eles achavam a proposta interessante com uma perspectiva mais humana e uma forma de incentivar o alunado a gostar da escola.

Diferentemente de Pernambuco, em outros estados, houve preocupação em adaptar o programa à realidade local, foram construídos documentos referenciais para as escolas, houve formação específica, ações explanadas nas pesquisas consultadas.

No Rio Grande do Norte, as escolas foram chamadas por uma equipe técnico-pedagógica do ProEMI na Secretaria de Educação estadual para conhecer o programa e aderir em forma de projeto piloto, voluntariamente, à sua implantação na unidade escolar. A equipe tinha como base os pressupostos políticos, pedagógicos e administrativos, e a estrutura de funcionamento do ProEMI. Baseando-se nisso, elaborou-se uma proposta que continha um conjunto de oficinas de apoio às escolas beneficiadas com o programa em busca de auxiliar na construção do currículo inovador; enfim, discutir com o corpo docente dessas escolas a respeito da inovação do currículo mediante os princípios orientadores do ProEMI. Assim, organizaram-se oficinas temáticas para o trabalho com docentes, articuladores/coordenadores e gestores das escolas que estavam implantando o programa (SANTOS, 2013).

A Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte organizou o ProEMI nas seguintes áreas para desenvolvimento de projetos: estudos complementares de leitura e produção textual, estudos complementares de matemática, saúde e prevenção na escola, iniciação científica; tecnologia da informação e comunicação; educação empreendedora; educação patrimonial, ética e cidadania; história e cultura afro-brasileira e indígena, e estudos complementares de arte e cultura. As escolas que implantaram o programa deveriam oferecer oficinas optativas em forma de projetos das áreas estabelecidas (SILVA, M. G., 2016; (SILVESTRE, 2013), o que comprova que houve uma preocupação da secretaria estadual em

organizar o ProEMI, adequando à sua realidade e orientando as escolas de como seria o caminho da implementação. Mesmo com as críticas de que vinha algo já pronto da secretaria, e de encontro a uma perspectiva de autonomia escolar, as orientações foram únicas às escolas e pensadas antes de sua concretude, além do interesse em mostrar, por meio de oficinas, como trabalhar as áreas escolhidas.

Outro movimento foi em Curitiba na elaboração de dois documentos: *Ensino Médio Inovador no Estado do Paraná* e *Ensino Médio Inovador: orientações para elaboração de atividades pedagógicas de complementação curricular*, relacionando o programa com o ensino médio (RAUTH, 2015). Nessa mesma linha seguiu Chapecó, com a construção da proposta pedagógica do ensino médio de Santa Catarina (BUKOWSKI, 2016). São alguns exemplos de como a política foi reformulada e readaptada de acordo com a realidade de quem aderiu a ela. As pesquisas demonstraram que alguns estados não se limitaram a receber os recursos, houve o interesse em conhecer os pressupostos teóricos do ProEMI e adaptá-los à proposta já implantada, e não deixaram as escolas sozinhas como únicas responsáveis em organizar a forma que iriam implantar o programa na escola.

Na organização das escolas pesquisadas, havia um movimento para que todos frequentassem as atividades oferecidas, mesmo sem interesse; demonstrou as fragilidades do programa que ocorriam sem momentos de interferências ou de avaliação de alguma equipe externa. Nos documentos orientadores, tinha-se a proposta de organizar grupos de debates, *blogs*, grupos em redes sociais para socialização de experiências e, o mais importante, momentos de avaliação e reflexão com os profissionais inseridos no programa, ações necessárias para a implementação de qualquer política, mas ficaram só na intenção sem a concretização na escola.

**(G2.A)** – Eu desconheço qualquer instrumento de acompanhamento do programa.

**(P8.B)** – Não teve muito apoio, não vinha ninguém para realmente esclarecer.

Conforme mencionado, em novembro de 2013, o MEC instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na intenção de articular com o ProEMI: “O ProEMI e o Pacto são ações estratégicas articuladas.” (BRASIL, 2013b, p. 12). De forma contraditória, o Pacto foi lançado cinco anos após o ProEMI, ou seja, primeiro veio a ação da política educacional (programa) para depois vir a reflexão e o estudo (formação do Pacto). Apesar da intenção do MEC, nenhum professor e professora viram relação entre os dois:

**(P1.A)** – Achei o pacto proveitoso, aproveitamos muito bem, só que houve um momento em que faltava a ponte, aqui na escola, de interligar uma disciplina com a outra. Então, o professor está trabalhando a sua área, outro professor dentro da disciplina da sua área também, mas falta o elo, que, na verdade possa interligar todos.

**(P2.A)** – Eu gostei da proposta do governo [...]. Depois de muita leitura, vamos expor o que vocês entenderam, fazer texto, aí eu não vi seriedade dos professores. Infelizmente, a prática que se fazia aqui na escola não funcionava. Não foi uma coisa que o pessoal abraçou a causa, vamos rever a nossa situação, vamos rever a educação, vamos contribuir com o governo federal, com o que ele está pensando em inovar. Eu não vi esse espírito não, pelo menos aqui na escola. Todo mundo inscrito tinha a bolsa, teve um *tablet* também; pronto! aquilo ali todos os professores tiveram interesse, porque iam ganhar alguma coisa.

**(P4.A)** – Eu participei também dia de sábado. As discussões muito bonitas, mas vai ter que mudar toda a estrutura que está aí para trabalhar com áreas. A minha concepção é que vai pegar um professor como eu, eu vou dar aula de Química, Física, Biologia, entendeu? Eu vou ser um professor polivalente.

**(P7.B)** – Para mim, foi nota 10, tinha também muita coisa que podia ser feita, mas é como a gente diz, a insatisfação estava tão grande que muita coisa não deu para a gente fazer. Fizemos alguns desses projetos.

**(P9.B)** – Eu vi o pacto apenas como um curso normal, eu achei bom do ponto de vista da aprendizagem, porque eu vi muita coisa interessante[...]. A gente estava fazendo as atividades como se fossem os alunos, mas veja que coisa prazerosa, realmente eu gostei. Agora assim, eu imaginei que depois que a gente concluísse fosse ter assim, alguma coisa, com todas as turmas do pacto, tipo uma convenção, alguma coisa desse tipo.

Não houve na formação uma interligação com o ProEMI, as professoras e os professores viam o pacto como uma formação teórica e reflexiva, mas sem saber como pôr em prática. Outros entenderam de forma equivocada, como se a intenção fosse a formação para atuação em diversas áreas. Em nenhum momento, fizeram articulação com o PRC planejado no ProEMI, nem as bases epistemológicas da formação humana integral incluídas tanto nos documentos orientadores (ProEMI) como nos cadernos do pacto. No ano em que houve a formação, também estava realizando-se a tarde do Inovador.

O programa, materializado da política educacional direcionada ao ensino médio, apresentou-se sem nenhuma perspectiva crítica da atualização histórico-cultural, contribuindo para uma formação alienada. Contrária à ideia de formação humana integral que está atrelada aos princípios de uma formação omnilateral e politécnica de Marx e Engels e de escola unitária de Gramsci, nesse sentido, não há espaço para uma preparação direcionada (acesso ao curso superior ou profissionalização) na formação dos jovens de ensino médio, pois desvirtua dos caminhos da autonomia e da liberdade humana e se direciona para o inverso, a

unilateralidade, assim não desenvolve a “responsabilidade autônoma nos indivíduos” (GRAMSCI, 1982, p. 124).

Mesmo com as limitações, a escola buscou ir ao encontro dos pressupostos do programa, dito nos documentos orientadores de 2009 e 2013:

Fomentar o comportamento ético, [...] respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade; [...] utilizar novas mídias e tecnologias educacionais [...]; estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes. (BRASIL, 2009e, p. 9).

[...] integração curricular, abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes. (BRASIL, 2013e, p. 16).

A perspectiva de escola unitária defendida por Gramsci é percebida nas intenções do programa, mas tal escopo ficou só no dito dos documentos. A proposta do Inovador era um currículo diferenciado para uma formação humana integral, que envolvesse as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura; de forma unívoca, a intenção de proporcionar ao sujeito o conhecimento das diversas áreas é engolida por um direcionamento maior para os conteúdos nas áreas das Linguagens, Ciências Exatas e Matemática, principalmente com o foco nas avaliações externas. Reiterando, segundo Ramos (2008), o conceito de integração tem três sentidos que se completam: a formação humana, a relação com o trabalho e a relação entre parte e totalidade do currículo. A defesa é por uma concepção de educação que integre as dimensões fundamentais da vida, trabalho, ciência e cultura em um processo de formação que possibilite ao alunado de escola pública o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade e à sua emancipação como classe (FRIGOTTO et al., 2010).

O ProEMI deu esperança para que houvesse aulas interativas nos laboratórios, tinham a expectativa dos laboratórios funcionarem e as aulas fossem mais dinâmicas e interessantes. Todavia, o mau estado dos laboratórios era revelado:

**(G2.A)** – O Laboratório de Informática está quase todo quebrado, tem dois ou três computadores que funcionam, e fica lá obsoleto.

**(G1.B)** – Também outra dificuldade, o laboratório é pequeno. O espaço físico estava em reforma, o pessoal da reforma veio e depois foi embora, abandonaram, teve um problema para lá, e não ficou bem entendido o que foi, e eles passaram dois anos para poder voltar.

**(G2.B)** – Os microscópios estão guardados em uma sala porque, um tempo atrás, entraram lá no laboratório e eu acho que não levaram porque não perceberam o valor do equipamento; tem o microscópio, mas não tem o material para trabalhar com o microscópio, que precisa das lâminas, precisa das substâncias e tal, aí fica complicado.

**(P7.B)** – Na escola, tem um laboratório que não tem um suporte. A gente pensou em fazer projeto de experimentos de química, mas a gente não usava o laboratório, não havia materiais. Quando a gente fez o projeto, pedimos materiais, o que chegou aqui como recurso foi basicamente o que a gente já tinha, porque os materiais que foram pedidos não vieram.

Na perspectiva de aliar teoria à prática, a escola unitária seria capaz de dotar os jovens de uma formação intelectual e com capacidade de agir na prática social, em uma relação teoria-prática, com a preocupação em uma sólida formação, uma escola em que o objetivo maior é o sujeito social e intelectual; alinhando-se a Marx (1996, 2003), defende uma nova concepção de formação humana baseando-se nos fundamentos que fazem a junção da matéria e espírito, objetividade e subjetividade, interioridade e exterioridade, em que este ser não se define pela espiritualidade, mas pela práxis.

A intenção de um ensino médio integrado a uma visão unitária também é defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) na consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, possibilitando a ampliação dos seus objetivos como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Nesse intento, as idas aos laboratórios e o contato com experimentos possibilitaria a descoberta científica e estaria inclusa na formação geral do educando. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), a concepção de ensino médio integrado está atrelada a uma mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento de justiça social e efetiva igualdade, consequentemente, uma democracia e cidadania em uma articulação da cultura com o conhecimento, a tecnologia e o trabalho como direito de todos e condição de cidadania e da democracia. Tal assertiva é uma busca constante no cotidiano das escolas pesquisadas, que são de regime semi-integral, todavia, como o maior intuito é atingir as metas, as questões mais relacionadas com a formação humana integral ficam em segundo plano.

O programa defende, ainda, atividades fora do espaço escolar, nas quais incluem aulas de campo, visitas, passeios e outras. No questionário do alunado e nas entrevistas (equipe gestora, professoras e professores), quase não aparecem essas ações. Apesar de os gestores afirmarem que, com o ProEMI, foram viabilizadas tais atividades, nas respostas constatamos que se dirigiram a um público seletivo. Na perspectiva de formação humana de Gramsci, inclui, além da escola, outras instituições consideradas úteis e formativas que devem ser asseguradas

pelo Estado para o acesso ao público, tais como o teatro, os museus, os parques, exposições, jardins zoológicos e outras, consideradas importantes para a instrução e a cultura de um povo; em uma visão macro de educação integral, não reservada apenas ao espaço escolar formal. Algo considerado importante para a comunidade escolar, que foi possível com as verbas do programa, tornando-se momentos esporádicos nas escolas pesquisadas.

Na realidade, as idas aos laboratórios foram poucas, os momentos práticos tão esperados ficaram só no desejo, não havia material nem estrutura para as aulas e a realização dos experimentos. As que se realizaram eram aulas normais para aproveitar o espaço, mas sem o acesso adequado às diversas formas de pesquisa e tecnologia, torna-se inviável formar o ser humano na sua integralidade física, mental, política, estética, científico-tecnológica e cultural com a intenção da transformação social.

Outra intenção do ProEMI era a ampliação do tempo escolar, a educação integral, algo que já vinha ocorrendo nas escolas pesquisadas com o PEI implantado pelo estado. O estudo de Andréa Giordanna Silva (2016) aprofundou-se nos paradigmas da educação integral e analisou nas escolas de referência de tempo integral, situadas na região metropolitana do Recife, como os dois programas (ProEMI e PEI) se inter-relacionavam, e dentre muitas, a conclusão da autora nos interessa:

[...] as diretrizes para a execução do ProEMI e o PEI não são as mesmas. Embora os programas se caracterizem como instrumentos político-governamentais que observam a elevação do tempo escolar e a diversificação das práticas curriculares (gestão e ensino) como estratégias pedagógicas para requalificar a escola pública, eles têm interesses políticos e gêneses ideológicas distintas. (SILVA, A. G., 2016, p. 276-277).

Isso também foi comprovado em nossas análises, e acrescentamos que o ProEMI não foi considerado pelos gestores maiores uma política educacional relevante para o ensino médio do estado, foi “jogado” para as escolas com o aporte dos documentos vindos do MEC. Coube a cada escola organizar da forma que compreendia nas leituras realizadas. A atenção do estado estava toda voltada para as escolas de referência com o PEI.

Outro objetivo do programa, que era oferecer à escola condições de criar um currículo diferenciado para a formação integral, não obteve êxito, as respostas do alunado demonstram a realização de atividades práticas com a intenção de ações pontuais e passageiras sem nenhuma continuidade, as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura passaram a se realizar esporadicamente sem a apropriação para sua vida cotidiana. Algo também visto por

Andréa Giordanna Silva (2016, p. 280) ao se referir às atividades didáticas do ProEMI: “uma interação intelectual de curta durabilidade, porque as disciplinas clássicas são tratadas como estruturas nucleares do currículo das Eremis.” Com a atenção mais voltada para a língua portuguesa e a matemática, o programa não conseguiu inserir a perspectiva de escola unitária defendida por Gramsci (1982), que defende a preparação da maturidade, criação intelectual-prática e autonomia aos jovens para inseri-los na atividade social.

Outro fator que demonstra o descaso com a política implementada é o esvaziamento científico que a acompanhou, postura contrária ao princípio de que: “a educação básica escolar é um direito subjetivo de todos e o espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 73).

Apesar das inúmeras dificuldades que os gestores tiveram e da forma como foi direcionado o programa, como algo imposto de cima para baixo – “Era assim, ‘você, que está na escola, vá fazer a coisa acontecer, porque a gente está dando o que você tem de trabalhar e as verbas, e a escola que se organize’.” (G2.A) –, os recursos vindos com a implementação do programa proporcionaram inúmeros benefícios à escola, a saber: compra de roupas e fantasias, compra de materiais para os laboratórios, compra de ar-condicionado, aluguel de ônibus para viagens e visitas, compra de aparelhos de som e data show. As aquisições deram um novo vigor à escola, pois, com as verbas recebidas anualmente, não seria possível a aquisição desses materiais e equipamentos:

**(G1.A)** – Os recursos financeiros ajudam muito a escola, nós compramos ventiladores, ar-condicionado para os laboratórios e biblioteca, compramos cortinas, um aparelho de som, mesa de som, amplificador, microfone sem fio, microfone, viagens, roupas que foram confeccionadas para os projetos, para as danças, para o teatro, e não só roupa, mas também acessórios para embelezar. Com recurso do ProEMI, nós tínhamos condições de competir, um professor inscreveu a escola em robótica em Recife, e aí a gente conseguiu o transporte, lanche, para esses alunos.

**(G1.B)** – Era uma verba que dava para a gente fazer muita coisa sabendo administrar, porque a gente sentava, fazia o programa, fazia o projeto. Por exemplo, o professor de Artes, ele fazia com os outros professores a parte dele, e já vinha todo material que ele queria trabalhar para o ano; aí vinha especificando valores e tudo, o que cada professor queria.

**(G2.B)** – Em 2013, ele nos salvou bastante, o que vinha de verba dava para a gente fazer um trabalho bom, foi bem aproveitado, enfim, alguns desses equipamentos, tipo esses microscópios, foram comprados com a verba que veio do ProEMI [...] viagens com alunos.

Apesar da forma como o programa foi implementado – descaso dos gestores maiores, imposição do programa, responsabilização da escola, falta de formação dos que atuariam e desconhecimento do seu princípio básico –, a escola elaborou o PRC e algumas ações se realizaram e inquietaram a comunidade escolar, fazendo alguma diferença e trazendo transformações na escola:

**(G1.A)** – Eu vi diferença sim no comportamento, porque o professor dizia: ‘Aquele aluno não é mais o mesmo.’ Ele ajudou naquela mudança, colocamos ele no teatro e assim esse grupo de alunos se saiu muito bem, então a gente aproveitou esse lado dele para trabalhar. Quando a gente chega para conversar com os professores, eles sentiram mudança comportamental.

Nas expressões concretas do programa que a escola pode oferecer, percebiam-se as transformações no alunado quando se envolviam nas aulas, a forma de interesse fazia a diferença, o teatro ganhou força na preferência deles, que demonstravam o grande interesse nos ensaios e na apresentação das peças teatrais. As oficinas eram oferecidas por docentes da própria escola, que tinham experiência com teatro e participaram de grupos teatrais.

**(G2.A)** – Ajudou muito nessa participação, nesse estar mais na escola, de ver que há interesse deles, interesse de crescimento, porque a cada momento desse de estar mais próximo do aluno, está conhecendo mais de perto, está acompanhando melhor. [...] Contribuiu e muito, até para estar mais disponível, para estar mais na escola, para se tornar mais social, mais próximo um do outro.

Outra transformação percebida foi na relação entre as pessoas da comunidade escolar, principalmente da professora e do professor com o alunado. O tempo maior do professorado na escola, na visão do gestor, proporcionou a aproximação entre eles, a relação professor – aluno ficou mais próxima:

**(P3.A)** – O programa foi bom, melhorou a aprendizagem e nas avaliações; infelizmente, quebrou a parte da tecnologia.

Além dos gestores, alguns docentes perceberam a transformação em alunas e alunos, principalmente naqueles que participavam das aulas de acompanhamento escolar, apesar da limitação no uso da tecnologia, e poucos equipamentos para o aprimoramento do aprendizado.

**(G1.B)** – Teve melhoria na educação de resultado e, de certa forma, a desistência deixou de existir, porque a gente acha que como eles se saíram melhor nos resultados, aí desistiram menos. Os primeiros anos, na primeira unidade, já tinha evasão, porque o aluno, quando via

que os resultados não eram bons, já se apavoravam, e os pais vêm e querem levar os filhos, com medo de ser reprovado, aí na primeira unidade. Só que, como na segunda e na terceira, com o ProEMI teve uma melhoria dos resultados, aí já teve esse lado muito bom, devido ao acompanhamento pedagógico.

**(G2.B)** – Não sei avaliar se teve bons resultados graças ao ProEMI, eu sei que houve uma queda no índice de reprovação; em 2014, nossos índices eram um pouco mais elevados, em torno de uns 20%, e no ano passado, 2015, foi 14,9%.

**(P9.B)** – Para alguns alunos particularmente, eu acho que foi incentivo.

Os gestores também perceberam que o programa contribuiu para diminuir a evasão e a reprovação, ele interferiu para diminuir a evasão, especialmente na primeira unidade do 1.º ano do ensino médio. Com a adaptação à nova realidade, muitos alunos não conseguem acompanhar e saem da escola, e o acompanhamento pedagógico das aulas no ProEMI ajudou muitos alunos a sanar as dificuldades em relação aos conteúdos dados nas aulas regulares.

**(P8.B)** – Foi muito bom, eles gostaram muito, por causa das atividades diversificadas que havia. Faltou a dança como eles queriam, eles queriam muito dança, teatro, mas aí o pessoal de letramento trabalhava teatro, mas dança mesmo não houve, porque tem de ter um professor que tenha habilidade, e ninguém tinha habilidade.

**(P7.B)** – Os alunos se envolviam, eles se interessam; diziam, ‘olhe’, professora, a gente vem com jaleco’. Todos são bem interessados, nisso aí, pelo menos no dia do projeto.

**(P9.B)** – Foi bom, porque eles vinham à escola para estudar, para ter um reforço, para formar uns grupos de estudo, até por questão de relacionamento.

Havia interesse dos alunos pelas ações que o programa oferecia, especialmente a dança e o teatro, em que trabalham o movimento corporal, mas esbarrava-se na dificuldade de professores que se prontificassem em oferecer as oficinas. Mesmo sem nenhum profissional habilitado nas artes cênicas, as escolas propunham tais ações e ficava a cargo da boa vontade de quem se sentisse apto a oferecer.

Na Escola A, apontam-se algumas mudanças que influenciaram positivamente na escola: estudantes com mais envolvimento e interesse nas atividades, mudando seu comportamento; melhor relação docentes-alunado contribuindo para maior aproximação. Enquanto na Escola B, percebeu-se influência no rendimento escolar, tanto no que diz respeito à evasão como à reprovação, como visto em respostas anteriores. Os articuladores/coordenadores também perceberam o entusiasmo e a empolgação de estudantes nas atividades ofertadas, sentiam-se participantes ativos das ações, e mesmo sem o programa,

alguns alunos da Escola B continuaram por conta própria as oficinas de teatro, dança e música.

**(C.A)** – Os alunos envolvidos com teatro e no teatro aparecer habilidades, no meio da peça, tocando violão, interpretando. Um coral que o povo ficava encantado, as meninas se sentindo orgulhosas cantando. Fica uma escola viva, bonita, porque quando acabava, o povo dizia assim, ‘que coisa linda!’, aí vem uma dança, tudo por conta do ProEMI.

**(C.B)** – Percebemos que muitos alunos começaram a gostar da escola, e o mais positivo, acabou o Inovador, criou-se um projeto similar. Dia de segunda-feira existe um projeto chamado Árvore do Conhecimento, mas quem ‘bolou’ isso? Alunos que fielmente vieram do Inovador, vem quem quer, tem aulas de teatro, tem aulas de música, tem reforço de matemática, tem leitura, e a biblioteca fica aberta para quem quiser fazer leitura. A produção mesmo do sabão nasceu também no Inovador, mas ela continua hoje para os alunos do 3.º ano.

Nas respostas dos participantes da pesquisa, os que reconhecem mudanças que melhoraram a escola são os gestores, articuladores/coordenadores do programa e alguns docentes. Tanto que, na opinião dos gestores, o programa não deveria ser suspenso, deveria ter continuado mesmo com todos os problemas ocorridos.

**(G1.A)** – Creio que a escola perdeu, financeiramente também; a gente não conta com esse recurso de outra forma, de jeito nenhum!

**(G2.A)** – Foi uma pena, porque, certamente, ele só veio a acrescentar melhorias, quer dizer, como na vida tudo é dinâmico, tudo precisa melhorar, ser revisto a cada instante, ele e todos os programas, mas ele só enriquece, só ajuda, só contribui, só soma.

**(G1.B)** – Nós perdemos recursos, que ajudavam a escola na compra de materiais.

**(G2.B)** – Se houvesse tido continuação, pelo menos de investimento, eu acho que teria amadurecido mais, mas houve uma quebra.

Além da equipe gestora, de professoras e professores, escutamos o alunado, os principais sujeitos nesse processo, pois a política tinha o objetivo de proporcionar um ensino médio com uma formação geral e a ampliação do tempo na escola. Inicialmente, com a aplicação de um questionário e, logo após, o grupo focal.

## 7.4 Implementação do ProEMI: expectativas e frustrações na voz dos estudantes

No questionário aplicado ao alunado do 3.º ano do ensino médio, a última questão foi sobre o objeto de estudo, o ProEMI. Queríamos saber, por ele, o que se passou na escola ao implantar o programa. Nas respostas, havia tanto direcionamento para os problemas que haviam, considerados entraves para a implantação, como também os aspectos mais práticos e o que agradou a alunas e alunos. Dentre os 208 questionários aplicados, setenta estudantes, ou seja, 33,7%, escreveram “nada de inovador”, não viram nada de diferente. Outras questões expostas foram alguns problemas, o que correspondeu a 26,3% nas respostas dos estudantes: aumentou mais um dia de aula à tarde; falta de materiais; ausência de profissionais nas áreas oferecidas; alunos fora da sala. Já 40% expunha os pontos que mais agradaram foram as aulas mais dinâmicas, o teatro, a dança, a robótica, as artes, uso dos laboratórios, pois eram atividades não oferecidas no integral, e passou a ter com o ProEMI. Isto comprova que as atividades oferecidas agradaram e o programa trouxe transformações na visão do alunado, a questão é que nem todos foram envolvidos nesse processo.

Dentre as respostas, surgiu a necessidade de melhor aprofundamento da implementação do ProEMI, principalmente no que diz respeito tanto à constatação do envolvimento por parte dos alunos – revelado pela equipe gestora, professoras e professores – como à ambiguidade: de um lado, alguns revelaram que não houve nada de inovador e do outro, expunham diversas atividades que ocorreram na implementação do programa.

Também, nos grupos focais houve divergência: estudantes que se envolveram com as aulas de teatro, ou de dança, robótica, informática, e outros que não viam nada para participar. Uns expõem que só viram ações diferenciadas no primeiro ano, outros nem no primeiro, era como algo que não existiu:

**(A4.A)** – No primeiro ano tinha teatro, aula de dança, de música, mas nem todos os alunos praticavam.

**(A5.A)** – Para mim, eu vou ser bem sincera, o Inovador nunca existiu [...] porque se no primeiro ano eles disseram: era teatro, aula de música, eu nunca cheguei a fazer nada disso.

Nas duas falas acima, constatamos que o ProEMI não atendeu à totalidade, mesmo na escola são políticas focalizadas, há uma segmentação que não faz parte do que propõe o

programa, principalmente no que diz respeito à formação humana integral dos estudantes. Também reforçado pela fala de outro estudante:

**(A6.A)** – Eu também nunca vi, nunca soube de aula de teatro, nem aula de música, nenhuma dessas coisas, só sabia porque o professor chegava e dizia: ‘Quem se inscreveu para aula de teatro, vá para tal sala.’

Nas oficinas, a escola contava apenas com a aptidão do professorado para proporcionar algo diferente; como consequência, eram oferecidas poucas opções para os alunos escolherem, assim, surgiram diversos problemas, com muitas turmas e poucas opções. A ociosidade desestimulou os alunos a ficar na escola, uns pulavam o muro, outros inventavam que estavam doentes, e mesmo dentro da escola, o programa não atendeu todos.

**(A4.A)** – Davam poucas opções e muitos alunos ficavam sem fazer nada, os alunos inteligentes, que não precisavam de reforço, ficaram sem fazer nada, muitos diziam: ‘Eu não quero fazer isso.’

A escola direcionava ao corpo docente a incumbência de propor atividades diversificadas ao alunado. Como havia um quadro limitado de docentes para atender ao programa e inúmeros conflitos quanto ao que oferecer para ser considerado inovador, não havia muitas opções para serem escolhidas. Algumas atividades eram vistas como passatempo, sem muito sentido. Fatos que causaram frustração na expectativa dos estudantes quanto ao programa que se dizia inovador.

**(A12.B)** – No Inovador, só passava filme, ficava aqui na escola para nada.

**(A11.B)** – Às vezes, eles traziam as aulas, ou traziam coisas para a gente pintar, filme para assistir, e isso ficava meio cansativo.

**(A3.A)** – Quando começou o Inovador, muitas pessoas iam; depois começou aquela coisa, ficou aquela coisa desinteressante, cansativa, os alunos a pular o muro e fugir. Não ficou tão produtivo quanto antes, depois tiraram todas as opções que tínhamos e começou a ficar aula normal.

**(A8.B)** – Ficou aquela coisa de filme, desenho. Os filmes que passavam eram para atividade para nota, não era um filme que você realmente pudesse extrair alguma coisa, era só para nota; então, vamos usar esse inovador para o aluno ter mais nota e nota.

Os discentes tinham uma expectativa diferente de inovação, pensavam em algo novo e prazeroso, mas o que seria o inovar? Alguns teóricos relacionam o termo com a gestão

empresarial, o que as empresas sempre buscam no atendimento a seus clientes, na sua origem, relacionado com o mundo da produção (MESSINA, 2001); e reportando à educação? Graciela Messina (2001) também discorre sobre o sentido que a inovação tem na educação; conforme ela, há várias classificações, no entanto a diferença está no sentido; se a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos na sua maneira de ser, fazer e pensar, ou, ao contrário, se os submete a uma lógica única, aceita como natural. Apesar de os documentos norteadores do ProEMI propagarem a autonomia da escola para pensar em ações inovadoras, faltou assistência técnica e pedagógica para que elas se realizassem.

Garcia (1995) já alertava, na década de 1980, para a não neutralidade da forma como o termo inovação era difundido na educação, pois podia trazer ranços positivistas de desenvolvimento. Segundo o autor, toda proposta de inovação na educação deve ser acompanhada de três questionamentos: a quem interessa; por quem foi proposta ou implementada e a quem poderá beneficiar.

Messina (2001, p. 228) questiona o significado por que o termo tomou força:

Um ponto central é que, a partir dos anos oitenta, a inovação foi adotada como bandeira por grupos que definem as políticas no campo da educação. Ao tornar-se oficial, a inovação tornou-se conservadora. Em um mundo tão globalizado como fragmentário, a inovação educacional é atualmente uma estratégia que parte do centro, portanto, um mecanismo a mais de regulação social e pedagógica. Também opera como um mecanismo de recentralização e de homogeneização.

É claro que o ProEMI não utilizou o termo inovador para regulação, o intuito era uma mudança na escola de ensino médio, no entanto, apesar de o programa ter em seu título o termo inovador, ao chegar à escola, esse termo ficou sem sentido para aqueles que iriam implantá-lo. Simplesmente nominá-lo de inovador não garante que o seja, o alunado criou expectativas acerca do termo, pensava que os professores receberiam o aporte necessário para serem inovadores, ou que haveria outros profissionais. Por outro lado, os docentes buscavam planejar ações que pudessem ser chamadas de inovadoras.

O alunado começou a perceber atividades sem muito sentido, participava de algumas ações que não tinham objetivo para ele, e passou a não querer ficar na escola. Demonstrava por meio das atitudes seu descontentamento.

**(A7.A)** – Nos primeiros meses, ficou como objetivo trabalhar projetos no Inovador. Se não tiver projeto, não precisa ficar; se tiver projeto, vai ficar para organizar o projeto, mas depois de um certo mês começou, ‘ah! Vai ter aula de reforço’. Muitos alunos saíram por causa desse reforço e acabaram fugindo.

A forma como o programa foi proposto não vincula com o princípio de uma escola unitária que implicitamente o embasa, o princípio unitário consiste em uma educação que pode ultrapassar os muros da escola e ir para a vida social, em que se refletiria nos organismos culturais. Nesses princípios estão o de uma “escola desinteressada”, em que o paradigma do trabalho não estaria interconectado com o profissional, e sim com uma formação holística do educando. Uma formação em uma escola única de cultura geral, humanística, formativa, que saiba articular teoria e prática com o interesse em uma formação para a vida que contribua para uma sociedade coletiva, é algo mais amplo, e não restrito ao indivíduo. Gramsci (1982, p. 149) entendia nessa formação a capacidade da classe operária galgar “um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares.” O direcionamento dessa perspectiva deveria envolver o alunado da escola pública para uma educação diferenciada, que não o prepare apenas para o Enem ou testes externos.

Diante da ociosidade ou da inalterabilidade das aulas, o alunado estava desestimulado, apesar de querer o programa na escola e ficare empolgado com a ideia do Inovador:

**(A7.A)** – Como passamos o dia todo, ter aquele horário do Inovador, ele seria pra gente fazer nossos trabalhos, nossos projetos, organizar os projetos. Quem mora na cidade já ficava para economizar passagem, poderíamos fazer mais projetos, essas ações de atitudes, ter uma horta, grupos culturais.

Com a proposta de aulas diferenciadas que envolvia teatro, dança, robótica, artes plásticas, informática, alunas e alunos viam a possibilidade de uma escola mais prazerosa, sair daquela rotina de apenas aulas teóricas; sentiam que o programa poderia possibilitar momentos diferenciados e práticos, reclamavam pelo fato de ficarem dois dias com 10 aulas em sala, e com o ProEMI, isso poderia mudar, Contudo, na prática, não viam tais atividades que imaginavam.

**(A3.A)** – As aulas eram com os professores que nos ensinavam, como era a mesma coisa, ah então vou pular o muro, não quero ficar, vou embora para casa. O Inovador já estava pra baixo e ficou mais pra baixo ainda.

Havia a expectativa de profissionais externos oferecerem atividades diferenciadas, pessoas com formação específica, mas alunas e alunos depararam com seus professores. Iniciou-se, nesse momento, certa rejeição, pois se os professores já estão diariamente na sala de aula com eles, qual seria a diferença no programa?

**(A14.B)** – Ficar até as 5 horas pintando, assistindo a filme! Muitas pessoas preferiam estar em casa; aí o governo não manda verba e não tem o aprimoramento do Inovador.

**(A6.A)** – No primeiro, era uma tarde de Inovador, depois eles misturaram o horário, diziam que era Inovador, mas, na verdade, não era, era aula normal; para não perder tempo, dava conteúdo da disciplina, fazia uma dinâmica, mas não tinha nada do Programa Inovador.

**(A9.B)** – Eu achei uma maravilha ter tirado este ano, porque a gente ficava sem fazer nada!

Nessas verbalizações, são visíveis as dificuldades em implementar o programa, as ações não interessam ao alunado, que não via muita diferença das aulas regulares, e cada dia de aula passava a ser um fardo.

Na opinião de alunas e alunos, a proposta do programa foi desorganizada e com poucas opções para se inserirem, o que os deixou inquietos, ansiosos para ir embora. Há o entendimento de que a intenção seria mais bem compreendida se tivesse havido estudos mais aprofundados sobre seus pressupostos teóricos.

As pesquisas, na maioria, enfocam os aspectos mais lúdicos do programa (JAKIMIU, 2014; MENEGAZ, 2015; MOURA, 2016), igualmente nas escolas pesquisadas, com organização e apresentação de peças de teatro, de dança e do coral, oficina de artes e de robótica, no entanto, registram-se duas questões importantes: 1) Não envolveu a totalidade de discentes da escola, ficou exclusivo para alguns grupos. 2) Foram ações práticas sem fundamentação teórica que proporcionasse a formação humana integral do aluno para sua vida.

Alunas e alunos demonstravam interesse pelo programa. A prova disso é que, em uma pergunta do questionário sobre as transformações havidas na escola nos últimos três anos, evidenciamos a resposta mais citada: a saída do ProEMI. Nas suas falas, expõem de que mais gostavam.

**(A.1)** – A gente sente saudade, porque não tem mais teatro, não tem mais dança. Às vezes, até para a gente ir para quadra tem que falar com a diretora, é uma agonia. A gente passa dois, três horários sem fazer nada. Quando a gente fica ali nos ferros, lá em cima, a diretora bota a gente para sala. A gente não tem nada para fazer.

**(A3.A)** – Precisa muito de atitudes, fazer novos projetos nesta escola. A gente precisa de inovação, porque é difícil, a maioria dos professores reconhece que é difícil passar o dia todo na escola sentado em uma cadeira dura.

Mesmo com os problemas que ocorreram, o ProEMI tinha a aprovação do alunado, que reclamava por ter acabado e não ofereciam atividades diferenciadas que o deixava mais feliz na escola. Essa era uma das intenções do programa, e como havia esse interesse, era preciso dar continuidade a essas ações.

Diante dessas falas, perguntamos: Que escola de tempo integral está sendo oferecida aos estudantes? Com dois programas: PEI e ProEMI, mas sem atividades que façam o aluno gostar de estar na escola; esse pedido de socorro demonstra a insatisfação por uma proposta que não visa à formação humana de discentes, a principal preocupação são os conteúdos. Uma perspectiva de formação humana, defendida por Saviani (2011b), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), que oportunizasse um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas; e essa escola ofertada está longe de envolver todas essas dimensões (Ciência, Cultura, Humanismo e Tecnologia) que também fazem parte da proposta do ProEMI.

Revelam-se as inúmeras expectativas de alunas e alunos em relação ao programa, viam a possibilidade de sentir prazer em estar na escola, como sujeitos pensantes e autônomos participando ativamente das ações na escola, corroborando Dayrell (2003, 2007), que os jovens buscam definir a utilidade social dos seus estudos, os sentidos de sua aprendizagem e seus projetos, bem como os princípios da motivação. Foi o que se pensou quando o ProEMI foi implantado na escola.

Isso é visível na persistência de alguns estudantes em montar grupos de música, teatro e dança, que, sem acompanhamento e recursos, não houve continuidade. O alunado da Escola B organizou-se e formou três oficinas: teatro, dança e música. Atualmente, apenas o teatro resiste às inúmeras dificuldades com que o grupo encontra, além de não haver o reconhecimento da escola, pois ninguém da equipe gestora – com exceção da articuladora/coordenadora do programa, das professoras e dos professores –, tampouco os estudantes do 3.º ano, citaram tais grupos, pois a ação ficou direcionada a estudantes do 2.º ano.

Com o ProEMI, o alunado percebeu que as aulas poderiam ser diferentes, por isso houve diversas críticas, tanto à prática pedagógica de docentes e gestores como ao programa local, o PEI:

**(A8.B)** – Os professores focam só em obter a nota, não se foca nas pessoas realmente absorverem o aprendizado, então aqui é só o teste, teste, assunto, assunto, e depois teste, e não é assim que se aprende. Para tirar nota boa em prova, você estuda um dia antes, decora o assunto todinho, faz a prova e tira nota boa. Isso não significa que o aluno aprendeu alguma coisa, e a questão das aulas sempre ser as mesmas coisas, é entediante e cansativo.

**(A4.A)** – Os pilares são trabalhados no projeto protagonismo juvenil no 2.º ano, quando os alunos novatos do 1.º ano passam dois dias na escola com os alunos experientes do 2.º e 3.º ano, na verdade, os alunos de destaque na escola. Eu acho errado aluno de destaque, porque assim, eu não sou uma aluna tão boa em sala de aula, eu não fui chamada, e eu me decepcionei, porque as notas não dizem a minha capacidade.

**(A6.A)** – Para mim, o certo de escola integral, não é ter as 10 horas de aula, seria de manhã aula, e à tarde seria como o Projeto Inovador, atividades na quadra, com esportes, com dança, teatro. As pessoas se dedicam, não fica algo cansativo, só aula. Eu já passei momentos de ficar tão sufocada!

As falas dos discentes revelam como era cansativo o dia a dia da escola, sentiam falta de ações diferenciadas no PEI e viam no ProEMI o caminho para essa diversificação. Havia uma compreensão, ainda que aparente, de que uma educação integral não era o modelo adotado pela escola semi-integral, com todas as manhãs e dois dias inteiros só com aulas. Nos momentos em que estivemos com o alunado, ficou evidente que a perspectiva de educação interdimensional do PEI, embasada em Costa (2008), para o desenvolvimento do *logos* (racionalidade), do *pathos* (afetividade), do *mythos* (espiritualidade) e do *eros* (corporeidade), não se aplica na prática.

Na opinião deles, o ProEMI foi criado pela gestão, e a responsabilizavam por ele haver acabado; suas falas revelam a pouca compreensão sobre o programa e a falta de diálogo entre a gestão e o alunado; reclamavam das escassas opções oferecidas e de muitos colegas ficarem sem fazer nada, o que levou ao desestímulo e querer fugir da escola. No início, entendiam que deveriam escolher o que fazer, mas depois o formato mudou, transformando-se em aulas normais, o que causou frustração, pois pensavam que, no dia do Inovador, as aulas seriam diferentes, mas os professores passaram a dar reforço aos conteúdos dados.

**(A2.A)** – A gestão teve sim uma atitude, ela criou o Inovador, só que, por consequência, foi desfeito o Inovador pelos seguintes motivos: os alunos, na maioria, não todos, não ligaram para o Inovador, eles começaram a fugir, ficavam no corredor atrapalhando. Assim, chegaram à conclusão de que se criaram o Inovador e os alunos não quiseram, ‘então vamos pôr as aulas normais’.

A responsabilização também foi direcionada ao alunado, que chamava os próprios colegas de desinteressados e bagunceiros. Nas suas falas, disseram que o programa não deu

certo em consequência das atitudes dos colegas, mas havia muitas reclamações quanto ao que era ofertado, o que justificaria a postura de quem mostrava rejeição ao programa.

**(A7.A)** – A gente não quer reforço, porque se a gente quisesse reforço, ficaria um dia a mais no integral; a gente não quer apenas aula normal, a gente quer ir para a prática, porque se a gente não for para prática, não vai aprender. A gente tem que se envolver com as outras salas, com as outras turmas, porque ficar apenas em uma sala, vai ficar apenas com aquilo.

O alunado queria algo mais que as aulas habituais, conteúdos que se aliassem à prática, que, na perspectiva de formação humana de Marx, visava a um trabalhador completo, um entrelaçamento entre o intelectual e o manual, com capacidade para lutar contra a exploração daqueles que detinham os meios de produção. Seus estudos não abordam, especificamente, a escola, e sim servem como parâmetro epistemológico no sentido de interpretar a realidade escolar.

Para eles, as aulas práticas se resumiam a aulas com dinâmica, com música, tipo aulas-shows divulgadas em cursinhos pré-vestibulares para chamar a atenção, o que distorce o sentido da relação teoria-prática no aprendizado dos conhecimentos. É preciso mostrar na sala de aula a importância dos conhecimentos em todas as suas áreas para a vida do sujeito, fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana (SAVIANI, 2003), e a necessidade de se apropriar desses conhecimentos pelas classes mais desprivilegiadas em razão das grandes limitações sociais e culturais com as quais são obrigadas a conviver. Nesse domínio da teoria e relação com a prática é que haverá a possibilidade de uma formação integral. A defesa é pelo estudante de escola pública que tenha acesso aos conhecimentos acumulados na humanidade; isso envolve todas as áreas, um ser humano não é dividido em partes, ele é único, da mesma forma o conhecimento, sua fragmentação aleija a possibilidade de sujeitos intelectuais.

Quando Marx (1996, 2003) refuta que a divisão do trabalho gera uma unilateralidade, vem toda uma carga negativa da fragmentação; ao se reportar na escola à divisão das áreas do conhecimento, produz uma formação do sujeito limitada em apenas alguns aspectos, deixa uma grande lacuna nos conhecimentos necessários ao seu aprendizado e reproduz uma escola medíocre. Por isso, a defesa na apropriação dos conhecimentos acumulados ao longo da humanidade nas diversas áreas do conhecimento. O que não é bem compreendido no ambiente escolar, em uma divisão de aulas teóricas e aulas práticas sem nenhuma interação para a formação geral do aluno.

**(A14.B)** – No primeiro ano, acredito que teve também o início do Programa Inovador, o objetivo de levar a gente, tipo não ficar só em conteúdo, conteúdo, só que não vinha verba, e os professores acabavam dando a revisão da aula; inovar, fazer dinâmica, música, não, eles só faziam reforçar o assunto da aula.

**(A4.A)** – O que deveria fazer: dava aula de reforço de Matemática para quem quisesse aprender matemática, Inglês para quem quisesse inglês, teatro para os alunos que quisessem teatro, mas não, eles davam poucas opções.

Com o programa, os alunos passaram a ter algumas ideias, no entanto não aceita pela equipe gestora e professores; uma delas foi a organização de um grêmio. Um dos macrocampos opcionais do ProEMI é a participação estudantil, mas no PRC das escolas, a forma de participação não era por meio da formação de um grêmio, e sim de ações promovidas pela escola, propuseram algumas ações que não se caracterizavam como participação estudantil. A organização do grêmio também constava como sugestão na formação do Pacto, tanto que eles contaram com a ajuda de um professor para incentivá-los, mas não foi levado adiante, sentiam a resistência da gestão e de alguns professores que puseram muitos obstáculos e não os incentivaram.

Com os relatos, comprovou-se que o ProEMI não passou despercebido, havia interesse em uma escola diferente e menos conteudista, não aceitavam a forma como estava fazendo-se na escola, mas, como eles idealizaram, queriam muito que o ProEMI desse certo, e davam sugestões para que não acabasse:

**(A4.A)** – A gente falou que queria mais coisas, e a gestora disse: ‘Faltam professores.’ No nosso projeto no grêmio tinha a proposta dos alunos ensinarem, tem alunos bons em matemática, tem alunos bons em português, eu acho que quando a gente ensina está reaprendendo, aprende mais rápido, então se os alunos se juntassem, para ser uma aula de reforço aos alunos interessados, tudo bem. Não quero reforço, está bom, então vá fazer teatro, vá dançar, vá pintar, vá colar, se você quiser, de acordo com seu interesse, porque vai trazer vantagem para o seu futuro. Poder ensinar, compartilhar, o importante é dividir o conhecimento. Nada foi aceito e fica inventando muitas desculpas para não ter.

Queriam envolver-se, dar sugestões, mas não eram escutados, e a escola perdeu a oportunidade de valorizar o pensar de seus estudantes. Pois há uma exigência quanto ao rigor e à coerência em que, ao educar, é preciso levar a sério o educando e tratá-lo como ser pensante. Um dos pontos centrais na pedagogia de Gramsci é fazer com que a criança crie o hábito da disciplina sem perder a espontaneidade. Nessa dimensão pedagógica, existe um equilíbrio entre coerção e espontaneidade, uma busca para que possa aflorar no conceito de responsabilidade (MANACORDA, 2008).

Podemos defender as ideias de Gramsci (1999) como luta para uma escola pública que atenda aos interesses de uma classe desfavorecida; a defesa é daquele alunado que depende do que oferece essa escola, pois a escola na atualidade não tem cumprido sua função social, o ato de ensinar acompanhado da aprendizagem. Apesar dos seus fundamentos serem escritos no início do século XX, suas notas nos *Cadernos do cárcere* são atuais e podem contribuir para uma escola mais humana, com ações que visem à formação desses jovens.

Dentre os seus pensamentos, a escola também tem uma função política, a atitude crítica e reflexiva sobre a ciência; esta sempre aparece revestida de ideologia, e para compreender esse processo, faz-se necessária a politização. Sua defesa é para a formação de intelectuais trabalhadores, e por que não defendermos “estudantes intelectuais”, que, além dos conhecimentos científicos na escola, incorporariam outras instituições culturais, com acesso a jornais, revistas, biblioteca, internet... uma escola de cultura relacionada com o trabalho.

Na escola defendida por Gramsci, a relação teoria-prática é imprescindível para o conhecimento da vida, e o programa valoriza essa perspectiva em seus documentos, mas, na realidade, não se aplica, e a velha didática das aulas conteudística é ainda uma realidade nas escolas de ensino médio pesquisadas.

**(A4.A)** – Passar dez horas em sala de aula só recebendo informações, aprendendo, aprendendo, é muito cansativo, eu acho que educação vai além disso, vai além do 1, 2, 3, vai além do a, b c, educação vai muito além; as aulas de teatro, não só teatro, como dança, os projetos que reúnam turmas, preparar sua mente, preparar para você construir caráter humano, profissional.

**(A13.B)** – As aulas eram mais dinâmicas, os professores encaixavam os assuntos em histórias, às vezes em músicas, às vezes puxava uma dinâmica. Isso fazia com que todo mundo se interessasse por aquele assunto e aprendesse mais. Hoje em dia, eu vejo que as aulas são mais sérias, focam só no assunto.

**(A6.A)** – Eu nunca fui para a prática, como as meninas falaram, fazer o robzinho, eu fui para assistir a filme, eu fui para assistir a um filme lá, mas para aula prática, não.

Nessa perspectiva de aliar teoria à prática, a escola unitária seria capaz de dotar os jovens de uma formação intelectual e com capacidade de agir na prática social, com a preocupação em uma sólida formação, uma escola em que o objetivo maior é o sujeito social e intelectual. Na realidade, esses princípios são desvalorizados ao desprover os alunos do acesso a conhecimentos práticos aliados aos teóricos, imprescindíveis à sua formação.

Para alcançar tal intento, Gramsci (1982) apresenta duas condições: 1. A manutenção da escola e dos alunos pelo Estado. 2. A ampliação do financiamento e das condições da

escola, em que destaca a ampliação dos prédios, materiais científicos, formação do corpo docente e outros aspectos necessários. Em relação aos prédios, descreve as inúmeras instalações necessárias: dormitórios, bibliotecas, refeitórios e salas específicas. Faz severas críticas à organização da escola por disciplinas, chamando-a de hipócrita e mecânica, valoriza o estudo coletivo com a assistência dos professores e dos melhores alunos. A escola precisa de uma estrutura adequada para que alunas e alunos tenham condições de aprender, e cabe ao Estado garantir sua reforma, ampliação e manutenção. É preciso dar continuidade aos projetos sem que seja preciso parar por falta de recursos e equipamentos, pois, para haver a aprendizagem, existe um conjunto de fatores que se inter cruzam. Muitas atividades práticas não tiveram continuidade.

**(A8.B)** – No começo, a única aula diferente que a gente tinha era robótica. Eu gostava, era realmente uma coisa diferente, tinham algumas coisas diferentes, e depois as peças eram perdidas, e não tinha como repor porque não tinha verba. Simplesmente, foi desgastando-se e se acabou.

**(A4.A)** – Tinha um professor que estava formando-se em Artes Plásticas, e deu uma aula muito boa, aula maravilhosa. A gente pintou quadros e fez exposição da nossa obra de arte, era dia de quarta-feira, dia do inovador, que não tinha mais nada do Inovador, e aí as pessoas se inscreveram para participar. Foi muito bom, foi ótimo, fez sucesso no Inovador. Imagine se tivesse aulas assim desde o começo. Porque temos alunos com um potencial artístico maravilhoso, se não é bom em sala de aula, mas é bom em desenho, a gente tem de explorar isso, com potencial maravilhoso.

**(A1.A)** – A prática só é em Educação Física, e às vezes, uma vez por mês, porque a gente pede.

**(A3.A)** – As aulas de Educação Física estão sendo mais na sala de aula.

**(A7.A)** – Na questão de melhorar, para mim o ensino médio, a escola deveria ter um pátio para a hora do intervalo, seria ótimo um refeitório maior, uma área de lazer para o aluno, não ficaria aquela coisa tão cansativa, não teria só sala, sala ou sala, teria aquele espaço, o espaço da quadra deveria ser mais utilizado.

**(A5.A)** – Poderia ter mais coisas para chamar a atenção dos alunos; quem está de fora vê uma escola grande, mas quando está dentro se decepciona. A escola precisa crescer, não no tamanho, mas sim evoluir as coisas, porque a escola tem essa quadra, que mal utiliza, só os meninos que jogam que vão para ela; tem outra quadra que está cheia de mato, ninguém está nem aí para limpar.

O ProEMI tinha o objetivo de tornar o ensino médio diferente. Na relação teoria e prática para a vida dos estudantes, tinha como base epistemológica os conhecimentos de Gramsci (1982, p. 124), em que expõe a importância do estudo e do aprendizado de métodos criativos na ciência e na vida, desenvolvendo a “responsabilidade autônoma nos indivíduos”.

O que só ocorre nas universidades deveria estender-se à última fase da escola, proporcionando a maturidade intelectual do aluno, sendo capaz de descobrir, por si só, os elementos da verdade, em que se resume na virtude de criar, que é denominado de “escola criadora” (GRAMSCI, 1982, p. 124). O ProEMI veio para inquietar os estudantes. Poderemos considerar como uma das mais importantes transformações com a sua implementação, possibilitando questionar a forma como o PEI se realizava na escola.

A amplitude das ideias de Gramsci direciona para uma perspectiva de formação humana atrelada a uma formação cultural; em seu sentido mais aprofundado, defendia essa formação àqueles que mais precisavam da educação, os trabalhadores; mesmo com esses, expunham a importância da disciplina como um dos pontos cruciais para o domínio dessa cultura, e a perspectiva de formação humana atrelada à ciência, à tecnologia e à cultura não é trabalhada na escola e vem deixando diversas lacunas na formação desses jovens em uma priorização conteudista das áreas do conhecimento.

**(A8.B)** – Para a gente que estuda em escola semi-integral, na minha opinião, a parte da tarde deveria ser mais leve e ensinar não só matérias curriculares, deveriam ter outras coisas, e eu acho que deveria focar mais, não só em matérias que foquem você no mercado de trabalho, e sim em matérias que formem você como pessoa, porque atualmente no Brasil, a educação é muito focada, você é educado para trabalhar, você não é educado para ser uma boa pessoa, aqui na escola mesmo, vai ver que não tem professor formado em Sociologia, Filosofia, porque ninguém se importa com essas matérias, porque, para várias pessoas, ela não é relevante, quando, na verdade, é sim, porque são matérias que ajudam você a pensar, então sem pensar você só vira um bonequinho que faz o que todo mundo manda, quando deveria focar mais nesse assunto para formar bons cidadãos, boas pessoas, e não sempre fazer a mesma coisa. (Grifo nosso).

Nessa resposta, fica nítido que o ProEMI foi implementado sem um diálogo com o PEI, seus pressupostos não serviram para serem adotados no dia a dia da escola, pois já estava arraigada a força da gestão por resultados, e o foco nas metas para se alcançar melhores índices. Nessa intenção, a formação humana para o pensar, criticar e agir com autonomia não tem prioridade, o que nos leva a confirmar, diante de todo o exposto, que o ProEMI serviu às escolas de ensino médio do estado como fonte de recursos e seus pressupostos teóricos não foram valorizados, e coube à escola, principalmente a professoras e professores, a responsabilidade da implementação. Mesmo com essas limitações, as escolas planejaram, no ProEMI, ações que as transformaram, deixando-as mais humana nas relações pessoais e nos grupos organizados nas áreas artísticas (teatro, dança, música, coral) e científicas

(experimentos e robótica), as quais foram evidenciadas pelos alunos e alunas das escolas envolvidas na pesquisa.

A intenção de analisar uma política é encontrar caminhos para que outras políticas ocorram e atinjam seus objetivos. Esta tese nos fez vê quanto alunos e alunas do ensino médio necessitam de ações em que sejam atuantes e ativos, possam participar e interferir no dia a dia da escola; e o ProEMI tinha essa proposta, de um sujeito autônomo e crítico. É preciso que a comunidade escolar se conscientize da importância de políticas em uma direção mais humanística e lute para garantir a viabilidade e concretude dentro do âmbito escolar.

## 8 CONCLUSÃO

[...] a ação e o discurso separaram-se e tornaram-se atividades cada vez mais independentes.

(ARENDT, 2014, p. 32).

Fechamos um ciclo, mas abrimos horizontes... É com essa sensação que concluímos esta tese de doutorado. Em todo o trajeto desta pesquisa, buscamos ter uma visão crítica das políticas educacionais para o ensino médio público. Iniciamos com a reflexão sobre o percurso do ensino médio na História do Brasil, as inúmeras tentativas que houve para o planejamento de políticas educacionais para essa etapa de ensino.

Etapa da educação básica que tanto recebeu atenção, como também desprezo, a disputa de qual projeto seria melhor para a educação de estudantes do ensino médio; em toda a sua trajetória, posições opostas lutam no intuito de defender seus interesses na formação mais adequada. Inúmeras foram as tentativas, mas o que prevaleceu foi o descaso com uma fase tão importante na vida de jovens da escola pública.

Políticas que não conseguiram a formação efetiva desses jovens. Em tal sentido, nesta tese, buscamos resgatar políticas, programas, projetos e legislações que tentaram atender a uma demanda de jovens sem escola ou daqueles que estavam na escola, mas muitos não conseguiam concluir e se evadiam. Houve uma tentativa de entender as políticas educacionais adotadas para o ensino médio a partir da década de 1990, visando à compreensão das políticas mais recentes, tanto no plano nacional como local.

Nessa retrospectiva histórica, verificamos a influência do mercado no planejamento das políticas educacionais para o ensino médio. Apesar da pressão por parte da sociedade civil para outro direcionamento, pouco se avançou. A aprovação de leis, planejamento de projetos e programas não foi suficiente para mudar o quadro do ensino médio. É importante expor que foi nesse período que houve uma grande expansão no ensino médio, a matrícula mais que duplicou nesse nível de ensino, passando de 3.772.698 em 1991, para 8.192.948 em 2000, algo preconizado pela Constituição federal em relação à universalização do ensino médio.

A partir do ano 2000, houve inúmeras discussões em relação ao ensino médio, com um número significativo de estudantes matriculados, mais de oito milhões, e mais de 90% nas escolas públicas estaduais. Diante dessa demanda, o que foi planejado para atender essa clientela e garantir sua permanência na escola? No cenário político, em 2002, com a mudança

do governo, novos debates com velhas reivindicações surgiram no cenário nacional, a esperança de políticas educacionais para o público excluído vem à tona com a eleição de um presidente pertencente ao Partido dos Trabalhadores e sua sucessora do mesmo partido em 2010. Políticas educacionais a partir do século XXI, em destaque o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010; PCN+ 2002; Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2006, Ensino Médio Inovador, abril de 2009; Resolução n.º 2, de 30 de janeiro 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012b) – e Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013b).

Nas políticas do ensino médio, constatamos a presença da interferência empresarial, cada vez mais evoluída ao trazer toda uma carga de preceitos democráticos que envolvem a sociedade em geral. Todos, como responsáveis pela melhoria da educação, lançam a bandeira em defesa da educação pública mediante indicadores, baseando-se nas avaliações externas, como forma de controle da sociedade aos estabelecimentos escolares. Comunidade, gestões, professorado, estudantes, pai e mãe são responsáveis pela implementação das mudanças necessárias para uma educação eficaz.

Nos programas educacionais para a escola média, verificamos uma responsabilização nas escolas públicas, principalmente na cobrança às gestões e ao professorado, e estes ao alunado, como corresponsáveis para melhorar os índices da educação. Os indicadores revelados, tanto do Ideb como do rendimento escolar, pressionam esses sujeitos para cumprirem ações determinadas por órgãos superiores, para prestar contas e melhorar os resultados, exercendo um controle sobre o que se ensina e como se ensina. Por outro lado, o Estado passa a ser desresponsabilizado e implanta políticas de programas para contribuir com os sistemas de educação que têm como foco a responsabilização da escola, na tentativa de inculcar um discurso hegemônico em prol da educação no país, mas, implicitamente, vem carregado de interesses que divergem de uma sociedade igualitária e sem exclusão. Isso envolveu de forma mais contundente alguns estados federativos, dentre eles, Pernambuco, com políticas para o ensino médio que envolviam a parceria público-privada.

Dessa forma, analisamos expressões concretas de políticas implantadas para esse nível no estado de Pernambuco e percebemos que o principal movimento do Estado na educação está voltado para a gestão de resultados, uma ação que vem tornando-se comum em todo o País. Mesmo com esse direcionamento, o estado aderiu a uma política nacional, o ProEMI, que apresentava pressupostos diferenciados dos que o estado vinha adotando.

O certo é que, ao mesmo tempo em que o governo do estado de Pernambuco adota a gestão de resultados como política, aceita a inclusão do ProEMI nas escolas. Sua adesão ao programa foi logo no primeiro ano da sua divulgação, em 2009, em 17 escolas de referência do estado, e adapta as ações do ProEMI às atividades complementares, que têm proximidade com as orientações quanto aos macrocampos que deveriam ser selecionados. Assim, o estado de Pernambuco, ao aderir ao programa nacional, não o integra ao PEI, ou seja, não há um estudo de como poderia ser essa integralidade, e para implementar o programa, acrescenta mais um dia de atividades para o alunado, demonstrando uma clara distinção entre os dois programas.

Na base teórica, concordamos com os autores ao afirmarem que uma política não é implementada tal qual é indicada em seus documentos; ao chegar aos espaços concretos, passam por transformação de acordo com os que a implementam. As escolas procuraram seguir as orientações dos documentos em razão da forma autoritária como foram expostos, sem nenhuma preparação ou conscientização de sua importância àqueles que a implantariam. Não podemos negar que professoras e professores o concretizaram mediante suas experiências, buscando atividades inovadoras, que poderiam fazer parte de suas aulas regulares no ensino médio.

Debater a perspectiva do ProEMI direcionado ao ensino médio como um programa que tem como intenção a Formação Humana Integral do educando jovem tornou-se um desafio em virtude das ambiguidades que perpassam essa temática. Procuramos uma perspectiva teórica que pudesse contribuir para revelar a realidade em apreender o real com as contradições (tensões, conflitos, dubiedades) e a relação entre a universalidade, a particularidade e a singularidade. Essa perspectiva procura analisar o real desde a sua origem, seu desenvolvimento histórico, e recuperar as categorias mediadoras que abordam a totalidade.

A intenção da tese é a análise do ProEMI em duas escolas do interior de Pernambuco, todavia, ao entrar na escola, o predomínio foi da política local: o PEI, analisado também como uma política que não atingiu todos os objetivos propostos; a expectativa de uma educação integral foi frustrada pelo cotidiano na escola; a intenção de uma educação interdimensional voltada para os pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a viver e aprender a ser – ficou restrita a ações pontuais sem resultados concretos desse aprendizado.

No ProEMI, a intenção era mudar o ensino médio, dando-lhe um caráter humano na junção teoria-prática, e o alunado mostrava-se ansioso para vivenciar a inovação.

A realidade das escolas pesquisadas parece presente nas análises de Gramsci (1982) ao fazer severas críticas à instrução dada aos jovens; na escola defendida por Gramsci, a relação teoria-prática é imprescindível para o conhecimento da vida, e o programa valoriza essa perspectiva em seus documentos. A escola pensou em ações que se adequassem a esse formato, mas a velha didática das aulas conteudistas é ainda uma realidade nas escolas de ensino médio.

Segundo Saviani (2011b), a escola pode contribuir para a formação humana ao defender a sua especificidade e reconhecer a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural do homem. A defesa de Saviani é por uma escola que exerça e se preocupe com a sua real função, o que não se verifica na atualidade em consequência das inúmeras ações que ocorrem na instituição, que desviam seus objetivos, bem como o acréscimo de disciplinas de diferentes temas, que tornam as escolas responsáveis por todos os problemas que afligem a sociedade; há uma enxurrada de conteúdos superficiais sem aprofundamento dos conhecimentos necessários ao educando. Saviani (2011b) destaca a valorização das ciências humanas como contribuição para a formação do aluno, e o ProEMI tinha esse escopo.

Apesar de os documentos legais apresentarem pressupostos com interesses em uma formação diferenciada, uma visão que vai ao encontro de uma formação humana integral, a educação formal, especificamente a escola, demonstra dificuldades nessa pretensão. A forte tendência das políticas direcionadas para a valorização dos resultados, com a pressão exercida por exames externos, os quais expõem os rendimentos de seus educandos, vem levando muitas instituições a se preocupar com uma instrução mínima para preparação desses educandos, no direcionamento de conhecimentos em áreas específicas voltadas para uma formação necessária aos interesses de um grupo preponderante.

O alunado também almejava a sua formação integral, sentia necessidade das dimensões que envolvessem trabalho, ciência, tecnologia e cultura na escola, percebe ser preparado para as avaliações externas, com ênfase nas áreas da Matemática e Língua Portuguesa, mas ambicionava ter outras formas de conhecimento, tanto que, quando lhe foram oferecidas ações diferenciadas, houve seu envolvimento, a exemplo da produção de sabão nas aulas de Química, a grande participação nos grupos de teatro, dança e música e nas aulas de robótica.

Podemos afirmar houve transformações causadas pelo programa. Seu objetivo maior, nas palavras de Andréa Giordanna Silva (2016, p. 110), era “difundir a concepção filosófica da escola unitária como fundamento para reformulação do currículo do ensino secundário” segundo informação concedida pelo idealizador do programa, Carlos Artexes Simões. Simões, em entrevista concedida a estudantes do ensino médio sobre o ProEMI, expôs: “o que interessa é a formação humana, as pessoas construirão o seu conhecimento, vontade de conhecer, compreender o mundo, transformar o mundo.” (SIMÕES, 2010). O programa foi bem recebido pelo alunado nas escolas pesquisadas e sentem falta das ações que ele promovia, no entanto, a preocupação em atingir as metas e melhorar os índices era o foco principal.

Constatamos que houve distanciamento entre o dito e o feito, ou seja, discurso e ação não eram coerentes (por isso a epígrafe no início desta conclusão), a política educacional materializada por meio do ProEMI desenvolveu-se de forma antiparticipativa e foi disseminada de modo vertical sem quaisquer iniciativas de preparar aqueles que trabalhariam com o referido programa. A implementação do programa foi de forma superficial na Secretaria de Educação do estado, que não elaborou nenhuma proposta pedagógica do programa aliada à realidade local nem de suporte às escolas. Contraditoriamente, a escola planejou e executou as ações do programa de acordo com sua realidade, propôs atividades diferenciadas que provocaram algumas transformações no âmbito escolar: melhoria nas relações pessoais, diminuição do índice de evasão e reprovação, compra de materiais mais sofisticados, envolvimento dos alunos no teatro, música e dança, desenvolvimento da iniciação científica com os experimentos.

Nesses diferenciais, o ProEMI tinha pouca força. Por ser considerado algo para o lúdico, tornava-se desnecessário e dispensável em qualquer momento, pois o mais importante eram os conteúdos dados nas disciplinas e essenciais para a realização dos testes, asfixiando a tentativa de uma formação humana.

Outro objetivo do programa, oferecer à escola condições de criar um currículo diferenciado para a formação integral do alunado, obteve pouco êxito. A não continuidade das ações demonstra a realização de atividades práticas com a intenção de ações pontuais e passageiras; as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura foram invertidas para atividades esporádicas, sem a apropriação do alunado para sua vida cotidiana.

Na realidade concreta, os princípios da formação humana são desvalorizados ao desprover os sujeitos do acesso a conhecimentos práticos aliados aos teóricos, imprescindíveis

à sua formação. É preciso condições para que a formação intelectual ocorra: maior financiamento, ampliação dos prédios, materiais pedagógicos e científicos, formação do corpo docente, prédios adequados e equipados com biblioteca, refeitório, laboratórios e salas confortáveis.

Na valorização das ciências humanas no que diz respeito à formação humana, dois movimentos contraditórios estão presentes nas duas escolas: um em busca do alcance das metas e consequentemente aumento dos índices; não tem professoras e professores específicos de Sociologia, Filosofia e Artes; na matriz curricular, as áreas que fazem parte dos testes têm maior carga horária, bonificação para a escola que atingir a meta, e discentes com os melhores rendimentos são destaque. O outro movimento, atividades interessantes relacionadas com música, arte, teatro, experimento, robótica, acompanhamento escolar e outras, sem exigência de nota, de frequência, com interesse na formação do jovem de uma forma completa. Nessa disputa o mais valorizado apresenta a melhor organização e se sobrepõe ao outro no domínio no âmbito escolar.

Aparentemente, a proposta do ProEMI encaixa-se nas ações oferecidas nas escolas, mas a não atenção aos pressupostos teóricos que o embasam fez com que houvesse apenas uma adaptação e servisse, principalmente, como uma boa fonte de recursos federais. Era nítido que o interesse maior seriam os recursos, pois o governo do estado de Pernambuco já havia construído a proposta do PEI, com as matrizes curriculares que envolvem a base nacional comum e a parte diversificada. Com a adesão ao ProEMI, não houve nenhum movimento para a construção de um documento técnico-pedagógico que relacionasse as duas políticas.

Dentre os principais objetivos do ProEMI, está a formação de um sujeito de forma humana e integral; no entanto, o modo de implementação do programa destoou dessa perspectiva, em que gestores recebem a ordem de implantar e o professorado de executar, sem diálogo, e cumprir as determinações dos documentos, procedimentos contrários à perspectiva de humanização na prática pedagógica.

Com a política de gestão de resultados, há desvalorização das ciências humanas, e a política local predomina sobre a nacional, com interferências no ProEMI, pois ele apresentava concepções voltadas para uma formação mais humana do alunado. Nas escutas e observações realizadas, revelamos que houve transformações nas escolas com a implementação do ProEMI, a forma como despertou nos alunos e alunas o desejo de atividades diferentes e prazerosas; alguns revelavam que aprendiam bem mais dessa forma, as gestões, motivadas

pelos recursos, viam como um programa que contribuía para a escola, pois, com os poucos recursos recebidos do governo do estado e da União, o programa veio suprir a carência de recursos e deu oportunidade para a obtenção de equipamentos que não poderiam ser adquiridos com os poucos recursos do governo local.

A escola poderia optar para contratação de terceiros nas ações do programa ou investimento na formação dos professores, o que não ocorreu. Em razão da falta de equipamento, as duas decidiram investir na compra de materiais para dar suporte aos professores. Assim, houve a confiança nos professores e professoras das escolas para implementar o programa, planejaram as ações e esperavam os recursos para viabilizar as atividades propostas, uns viam como uma boa proposta e organizaram diversas oficinas e grupos, outros ficaram angustiados em propor ações distintas da sua área de estudo.

O alunado demonstrou maior interesse pelo programa; era visto como uma possibilidade de tirá-lo da rotina enfadonha de apenas aula dentro de uma sala desconfortável; de participar de algo que fugisse daquela rotina. Viam-se alunas e alunos ansiosos e entusiasmados, tinham grande expectativa com o ProEMI. No entanto, na prática, houve dois movimentos: a) não havia diversidade de ações, poucos participavam e muitos ficavam ociosos; em alguns momentos, não havia diferença das aulas normais, muitas professoras e professores trabalhavam com revisão dos conteúdos dados, o que levava o alunado a querer fugir da escola; b) envolvimento e participação em aulas de música, teatro, dança, artes, laboratório, robótica e coral, e o sentimento de vazio por não mais ter o acesso a esses momentos.

A formação integral na perspectiva da integração nas dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura não é algo novo. O Decreto n.º 5.154/04 já intencionava tal formação; essas dimensões não foram vistas pela gestão e pelo professorado das escolas como um pano de fundo do programa, a atenção direcionou-se à cultura por meio de expressões artísticas em uma escola e aos experimentos científicos em outra, em uma estrutura que impossibilitava a integralização dessas dimensões. Na dimensão trabalho, poucas ações foram percebidas, na matriz curricular da escola já se apresentava como disciplina o empreendedorismo, visão contrária à perspectiva da integralidade.

O ProEMI foi visto pelo professorado como um programa que deveria levar “lazer e prazer”, momentos de descontração para que o alunado gostasse de estar na escola. Isso demonstrou certo preconceito em vê-lo como algo interessante, mas não acadêmico, houve uma desvalorização em detrimento do PEI, que visava às metas que deveriam ser alcançadas e

às cobranças internas e externas para que fossem cumpridas; as atividades culturais, artísticas e lúdicas seriam em um momento de descontração para os dias duros de aulas regulares.

Em uma sociedade dividida em classes, em que uma classe que representa a minoria detém a maior riqueza como patrimônio próprio, sem levar em consideração um grande contingente da população que não tem as mínimas condições de sobrevivência – ao contrário, busca cada vez mais o aumento da riqueza –, as políticas educacionais refletem essas contradições. Com essa realidade social, uma sociedade em um sistema cada vez mais excludente, repercute no âmbito escolar. Ações que visem ao coletivo, ao humano e à politização são desvalorizadas e eivadas de ideologias que sustentam a autoculpabilização dos sujeitos como as mais modernas para alcançarem o sucesso e melhorar suas condições de vida. Um programa que tem na sua base uma formação humana, ao deparar com uma política que visa aos resultados como o principal caminho de formação, perde força e se torna algo inconsistente e sem sentido.

Assim sendo, quando o ProEMI chegou à escola, a primeira medida, e podemos considerar como uma transformação, foi o acréscimo de mais um dia de atividades para o alunado, no entanto, não percebíamos a integração do ProEMI ao programa já existente como forma de inter-relação, o programa veio como algo à parte, um novo programa, e, assim, viabilizaram uma tarde. Dessa forma, o PEI funcionava da mesma maneira, com todas as manhãs e duas tardes dedicadas aos conteúdos, e uma tarde para o Inovador. Nesse formato, o ProEMI como algo a mais, não conseguiria mudar a prática de docentes nem dar uma formação integral ao aluno.

No caso da formação humana que se pretendia no ProEMI, não foi compreendida de uma forma mais aprofundada, como o acesso ao conhecimento nas diferentes áreas, se havia o teatro, não era simplesmente a encenação, mas também os aspectos epistemológicos que o envolvem; havia dessa forma um esvaziamento do conhecimento, era simplesmente como uma ação na perspectiva de apenas o fazer por meio das oficinas. A base teórica e o pensamento crítico que perpassam essas áreas que envolviam as artes, a cultura e a experimentação pouco eram trabalhados.

Outra desmotivação foi o atraso dos recursos, que interferia na ação, pois não tinha material para a ação planejada, principalmente nos laboratórios, que não funcionavam de forma teórica e prática. As professoras e os professores não viam o programa como uma mudança de suas práticas pedagógicas, o ProEMI não os fez reverem suas práticas, sentiram-se responsabilizados pelo sucesso dele; sem uma assessoria ou acompanhamento para o

planejamento, ficavam angustiados ao pensar em atividades mais criativas, que conseguissem atrair o alunado. Mesmo com o programa, poucos laboratórios foram reativados; na pesquisa, viu-se apenas o de Química na Escola B. Apesar de ser uma condição das escolas de referência, não havia nem o coordenador de laboratório nem a estrutura adequada para os professores trabalharem, pois, “para a filosofia da *práxis*, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto” (GRAMSCI, 1978, p. 71).

No programa local (o PEI), era cobrada a frequência dos estudantes, havia avaliação interna e externa, e nisso havia uma seriedade em cumprir os conteúdos para que alunas e alunos não ficassem com defasagem para a realização dos testes externos. A perspectiva de escola unitária defendida por Gramsci não é possível em uma escola que tem como objetivo principal os resultados, em que o interesse é atingir as metas, e não a formação humana, pois se o principal objetivo da escola média fosse essa formação, certamente o alunado também se sairia bem nas avaliações externas.

O discurso de que o sujeito precisa esforçar-se, buscar seus objetivos, que só depende dele, é algo presente no dia a dia da escola; por outro lado, professoras e professores são responsabilizados por sua turma não atingir os resultados desejados, e muitos procuravam resolver essa situação fechando os olhos às inúmeras dificuldades apresentadas pelo alunado. Em verdade, tal discurso faz parte do composto ideológico fundamentado no ideário neoliberal que defende a culpabilização do indivíduo pelo seu fracasso, seja ele escolar, de trabalho, familiar, seja mesmo econômico; ou melhor, nesse contexto a escola serve aos propósitos de um sistema capitalista voraz que desconsidera as desigualdades sociais geradas em seu sociometabolismo.

Esta tese nos proporcionou um olhar diferenciado para o ensino médio na defesa de uma educação mais humanitária e menos economicista, um desafio que, na prática como professora de uma Universidade estadual, não será fácil, visto que todo o direcionamento da formação de estudantes do ensino médio está voltado para as exigências do mercado capitalista, conforme a nova legislação do ensino médio aprovada em 2017. No entanto, lutar por uma educação mais humana será o caminho traçado, defenderemos uma perspectiva da íntima relação entre teoria e prática, ação e discurso, em uma coerência de lutarmos por uma educação que proporcione aos mais desfavorecidos, estudantes de escola pública, uma formação humana integral, pois “ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam

ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano” (ARENDT, 2014, p. 222).

Assim, corroboramos as ideias de Gramsci como luta para uma escola pública que atenda aos interesses de uma classe desfavorecida; a defesa é para aquelas alunas e aqueles alunos que dependem do que oferece essa escola, pois a que está na atualidade não tem cumprido sua função social, o ato de ensinar acompanhado da aprendizagem. Apesar dos seus fundamentos serem escritos no início do século XX, suas notas nos *Cadernos do cárcere* são atuais e podem contribuir para uma escola mais humana, com ações que visem à formação desses jovens. Dentre os seus pensamentos, a escola também tem uma função política, a atitude crítica e reflexiva sobre a ciência sempre aparece revestida de ideologia, e para compreender esse processo, faz-se necessária uma politização. Sua defesa é para a formação de intelectuais trabalhadores, e por que não defendermos “estudantes intelectuais”, que, além dos conhecimentos científicos na escola, incorporariam saberes de outras instituições culturais, com acesso a jornais, revistas, biblioteca, internet... uma escola de cultura relacionada com o trabalho.

Posto isso, não seria algo simples, a formação de intelectuais incluiria a disciplina, a relação teoria-prática, domínio da leitura e escrita com rigor científico, e acrescentaria o domínio da tecnologia para o desenvolvimento do pensar, uma metodologia rigorosa e, ao mesmo tempo, democrática. Para conseguir tal propósito, a escola deve dar prioridade à praticização da atividade teórica e à intelectualização da atividade prática em todas as áreas do conhecimento, não apenas nas áreas que utilizam os experimentos (ciências naturais), mas também nas ciências humanas, uma formação para a autonomia intelectual, com a capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo.

Portanto, para a junção do intelectual e da prática, não cabe políticas educacionais que tenham um viés economicista, em uma valorização à competitividade, ao individualismo e ao mérito na escola, considerados como “processos naturais” da humanidade, uma lógica neoliberal cravada de um discurso economicista, embora revestido de cidadão; mas sim as que tenham como objetivo central o ser humano com uma formação cultural plena, ou seja, que possibilite ao alunado da escola pública o acesso aos conhecimentos construídos historicamente na sua amplitude. Para conseguir tal êxito, faz-se necessária a luta do professorado e alunado dentro da escola pública para a valorização e reivindicação de políticas educacionais que visem ao ser humano na sua integralidade.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2009.

ALCÂNTARA, Hadaquel da Silva. *A implementação e a operacionalização do programa ensino médio inovador em três escolas da rede estadual de ensino de Manaus*. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.

ANTONIO NETO, Francisco. *Princípios norteadores para a construção de um modelo de agricultura familiar sustentável para a região da zona da mata de Pernambuco, focado na agroecologia*. 2009. 177. Tese (Doutorado em Recursos Naturais) – Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais, Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

APPLE, Michael W. *Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. et al. *Educação crítica: análise internacional*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARAÚJO, Amanda N. *Programa Ensino Médio Inovador: uma análise das práticas pedagógicas no município de Itabuna*. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2016.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 12. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ASSIS, Waneide F. S. *O programa ensino médio inovador (ProEMI) na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul 2007-2011*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2016.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

\_\_\_\_\_. *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

BALL, Stephen J. Reformar escola/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução de Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. Tradução de Marcelo de Andrade Pereira. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_; MAINARDES, Jefferson. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, João. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências: consequências para a regulação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

BAUER Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de P. A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. *A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral*. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

BERENGER, Mercêdes Moreira; ELLIOT, Ligia Gomes; PARREIRA, Artur. Grupo focal. In: ELLIOT, Ligia Gomes (Org.). *Instrumento de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas públicas no contexto do capitalismo globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap*, Macapá, n. 5, p. 17-28, dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/download/587/n5Boneti.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.834-27.841.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei n.º 1.603/1996. Apresentação em 7 de março de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e da outras providências. 1996b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 e 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto n.º 5.154, de 2004). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 15*, de 1.º de junho de 1998. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0401-0466\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0401-0466_c.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED*. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasil, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001a, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 3.769, de 8 de março de 2001. Estabelece diretrizes para execução de projetos voltados para a área social e cria o Comitê de Gestão e Acompanhamento do Projeto Alvorada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 mar. 2001b, Seção 1 - Eletrônico, p. 2.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004, Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Compromisso todos pela educação: todos pela educação rumo a 2022*. Brasília, nov. 2006. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/058832e8-0b58-47c1-9ea4-029127678171.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas*. Brasília: 2007b.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007c.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 out. 2009a, n. 195, p. 52. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2015

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP n.º 11/2009*, de 30 de junho de 2009: Programa Ensino médio Inovador. Brasília- DF, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). Regulamenta o ENEM e altera a portaria do MEC n.º 391, de 7 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 jun. 2009c, n.º 107. Republicado.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica,[...]. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009d.

\_\_\_\_\_. 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, 2009e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 2 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2010.

\_\_\_\_\_. *Parecer DCNEM n. 5*, de 4 de maio de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares para o ensino médio. Brasília, 2011a.

\_\_\_\_\_. 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, 2011b. Disponível em: <2>. Acesso em: 2 ago. 2016.

BRASIL. Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 14 jun.2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192)> Acesso em: 10 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais G*. Brasília: MEC, 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.140 de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 2013b, n. 228, Seção 1, p. 24.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília, 2013c. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_fort\\_ensino\\_medio.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio*. Etapa 1, caderno 2: ensino médio e formação humana integral. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013d.

\_\_\_\_\_. Diretoria de concepções e orientações curriculares para a educação básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa ensino médio inovador*: documento orientador. Brasília, 2013e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 2 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a, Seção 1, Edição Extra, p. 1.

\_\_\_\_\_. Diretoria de concepções e orientações curriculares para a educação básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa ensino médio inovador*: documento orientador. Brasília, 2014b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 2 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Diretoria de concepções e orientações curriculares para a educação básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. *Programa ensino médio inovador*: documento orientador: adesão. Brasília, 2016a.

BRASIL. Ensino médio inovador. *Portal do MEC*, 2016b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13439](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439)>. Acesso em: 8 dez. 2016.

BRAUDEL, Fernand. Pedagogia da história. *Revista de História*, São Paulo, v. 11, n. 23, p. 3-21, jul./set. 1955.

BRYMAN, Alan. Of methods and methodology qualitative research in organizations and management. *An International Journal*, v. 3, n. 2, p. 159-168, 2008.

BUENO, Maria Sylvia Simões. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BUKOWSKI, Chaiane. *Currículo e conhecimento escolar no programa ensino médio inovador: um estudo na microrregião de Chapecó/SC*. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2016.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CABRAL, Alcinei da C. **Condições de trabalho dos professores do Programa Ensino Médio Inovador**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2016.

CAMARGO, Ewerton F. de. *As formações no âmbito da parceria Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro, ProEMI/JF*. 2015. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.

CARVALHO, Elma Júlia G. de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CARVALHO, José Sérgio F. O declínio do sentido público da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do trabalho*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

CAVALCANTI, Ana Cláudia Dantas. *Participação cidadã no contexto da reforma administrativa do estado de Pernambuco*. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CORRÊA, Vanisse S. A. *A formação do professor de matemática na licenciatura integrada em ciências exatas: possíveis articulações com o ensino médio inovador (ProEMI)*. 2016. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CORREIA, Wilian R. Programa Ensino Médio Inovador: a recontextualização curricular do ensino de Ciências da Natureza e Matemática. 2014. 30 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

CORTI, Ana Paula. As diversas faces do Enem: análise do perfil dos participantes 1999-2007. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 198-221, abr./ago. 2013.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo*. 2007. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *Educação: uma perspectiva para o século XXI*. São Paulo: Canção Nova, 2008.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Ana C. da. *Educação e ciências e matemática no ensino médio inovador: uma análise sobre integração curricular*. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

DANTAS, Éder. Políticas educacionais e gestão de resultados: os casos do governo de Pernambuco e da prefeitura de João Pessoa. GT2 gestão, financiamento da educação e qualidade de ensino. In: SEMINÁRIO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), 7., 2012, Recife, PE. *Anais...* Recife: UFPE, 2012.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, set./out./ nov./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Tradução de José Carlos Eufrázio. 7. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2012.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. *Uma avaliação política e do processo de implementação da reforma de ensino médio do Ceará*. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2010.

\_\_\_\_\_. *Ensino médio no Brasil: consensos e dissensos: um estudo de avaliação de políticas públicas no campo da educação brasileira*. Curitiba, PR: CRV, 2013.

DUARTE, Adriana (Org.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUARTE, Adriano Luiz; MÜLLER, Ricardo Gaspar (Org.). *E. P. Thompson: paixão e política*. Chapecó, SC: Argos, 2012.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. *Educação Integral no estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio*. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2013.

ELLIOT, Ligia Gomes; HILDENBRAND, Luci; BERENGER, Mercêdes Moreira. Questionário. In: ELLIOT, Ligia Gomes (Org.). *Instrumento de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FARIAS, CLAUDIA J. G. *Programa Ensino Médio Inovador: um olhar sobre a formação continuada de professores*. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde. *Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil: o caso do Distrito Federal*. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).  
\_\_\_\_\_. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRANZINI, Taire M. S. *Projeto Jovem de Futuro: políticas públicas educacionais voltadas à qualidade do Ensino Médio?* 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

FREITAS, Dirce N. T. de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

FREITAS, Luiz C. Neotecnicismo e formação de professores. In: ALVES, Nilda. *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 965-987, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 fev. de 2017.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Introdução: produção de conhecimentos sobre ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: FRIGOTTO et al. (Coord.). *Anais do Colóquio: Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz: 2010.

GARCIA, Walter E. (Org.). *Inovação educacional no Brasil. problemas e perspectivas*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

\_\_\_\_\_. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOMES, Alfredo Macedo. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 19-33.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 48. Série Filosofia).

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurelio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilizacao Brasileira, 1999. v. 1.

GRIKE, Fabiane. *Concepções de interdisciplinaridade: o Programa Ensino Médio Inovador*. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica do Paraná – Campus Pato Branco, Pato Branco, PR, 2016.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 105-117.

GUERRA, Alexandre; POCHMANN, Márcio; SILVA, Ronnie Aldrin (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil: dez anos depois*. São Paulo: Cortez, 2014.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Loyola. 2008.

HENRY JÚNIOR, Raul Jean Louis. *O Ginásio Pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede*. 2011. 521 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

IBGE. *Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. *Estimativas populacionais para os municípios brasileiros em 01.07.2013*. 2013. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2013/estimativa\\_dou.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2013/estimativa_dou.shtm)>. Acesso em: 8 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014*. Rio de Janeiro: Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2015a.

IBGE. Apoio para o release: estimativas da população dos municípios e unidades da federação brasileiros com data de referência em 1.º de julho de 2015. 2015b. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000002313040817201504092887232.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. São Paulo: Artmed, 2010.

INEP. *Censo escolar da educação básica de 1991 a 2000*: Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/492049/Melhores+pr%C3%A1ticas+em+escolas+de+ensino+m%C3%A9dio+no+Brasil/c8e44799-0c60-4fa3-ac9a-e99dbc8b9dd2?version=1.3>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Censo escolar da educação básica 2013*: resumo técnico. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Sinopse estatística da Educação Básica, 2010-2016*. Março 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. *Ensino médio inovador e Jovem do Futuro*: por uma escola mais participativa, eficiente, criativa e transformadora. São Paulo, 2013.

ISLEB, Vivian. *O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar*. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. *Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador*. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

JANSEN, Wilame; MAFRA, Rivaldo. *A zona da mata de Pernambuco. Âncora*, 2010. Disponível em: <[http://www.ancora.org.br/textos/011\\_jansen-mafra.html](http://www.ancora.org.br/textos/011_jansen-mafra.html)>. Acesso em: 23 jul. 2015.

JATOBÁ, Jorge. O ciclo da economia de Pernambuco: 2005-2015. *Ceplan*, 2016. Disponível em: <<http://www.ceplanconsult.com.br/publicacoes-detalle.php?idNoticia=751>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. Políticas sociais: focalização ou universalização? *Revista de Economia Política*, v. 26, n. 4 (104), p. 564-574, out./dez. 2006.

KRAWCZYK, Nora Rut. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. *Relec: Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, año 1, n. 1, p. 10-17, 2010.

KRAWCZYK, Nora Rut. (Org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014a.

\_\_\_\_\_. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014b.

KUENZER, Acácia Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

\_\_\_\_\_. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 55-75.

\_\_\_\_\_. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Tradução Magda França Lopes. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, João Carlos Zirpoli. *Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano*. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LESSA, Paula Batista. *Os PCN em materiais didáticos para a formação de professores*. 2012. 236 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

LIMA, João Policarpo R.; SICSÚ, Abraham Benzaquem; PADILHA, Maria Fernanda G. Economia de Pernambuco: transformações recentes e perspectivas no contexto regional globalizado. *Revista Econômica do Nordeste*, Fortaleza, v. 38, n. 4, out-dez. 2007.

LIMA, Maria Madalena Barbosa de. *Gestão compartilhada na operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador em Pernambuco*. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

LIMA JÚNIOR, Fontele de. *A gestão do ensino médio público no Distrito Federal: condicionalidades propostas pelo BID*. Trabalho apresentado ao 3.º Congresso Iberoamericano da Anpae, 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/FonteleDeLimaJunior\\_int\\_GT7.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/FonteleDeLimaJunior_int_GT7.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002.

\_\_\_\_\_.; MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUZ, Liliene Xavier. *Participação do empresariado na educação no Brasil e na Argentina*. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

MACEDO, Joana d’Arc Ferreira de; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. *(Novo) Enem e o dono da voz: discursos, ideologias, práticas e intenções*. Curitiba: CRV, 2014.

MACHADO, Anny Karine M. N. *Redesenhando o currículo do ensino médio: o caso do ProEMI na Escola Educandário Oliveira Brito*, Euclides da Cunha, BA. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2016.

MAGALHÃES, Marcos. *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio*; Pernambuco, cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz: Loqui, 2008.

MANACORDA, Mario A. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Tradução Willian Laços. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MARQUES, Rosa M.; MENDES, Áquillas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. *Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n.1, p. 15-23, jan./jun. 2007.

MARTINS, André Silva. *Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo*. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007.

\_\_\_\_\_. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

MARTINS, Ângela Maria. A pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 379-393, maio/ago. 2011.

MARTINS, Maria Fernanda dos Santos. *Gerencialismo e quase-mercado educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*. 2009. 479 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. *Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 2 (4), p. 113-126, ago./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/download/13539/12404>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

MARX, Karl. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. *O processo de produção do capital*. Apresentação de Jacob Gorender, coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de R. Barbosa e Flávio R. Koth. São Paulo: Nova Cultura, 1996. t. 1.

\_\_\_\_\_. *Contribuição à crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MASSON, Gisele. *Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna*. 2009. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

\_\_\_\_\_; MAINARDES, Jefferson. Las contribuciones de la perspectiva marxista para la investigación sobre políticas educativas. In: TELLO, César G. (Org.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. cap. 11, p. 319-349.

MATOS, Wanda M. M. *Análise do Programa Ensino Médio Inovador no estado do Amapá no período de 2010 a 2014*. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MÁXIMO, Luciano. Ganho por meta é foco de Estados na educação. *Valor Econômico*, São Paulo, 21 jan. 2011, p. A12. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/463777/noticia.htm?sequence=1>>. Acesso em: 26 maio 2016.

MENEGAZ, Eliana S. *Tecnologias digitais no Programa Ensino Médio inovador: práticas e perspectivas*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. Tradução de Isa Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

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.

MOFACTO, Elisabete Santos. *Curso de Formação Gestão Escolar para Resultados: uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o projeto Jovem de Futuro*. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

MONTEIRO NETO, Aristides; VERGOLINO, José Raimundo de Oliveira (Org.). *Pernambuco 2000-2013 : sociedade, economia e governo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Estudos Estados Brasileiros).

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal et al. *Formação de professores do ensino médio, etapa 1, caderno 1: ensino médio e formação humana integral*. Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2013.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 329-346, jul./dez. 2003.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Tatiane K. de. **O ensino médio inovador e as implicações para o ensino de Ciências**: uma reflexão a partir da implementação do ProEMI em escolas da Grande Florianópolis. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas, RS: Educat, 2002. (Coleção Desenvolvimento Social, 3).

NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. Entrevista: a nova pedagogia da hegemonia no Brasil. Concedida a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista em 23 de junho de 2010 em Florianópolis/SC. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_; PRONKO, Marcela A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento do mercado*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Sobre o PNE*. 2014-. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/pne/dossie-localidades>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

\_\_\_\_\_; DUARTE, Adriana (Org.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Livia Fraga. *Trabalho na educação básica em Pernambuco*. Camaragibe, PE: CCS Graf. Ed., 2014.

OLIVEIRA, Falconiere L. B. de. *O currículo em movimento: o (re) desenho e a inserção do programa ensino médio inovador em uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte*. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Ramon. *Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes*. GT 09: Educação e trabalho. Trabalho apresentado à 21.<sup>a</sup> Reunião da Anped, Caxambu, MG, 2001.

\_\_\_\_\_. *Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_. *Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação*. GT 09: Educação e trabalho, 1-18. Trabalho apresentado à 27.<sup>a</sup> Reunião da Anped, Caxambu, 2007.

\_\_\_\_\_. A influência do empresariado industrial e das agências multilaterais na educação profissional brasileira. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 5, p. 121-130, jan./abr. 2008a.

\_\_\_\_\_. Os limites do Fundeb no financiamento do ensino médio. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p.78-96, jul./dez. 2008b.

\_\_\_\_\_. *Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos de 1990*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 4). Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Globaliza%C3%A7%C3%A3o-e-as-reformas-do-ensino-m%C3%A9dio-e-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-nos-anos-de-1990.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática na escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *RAE*, v. 45, n. 1, 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Estratégia e estrutura para um novo Estado. *Revista de Economia Política*, v. 17, n. 3 (67), jul./set. 1997.

\_\_\_\_\_. A reforma do Estado nos anos 90: Lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*, n. 45, p. 49-95, 1998.

\_\_\_\_\_. A reforma gerencial do Estado de 1995. *Revista de Administração Pública*, v. 34, n. 4, jul. 2000.

PERNAMBUCO. Decreto n.º 26.307, de 15 de janeiro de 2004. Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. Recife, 2004. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=6&numero=26307&complemento=0&ano=2004&tipo=&url=>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n.º 125, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Poder Executivo, Recife, 11 jul. 2008a, p. 3. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (PMGP-ME)*. Recife, 2008b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Decreto n.º 35.681, de 13 de outubro de 2010. Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Poder Executivo, Recife, 14 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Instrução Normativa n.º 01/2012, de 28 de fevereiro de 2012. Fixa normas para a reorganização das Matrizes Curriculares da Educação Básica no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, para o ano letivo de 2012. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Poder Executivo, Recife, 28 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 40.599, de 3 de abril de 2014. Aprova o regulamento da Secretaria de Educação e Esportes. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Poder Executivo, Recife, 4 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/6664/DiarioOficialdodia04042014.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação de Pernambuco. *Balanço da Educação 2015*. Recife, 2015.

PERONI, Vera M. V.; OLIVEIRA, Regina T. C. de; FERNANDES, M. D. E.. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas SP, v. 30, n. 108, p. 761-778, out, 2009.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da autoadministração. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 77-90.

PONTES, A. P. F. S. *Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte?* 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

PRESOTTI, Karine. *Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na Revista Veja 1998-2011*. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Concepção do ensino médio integrado*. Versão ampliada. 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

RAUTH, Viviane Maria. *Implicações do Programa Ensino Médio Inovador no ensino de Biologia, Física e Química nas escolas estaduais de Curitiba*. 2015. 334 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RODRIGUES, Romir de O. *O programa de expansão e melhoria do ensino médio no Rio Grande do Sul, 1999/2002: a afirmação do público na construção das políticas educacionais*. 2006. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Florianópolis, 2014. Disponível em: <[http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta\\_Curricular\\_final.pdf](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2017.

SANTANA, Luciana Justino de Almeida Silva de. *Acesso e imaginário social no Ginásio Pernambucano na década de 80*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos de globalização. In: \_\_\_\_\_. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 1, p. 25-102.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. *As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do Programa do Ensino Médio Inovador no Rio Grande do Norte*. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. São Paulo: Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao Fundeb*. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCARLATTO, Elaine Cristina. *Propostas curriculares para o ensino médio 1998-2013: uma análise sob a ótica de Jürgen Habermas*. 2015. 140 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Instituição de Ensino, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2015.

SEVERINO, Antônio J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZZINSKI, Iria (Org.). *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

\_\_\_\_\_.; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SILVA, Alison Fagner de Souza e. *A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na rede pública estadual de Pernambuco 2007-2010: um estudo das políticas de formação continuada dos professores do ensino médio*. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. *Diversidades etnicorraciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como conteúdo curricular*. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. *Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Ilse Gomes. *Democracia e participação na “reforma” do Estado*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Jadilson Miguel da. *Reformas pró-capital na educação escolar: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco*. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, Maria Goretti da. *Pacto Nacional do Ensino Médio: recontextualização do Ensino Médio Inovador na 12.ª Diretoria Regional de Educação, Mossoró, RN*. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009.

SILVA, Roseane Nascimento da. *Parceria público privado na educação profissional técnica de nível médio no estado de Pernambuco*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVESTRE, Camila P. *Educomunicação: perspectivas do ensino médio inovador*. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

SIMÕES, Carlos Artexes. Qual a inovação do ensino médio inovador? In: *Projeto Cala-Boca já morreu: porque nós também temos o que dizer!* Entrevista. nov. 2010. 1 vídeo (4min34). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sfw1UX0Mkks>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. *Revista Retratos da Escola*, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011.

SINTEPE. *Direção do Sintepe divulga carta aberta sobre o resultado do IDEB*. 2014. Disponível em: <<http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/89-destaque/4042-direcao-do-sintepe-divulga-carta-aberta-sobre-o-resultado-do-ideb>>. Acesso em: 26 set. 2017.

SOUZA, Janete Paiter de. *Um olhar sobre a implantação do programa ensino médio inovador (ProEMI) em duas escolas públicas da 26.<sup>a</sup> gerência de educação: uma análise*. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade do Contestado, Canoinhas, SC, 2015.

SPÓSITO, Marília Pontes. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.): *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. *The poverty of theory and other essays*. London: Merlin, 1978.

\_\_\_\_\_. *A miséria da teoria*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TIEZZI, Sergio. A organização da política social do governo Fernando Henrique. *Em Perspectiva*, São Paulo, v. 2, n. 18, p. 49-56, 2004.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. In: JIMENEZ, Susana et al. (Org.). *Marxismo, educação e luta de classes*. Fortaleza, CE: UECE/IMO/SINTSEF, 2008.

VEIGA Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 24. edição. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIVEIROS JÚNIOR, Antonio Francisco de. *Ih!novador: o olhar dos professores sobre uma política do ensino médio*. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

WAHRHAFTIG, Ramiro. O Consed e o ensino médio. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. (Org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap: Cortez, 1999.

ZIBAS, Dagmar M. L. *Reforma do ensino médio: lições que vêm da Espanha?* Trabalho apresentado à 22.<sup>a</sup> Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 1999.

\_\_\_\_\_. *A reforma do ensino médio no Chile: vitrine para a América Latina?* GT 09: Educação e trabalho, 1-16. Trabalho apresentado à 24.<sup>a</sup> Reunião da Anped, Caxambu, MG, 2004.

\_\_\_\_\_. *A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, jan./fev./mar./abr., 2005.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA DAS ESCOLAS A E B**

- 1- Nome
- 2- Formação
- 3- Quanto tempo está na escola
- 4- Tempo na equipe gestora
- 5- Como ocorreu o processo de seleção para a direção da escola
- 6- Em que ano a escola implantou o ProEMI
- 7- Quais as semelhanças e diferenças entre o projeto implantado pela secretaria de educação integral, o PEI e o ProEMI
- 8- A forma de gerir/coordenar sofreu alterações com a implantação do ProEMI
- 9- Como foi selecionado o professor articulador do programa
- 10- Qual o formato que a escola deu ao programa. Como ele foi estruturado
- 11- Que decisões foram tomadas após sua implantação em relação à infraestrutura da escola
- 12- No que diz respeito à organização curricular
- 13- Com relação à carga horária do professor
- 14- E no tempo pedagógico dos alunos na escola
- 15- Como se deu o processo de construção do Projeto de Redesenho Curricular (PRC)
- 16- Quem participou da elaboração do PRC
- 17- Houve alterações no currículo da escola com o ProEMI. Quais
- 18- Como são trabalhados os macrocampos (acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; e leitura e letramento) obrigatórios
- 19- Quais os macrocampos escolhidos pela escola
- 20- Por que a escolha desses macrocampos
- 21- Houve alguma influência do programa na gestão da escola
- 22- Ocorreu alguma dificuldade na implantação do programa ProEMI
- 23- Como a comunidade participa das ações da escola a partir dos objetivos definidos pelo ProEMI
- 24- No decorrer do processo das ações do programa, quais as dificuldades encontradas. Quais as estratégias utilizadas para superá-las
- 25- Na implementação do programa quais as interferências teve o ProEMI no dia a dia da escola.
- 26- No que se refere à iniciação científica e pesquisa
- 27- Nos materiais oferecidos e manutenção de laboratórios

- 28- O que o ProEMI promoveu para os alunos e como se dá a sua participação
  - 29- Que atividades foram propostas aos alunos
  - 30- Quais os instrumentos de monitoramento, acompanhamento e avaliação a escola adotou em relação ao programa.
  - 31- Como você observou o envolvimento e a participação dos professores
  - 32- Houve formação para os professores na implantação do programa
  - 33- Houve alterações na sua prática. Em relação a quê.
  - 34- Que projetos a escola desenvolve com os alunos, quem decide a escolha dos projetos,
  - 35- Quais os recursos financeiros que a escola recebeu no sentido de implementar o ProEMI
  - 36- Quais espaços na escola foram utilizados
  - 37- Houve parcerias externas para contribuir com o programa
  - 38- Houve aumento de matrículas dos alunos após a implementação do programa
  - 39- Os dados relativos à evasão apresentaram alguma alteração
- Houve relação entre o ProEMI e o Pacto Nacional de fortalecimento do ensino médio

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E PROFESSORAS DO PROEMI**

- 1- Nome
- 2- Formação
- 3- Disciplinas que leciona na escola
- 4- Carga horária na escola
- 5- Quanto tempo está na escola
- 6- Como foi o processo de seleção para ensinar na escola
- 7- Como você descreve a escola de educação integral a qual você vivencia
- 8- O que ocorreu com a escola na implantação do ProEMI
- 9- Quais as dificuldades que você encontrou como docente na implementação do proEMI
- 10- Que decisões foram tomadas após sua implantação em relação à estrutura da escola
- 11- No que diz respeito à organização curricular
- 12- Com relação à carga horária do professor
- 13- E no tempo pedagógico dos alunos na escola
- 14- Como se deu o processo de construção do Projeto de Redesenho Curricular (PRC)
- 15- Quem participou da elaboração do PRC
- 16- Como são trabalhados os macrocampos (acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; e leitura e letramento) obrigatórios
- 17- Quais os macrocampos escolhidos pela escola
- 18- Por que a escolha desses macrocampos
- 19- No decorrer do processo das ações do programa, quais as dificuldades encontradas. Quais as estratégias utilizadas para superá-las
- 20- Na implementação do programa, que interferências teve o ProEMI no dia a dia da escola.
- 21- No que se refere à iniciação científica e pesquisa
- 22- Nos materiais oferecidos e manutenção de laboratórios
- 23- O que o ProEMI promoveu para os alunos e como se dá a sua participação
- 24- Que projetos a escola desenvolve com o proEMI
- 25- Aumentou o acesso dos alunos à escola com o programa
- 26- Os dados relativos à evasão apresentaram alguma alteração
- 27- Qual a formação recebida com a implantação do programa
- 28- Como docente, como você participa, questiona e avalia o ProEMI
- 29- Houve alterações na sala de aula na implantação do programa
- 30- Quais os canais de discussão sobre o programa, com quem e em quais momentos
- 31- Que articulação você observa entre o ProEMI e o Pacto Nacional de fortalecimento do ensino médio

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSORADO ARTICULADOR/COORDENADOR DO PROEMI**

- 1- Nome
- 2- Formação
- 3- Carga horária
- 4- Quanto tempo na escola
- 5- Como foi o processo de seleção para ensinar na escola
- 6- Como você descreve a escola de educação integral a qual você vivencia
- 7- O que ocorreu com a escola na implantação do ProEMI
- 8- Como se deu a seleção para professor articulador do ProEMI
- 9- Quanto tempo nessa função
- 10- Quais as suas atribuições enquanto professor articulador do programa
- 11- Houve muitos desafios nessas atribuições. Quais
- 12- Como ocorreu o planejamento do PRC. Quem participou.
- 13- Quais os macrocampos escolhidos. Como se deu a escolha desses macrocampos
- 14- Houve dificuldades na implantação do programa. Quais
- 15- Que resultados você visualiza na implantação do programa
- 16- O que ocorreu com a escola na implantação do ProEMI
- 17- Que decisões foram tomadas após sua implantação em relação à estrutura da escola
- 18- No que diz respeito à organização curricular
- 19- Com relação à carga horária do professor
- 20- E no tempo dos alunos na escola
- 21- Houve modificações no currículo após a implantação do programa. Quais
- 22- A escola firmou alguma parceria com outras instituições. Quais
- 23- Quais os formatos dos PRC adotados pela escola
- 24- Como a escola trabalha os macrocampos obrigatórios: acompanhamento pedagógico, iniciação científica e pesquisa e leitura e letramento.
- 25- No decorrer do processo das ações do programa quais as dificuldades encontradas. Quais as estratégias utilizadas para contorná-las
- 26- Como você acompanha a execução das ações do PRC
- 27- Quais os instrumentos de monitoramento, acompanhamento e avaliação a escola adotou em relação ao programa.
- 28- E na sua rotina na escola houve alguma alteração
- 29- Qual formação recebeu para exercer a função de articuladora do programa
- 30- Quais os canais de discussão sobre o programa, com quem e em quais momentos
- 31- Que articulação você observa entre o ProEMI e o Pacto Nacional de fortalecimento do ensino médio

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DO 3.º ANO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

**Pesquisa:** EXPRESSÕES CONCRETAS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI) NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA MATA SUL DE PERNAMBUCO

Caríssimo (a) estudante, esta pesquisa tem como objetivo analisar as recentes políticas educacionais para o ensino médio na Mata Sul de Pernambuco. Sua contribuição é valiosíssima para alcançarmos este objetivo. As respostas serão utilizadas mantendo o anonimato, ou seja, não será divulgada a identidade de quem preencheu o questionário. Contamos com sua ajuda.

Se for possível informe seu e-mail: \_\_\_\_\_ turno: \_\_\_\_\_

Qual sua idade? \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

A renda de seus pais deve ser ( ) salário mínimo, igual a R\$ 880,00 ( ) Entre 1 e 2 salários ( ) Entre 2 e 3 salários ( ) Entre 3 e 4 salários ( ) Mais de 4 salários

Qual nível de instrução de seus pais (até que série/ano eles estudaram) ?

Mãe \_\_\_\_\_ Pai: \_\_\_\_\_

Você tem em sua casa?

( ) com internet ( ) Só computador ( ) Não tenho computador

Você tem? ( ) Celular com internet ( ) Só celular

Você estudou em escola pública antes do ensino médio: ( ) Sim (ensino fundamental e educação infantil) ( ) Sim (ensino fundamental) ( ) não

Você faz ou fez algum curso de língua estrangeira? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Você já trabalhou? Sim ( ) Não ( ) Estou trabalhando ( )

Em qual atividade? \_\_\_\_\_

Você pretende após concluir o ensino médio: ( ) Só trabalhar ( ) Só fazer Universidade

( ) Só fazer curso técnico ( ) Trabalhar e estudar

A escola está preparando você para quê? \_\_\_\_\_

Na sua escola, os alunos podem usar os computadores?

( ) sim ( ) não ( ) não tem computadores

Tem acesso à internet na escola? ( ) sim ( ) não

Além das aulas em sala, que outras atividades tem na escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinale abaixo os grupos culturais que tem na sua escola:

( ) grupo de teatro ( ) grupo de dança ( ) grupo de artes ( ) grupo de estudo ( ) grêmio estudantil ( ) outros, quais? \_\_\_\_\_

Qual grupo você participa? \_\_\_\_\_

Nesses três anos de ensino médio, que transformações ocorreram na escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Na sua opinião, foram positivas ou negativas? justifique

---

O que precisa haver mais na escola? \_\_\_\_\_

---

O que deveria deixar de haver na escola? \_\_\_\_\_

---

---

O que o motiva a ir para a escola? \_\_\_\_\_

---

Você conhece o Programa Ensino Médio Inovador? (    ) Sim      (    ) Não

O que mudou na escola com a implantação do programa?

---

---

## **APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES NAS ESCOLAS A E B**

Temas para debate dos alunos:

- a) Como tem sido o ensino médio na escola semi-integral de referência em relação a:
  - Expectativas
  - Desafios
  - Evoluções
  - Inovações
- b) Como foi a trajetória do Ensino Médio Inovador na escola no que diz respeito a:
  - Atividades propostas
  - Envolvimento dos professores
  - Participação dos alunos

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES E PROFESSORAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário do estudo **“EXPRESSÕES CONCRETAS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI) NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA MATA SUL DE PERNAMBUCO”**, doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – programa de pós-graduação em Educação, orientada pelo prof. Dr. Ramon de Oliveira, recebi as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

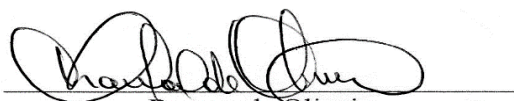
- Que o estudo se destina a investigar a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na escola.
- Que a importância deste estudo é a de contribuir para uma reflexão sobre uma das mais recentes políticas públicas e de como vem interferindo para as possíveis mudanças na escola média.

O estudo de campo será nas escolas selecionadas de acordo com os critérios estabelecidos, em que se analisará o ProEMI na visão da equipe gestora, professores e alunos. O estudo tem uma abordagem metodológica qualitativa, sendo desenvolvida conforme as fases: 1 - Levantamento de fontes bibliográficas, 2 - análise da documentação oficial produzida pelo Ministério de Educação, 3 - pela Secretaria de Educação de Pernambuco e o Projeto Político Pedagógico das escolas, 4 - observação das práticas desenvolvidas nas escolas, 5 - realização de entrevistas com a gestão e o corpo docente de ensino, 6 - questionário e grupo focais com os alunos, 7 - análise dos dados coletados, e, 8 - apresentação dos resultados na tese de doutorado.

- Que eu participarei da seguinte etapa: realização de entrevista semiestruturada.
- Que o incômodo que poderei sentir com a minha participação é em relação a disponibilização de tempo para que a entrevista seja realizada.
- Que a participação no estudo não trará riscos a minha saúde física e mental.
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: gravação das entrevistas e explicação das questões.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura do(a) voluntário (a)

  
Maria das Graças Correia Gomes  
Pesquisadora-Doutoranda

  
Ramon de Oliveira  
Orientador e Coordenador do Programa  
de Pós-Graduação em Educação - UFPE

## APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS DE ESTUDANTES MENORES DE 18 ANOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, responsável por \_\_\_\_\_ autorizo sua participação como convidado (a) voluntário do estudo **“EXPRESSÕES CONCRETAS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI) NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA MATA SUL DE PERNAMBUCO”**, doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-Graduação em Educação, orientada pelo prof. Dr. Ramon de Oliveira, recebi as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na escola.
- Que a importância deste estudo é a de contribuir para uma reflexão sobre uma das mais recentes políticas públicas e de como vem interferindo para as possíveis mudanças na escola média.

O estudo de campo será nas escolas selecionadas de acordo com os critérios estabelecidos, em que se analisará o ProEMI na visão da equipe gestora, professores e alunos. O estudo tem uma abordagem metodológica qualitativa, sendo desenvolvida conforme as fases: 1 - Levantamento de fontes bibliográficas, 2 - análise da documentação oficial produzida pelo Ministério de Educação, 3 - pela Secretaria de Educação de Pernambuco e o Projeto Político Pedagógico das escolas, 4 - observação das práticas desenvolvidas nas escolas, 5 - realização de entrevistas com a gestão e o corpo docente de ensino, 6 - questionário e grupo focais com os alunos, 7 - análise dos dados coletados, e, 8 - apresentação dos resultados na tese de doutorado.

- Que eu participarei da seguinte fase: grupo focal.
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: gravação em vídeo e explicação das questões.
- Que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação do seu nome, exceto aos responsáveis pelo estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades e dos benefícios que a sua participação implicam, concordo que ele participe e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, SEM QUE, PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável (a)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

  
Maria das Graças Correia Gomes  
Pesquisadora-Doutoranda

  
Ramon de Oliveira  
Orientador e Coordenador do Programa  
de Pós-Graduação em Educação - UFPE

# ANEXO A – PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR DA ESCOLA A (PDDE INTERATIVO)

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

PDDE Interativo 2013

Impresso por: GABRIEL PORTILHO MOREIRA  
Data: 11/08/2016 - 10:45:58

Principal

Identificação

Primeiros Passos

Diagnóstico

Plano Geral

Progresso de Preenchimento do Diagnóstico

100%

ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO

ESCOLA A

PDDE Interativo 2013

**Código MEP:** 26101084

**Escola:** ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO

**Dados da escola:** Município: Pataras, Unidade Federativa: PE, Rede: Estadual

**Ano do CENSO:** 2012

**Jornada:** 7 Horas

**Turno:** Diurno

**Série:** 1ª série: 184, 2ª série: 190, 3ª série: 143, Total alunos: 498

**Recursos EMI / Recursos previstos:**

**1ª Parcela:** R\$ 56.000,00 (Capital: R\$ 16.800,00, Custeio: R\$ 39.200,00)

**2ª Parcela:** R\$ 56.000,00 (Capital: R\$ 16.800,00, Custeio: R\$ 39.200,00)

**Restrição no FNDE:** Não existem restrições para a escola

**Recursos disponíveis PROEMI**

**1ª Parcela:** R\$ 56.000,00 (Capital: R\$ 16.800,00, Custeio: R\$ 39.200,00)

**2ª Parcela:** R\$ 56.000,00 (Capital: R\$ 16.800,00, Custeio: R\$ 39.200,00)

**Recursos utilizados no PROEMI**

**1ª Parcela:** R\$ 0,00 (Capital: R\$ 0,00, Custeio: R\$ 0,00)

**2ª Parcela:** R\$ 0,00 (Capital: R\$ 0,00, Custeio: R\$ 0,00)

**Saldo no PROEMI**

**1ª Parcela:** R\$ 0,00 (Capital: R\$ 0,00, Custeio: R\$ 0,00)

**2ª Parcela:** R\$ 0,00 (Capital: R\$ 0,00, Custeio: R\$ 0,00)

**Visualização PROEMI**

Antes de enviar sua proposta para análise, verifique: a proposta curricular contempla as dimensões do trabalho, do cidadão, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como tripla universal?

Os conteúdos e sua produção dialogam com a visão dos estudantes, na diversidade de contextos que compõem a realidade?

Os conteúdos das componentes curriculares articulam-se entre si, pressupondo um currículo elaborado a partir das quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza).

Ao desenvolver nos macrocampos as ações a serem implementadas, são indicadas as áreas de conhecimento e os componentes essenciais em cada ação, assim como os recursos que serão utilizados, com base no plano de fone financeiro?

**Macrocampo**

**Objetivos**

Assegurar uma educação de qualidade, num espaço de organização pedagógica, com estratégias, métodos e recursos que favoreçam o desenvolvimento intelectual, científico, cultural, artístico, esportivo e físico dos estudantes, visando ao seu bem-estar e ao desenvolvimento pessoal e social, bem como ao desenvolvimento cultural e a construção de uma escola-cidadã.

**Ação**

**Detalhamento**

Inserção dos estudantes em atividades de pesquisa e investigação de fatos, implementação o laboratório de linguagens e ciências humanas.

**Área de Conhecimento / Componente curricular**

Linguagens

- Língua Portuguesa

- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física

Ciências Humanas

- Geografia

- História

- Sociologia

- Filosofia

**Item**

Materiais, Tênis para prática, Conteúdo de conteúdo(s), Serviços de transporte, Serviços de transporte para manutenção de materiais e equipamentos.

**Área de Conhecimento / Componente curricular**

Linguagens

- Língua Portuguesa

- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física

Matemática

- Matemática

**Item**

Transporte de docentes e/ou estudantes em transporte ou passeio educativo.

**Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório)**

Proporcionar aos estudantes melhores condições no ambiente de estudo, favorecendo a qualidade da aprendizagem.

|             |                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                           |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ação</b> | <b>Detalhamento</b><br>Atuação nas instalações pedagógicas, contribuindo para a melhoria da aprendizagem significativa e da qualidade. | <b>Área de Conhecimento / Componente curricular</b><br>Linguagens<br>- Língua Portuguesa<br>- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física<br>Matemática<br>- Matemática<br>Ciências da Natureza<br>- Biologia<br>- Física<br>- Química<br>Ciências Humanas<br>- Geografia<br>- Filosofia<br>- Sociologia<br>- História | <b>Itens</b><br>- Confeção de corria(s), Confeção de corria(s), Tênis(s). |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|

**Objetivos**

Promover o reconhecimento, classificação, entendimento e produção de escritas que contemplem as várias tipologias textuais.

**Letura e Letramento (Obrigatório)**

|             |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                            |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ação</b> | <b>Detalhamento</b><br>Confeção de faixas a partir da criação de textos e reconhecimento dos gêneros textuais. | <b>Área de Conhecimento / Componente curricular</b><br>Linguagens<br>- Língua Portuguesa<br>- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física<br>Ciências Humanas<br>- Geografia<br>- Filosofia<br>- Sociologia<br>- História | <b>Itens</b><br>- Papel A4 (retirar), Papel cartão, Cartolina(s), Folha(s), Tênis(s), Tênis(s), Tênis(s), Folha(s) em EVA. |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Objetivos**

Pastorear as manifestações artísticas e culturais da comunidade e região.

**Iniciação Científica e Pesquisa (Obrigatório)**

|             |                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                         |                                                                 |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| <b>Ação</b> | <b>Detalhamento</b><br>Participação em projetos de pesquisa, música e dança, apresentando trabalhos em eventos locais, regionais e nacionais. Visando unir a aprendizagem científica e a participação nas manifestações culturais da comunidade e região. | <b>Área de Conhecimento / Componente curricular</b><br>Linguagens<br>- Língua Portuguesa<br>- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física<br>Ciências Humanas<br>- Geografia<br>- Filosofia<br>- Sociologia<br>- História | <b>Itens</b><br>- Confeção de faixas(s), Confeção de faixas(s). |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|

**Objetivos**

Promover o ensino da música, nos mais variados estilos, visando compreender os movimentos artísticos em seu contexto socio-político e cultural.

**Língua Estrangeira/Adicionais**

|             |                                                                                                                               |                                                                                                                                         |                                                              |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <b>Ação</b> | <b>Detalhamento</b><br>Formação de Banda Marcial da escola, promovendo atividades de dança, interpretação e execução musical. | <b>Área de Conhecimento / Componente curricular</b><br>Linguagens<br>- Língua Portuguesa<br>- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física | <b>Itens</b><br>- Confeção de uniformes para coral/bandinha. |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|

Oportunizar uma melhor integração dos alunos através dos esportes.

**Cultura Corporal**

|             |                                                                                                                 |                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ação</b> | <b>Detalhamento</b><br>Participação dos estudantes em jogos esportivos, promovendo a interação entre os mesmos. | <b>Área de Conhecimento / Componente curricular</b><br>Linguagens<br>- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física | <b>Itens</b><br>- Bola(s) de handebol, Bola(s) de vôlei, Luva(s) para esportes, Uniforme(s) para lina(s), Uniforme(s) para lina(s), Uniforme(s) para lina(s), Confeção de uniformes para lina(s), Confeção de uniformes para lina(s), Confeção de uniformes para lina(s). |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Objetivos**

Promover uma aprendizagem significativa para adolescentes e jovens estudantes da nossa escola, por meio do acesso à cultura e às artes a partir de oficinas de dança, teatro, música, esportes e artes plásticas, valorização das nossas raízes.

|             |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                         |                                          |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Ação</b> | <b>Detalhamento</b><br>Criação de oficina de teatro, visando desenvolver o conhecimento teórico, prático, expressão corporal e artística como também a produção textual dos estudantes. | <b>Área de Conhecimento / Componente curricular</b><br>Linguagens<br>- Língua Portuguesa<br>- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física | <b>Itens</b><br>- Confeção de faixas(s). |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|



## ANEXO B – PROJETO DE REDESENHO CURRICULAR DA ESCOLA B (PDDE INTERATIVO)

[illegible]

para as Universidades e premiação para as melhores colocadas como forma de incentivo.

especificas para cada processo seletivo, bem como a elaboração de materiais periodicos e a elaboração de materiais educacionais como forma de incentivo.

- Papel ofício, Toner para impressora, Serviços técnicos para manutenção de máquinas e equipamentos (Apagador(s), Canetas) para reprodução de documentos, Canetas para quadro branco, Toner para impressora, Papel A4 (resma), Serviços técnicos para manutenção de máquinas e equipamentos.

Organizar uma exposição de estudantes em ambientes onde o conhecimento científico é desenvolvido, com contrução de relatórios e pesquisa sobre temáticas abordadas.

Promover excursões pedagógicas com os 1º e 2º anos a espaços científicos onde a ciência é desenvolvida e divulgada nos meios de selento e ouvido.

- Transporte de docentes e/ou estudantes em excursão ou passeio educativo.

Oportunizar um momento de exposição de trabalhos realizados em nossa escola em encontro anual na Mostra de Inovação Pedagógica que possibilite ainda uma socialização com alunos de outras escolas

Realização de excursão à cidade sede da Mostra de Inovação Pedagógica, com o acompanhamento das atividades a serem socializadas na cidade.

- Transporte de docentes e/ou estudantes em excursão ou passeio educativo, Grátis(s), Murais(s), Papel fotográfico, Fimador(s).

acompanhamento Pedagógico (Obrigatório)

Promover aulas e reuniões em ambientes apropriados, visando qualidade no processo de ensino-aprendizagem durante o planejamento de atividades pedagógicas e a utilização dos espaços pelas educandas na promoção o desenvolvimento de suas trabalhos.

Atuar e/ou contratar a biblioteca, o auditório, o laboratório de informática e a sala das reuniões, pesquisa o estudo de naves comunidade escolar

- Acionador(s) de ar condicionado, Relógio(s) de mesa, parede, ponte, Microfone(s), Quadro(s) para aviso, Estante(s) de exp.

Organizar reuniões pedagógicas nas salas de aula visando um ambiente agradável durante as aulas ministradas.

Desenvolvimento /aperfeiçoamento do ambiente de sala de aula visando criar um espaço mais descontraído, repleto de livros que falem ou reforcem valores de cada um dos alunos.

Quadro(s) Branco(s).

- Área de Conhecimento / Componente curricular
- Língua Portuguesa
  - Língua Estrangeira, Arte, Educação Física
- Matemática
- Matemática
- Ciências da Natureza
- Biologia
  - Física
  - Química
- Ciências Humanas
- Geografia
  - História
  - Sociologia
- Área de Conhecimento / Componente curricular
- Língua Portuguesa
  - Língua Estrangeira, Arte, Educação Física
- Matemática
- Matemática
- Ciências da Natureza
- Biologia
  - Física
  - Química
- Ciências Humanas
- Geografia
  - História
  - Sociologia

Operarizar um momento de confraternização e valorização profissional de professores pelo exercício formativo e de dedicação para com os educandos.

#### Objetivos

Aproximar o educando do universo das pesquisas científicas e da metodologia científica com a construção de Trabalho de Conclusão de Curso.

Estimular as competências de nossos estudantes para que saiam bem sucedidos na realização das avaliações externas.

#### - Lettura e Letramento (Obrigatório)

Aprimorar a habilidade de leitura, produção e interpretação de diferentes gêneros textuais, poéticos e informatizados.

| Ação                                 | Detalhamento                                                                                                                                                                             | Área de Conhecimento / Componente curricular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Itens                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -                                    | Realização de uma excursão pedagógica a locais históricos e culturais, com a participação de professores de nossa escola.                                                                | Línguas<br>- Língua Portuguesa<br>- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física<br>Matemática<br>- Matemática<br>Ciências da Natureza<br>- Física<br>- Biologia<br>- Química<br>Ciências Humanas<br>- Geografia<br>- História<br>- Sociologia                                                                                                                                                                                                                                                | -<br>Transporte de docentes e/ou estudante excursionado ou passeio educativo.                                                                                                                             |
| <b>Projeto de Resgate Curricular</b> |                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                           |
| Ação                                 | Detalhamento                                                                                                                                                                             | Área de Conhecimento / Componente curricular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Itens                                                                                                                                                                                                     |
| -                                    | Assumir o papel de professor na sala de aula, com a participação de professores na elaboração de projetos educacionais, bem como aulas práticas e orientações metodológicas científicas. | Línguas<br>- Língua Portuguesa<br>- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física<br>Matemática<br>- Matemática<br>Ciências da Natureza<br>- Física<br>- Biologia<br>- Química<br>Ciências Humanas<br>- Geografia<br>- História<br>- Sociologia                                                                                                                                                                                                                                                | -<br>Papel oficial, Publicação (leia) e documentar espalhados para biblioteca, jornal ou impressora. Cópia de cópias não reproduzidas de documentos. Papel A4 Encadernado de documentos. W os, peródicos. |
| Ação                                 | Detalhamento                                                                                                                                                                             | Área de Conhecimento / Componente curricular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Itens                                                                                                                                                                                                     |
| -                                    | Propiciar avaliações em todas as áreas do conhecimento periodicamente em das unidades bimestrais, seguindo modelos e normas de avaliações externas a nível estadual e nacional.          | Línguas<br>- Língua Portuguesa<br>- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física<br>Matemática<br>- Matemática<br>Ciências da Natureza<br>- Física<br>- Biologia<br>- Química<br>Ciências Humanas<br>- Geografia<br>- História<br>- Sociologia<br>Línguas<br>- Língua Portuguesa<br>- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física<br>Matemática<br>- Matemática<br>Ciências da Natureza<br>- Física<br>- Biologia<br>- Química<br>Ciências Humanas<br>- Geografia<br>- História<br>- Sociologia | -<br>Cópia de cópias não reproduzidas de documentos. Cópia de cópias não reproduzidas de documentos.                                                                                                      |





| - Sociologia                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ação                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Itens                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>Compreender a importância da criação e produção artística para o desenvolvimento cultural, artístico, linguístico, histórico e científico dos educandos utilizando figuras significativas e relacionando conceitos matemáticos com a arte com a realização de oficinas de tangram.</p> | <p>- Fábula(s) em E.V.A., Fábula(s), Rapar(s) Tale(s) para pintura, Livro(s) de porra(s) Parale(s), Bando(s), Soluções(s) quini</p>                                                                                      |
| Ação                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Itens                                                                                                                                                                                                                    |
| <p><b>Detalhamento</b><br/>Pesquisa e elaboração de oficina de tangram e customização.</p>                                                                                                                                                                                                | <p><b>Área de Conhecimento / Componente curricular</b></p> <p>Linguagens<br/>- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física<br/>Ciências da Natureza<br/>- Química<br/>Ciências Humanas<br/>- Sociologia<br/>- História</p> |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <p><b>Projeto de Redesenho Curricular</b></p> <p>Não existem objetivos.</p>                                                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <p><b>Projeto de Redesenho Curricular</b></p> <p>Não existem objetivos.</p>                                                                                                                                              |

Compreender a importância da fruição e produção artística para o desenvolvimento cultural, artístico, linguístico, histórico e científico dos educandos utilizando figuras geométricas e relacionando conceitos matemáticos com a arte com a realização de oficinas de tangram.

Compreender a importância da fruição e produção artística para o desenvolvimento cultural, artístico, linguístico, histórico e científico dos educandos com o trabalho com todos.

7 - Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias

8 - Participação Estudantil

O que deseja fazer agora?

Anterior Status: Enviado para o FNDE - nenhuma ação disponível para o documento [Histórico] [Histórico] - Imprimir Relatório de Itens

rela.11/08/2016 - 10:57:57 / Último acesso: 11/08/2016 - Usuário: On-Line

Visualizar Regras

| - Sociologia |                                                             |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                 |
|--------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ação         | Detalhamento                                                | Área de Conhecimento / Componente curricular                                                                                                     | Itens                                                                                                                                           |
| -            | Pesquisa e elaboração de oficina de tangram para educandos. | Linguagens<br>- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física<br>Matemática<br>- Matemática<br>Ciências Humanas<br>- Geografia<br>- História         | -<br>Folha(s) em E.V.A., Folha(s), Riquelme(s),<br>Confeção de cópias e/ou reprodução de<br>documentos.                                         |
| Ação         | Detalhamento                                                | Área de Conhecimento / Componente curricular                                                                                                     | Itens                                                                                                                                           |
| -            | Pesquisa e elaboração de oficina de tangram e customização. | Linguagens<br>- Língua Estrangeira, Arte, Educação Física<br>Ciências da Natureza<br>- Química<br>Ciências Humanas<br>- Sociologia<br>- História | -<br>Cordão(ões), Pote(s), Bala(s), Corante(s),<br>Tela(s) para pintura, Lixa(s) de borracha,<br>Papel(s), Bandeira(s), Solvente(s) químico(s). |

Projeto de Redesenho Curricular

Projeto de Redesenho Curricular

Projeto de Redesenho Curricular