

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JEANE EDNA RUAS XAVIER E SOUZA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO:
O ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA EM MONTES CLAROS – MG**

JUIZ DE FORA
2016

JEANE EDNA RUAS XAVIER E SOUZA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO:
O ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA EM MONTES CLAROS – MG**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Beatriz de Basto Teixeira

JUIZ DE FORA

2016

JEANE EDNA RUAS XAVIER E SOUZA

**A IMPLEMENTAÇÃO DO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO:
O ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA EM MONTES CLAROS – MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 12/02/2016.

Prof. Dr(a). Beatriz de Basto Teixeira (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof. Dr. Carlos Betlinski

Prof(a). Dr(a). Ilka Schapper Santos

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam na educação, como meio de mudar realidades e, mesmo diante das adversidades da vida, construir trajetórias de sucesso.

AGRADECIMENTOS

A Deus, essência e fundamento de tudo em minha vida.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pela oportunidade de ingresso no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

À Equipe de orientação à dissertação da UFJF. Em especial, à Professora Doutora Beatriz de Basto Teixeira e ao suporte de orientação de Tiago Rattes, Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro e Mônica Da Motta Salles Barreto Henriques pelos ensinamentos, direcionamento e profissionalismo, sem os quais esse momento não seria possível e a quem dedico, além da conclusão desse trabalho, o meu crescimento profissional e humano.

À minha mãe, exemplo de força e fé. Mulher determinada, que com sua história de vida ensina que cada novo dia é uma oportunidade para renovar as esperanças, mudar realidades e nos tornarmos seres humanos melhores e mais felizes.

A meu pai, que pelo dom da vida, e que me oportunizou crescer como pessoa e aprender que podemos alçar grandes voos.

Aos meus queridos irmãos, Alex e Yure, pelo amor, incentivo, companheirismo e exemplo de homens íntegros e de bom coração. Deles sempre pude segurar as mãos, e ser impulsionada a buscar novos desafios.

Ao meu amor, Luiz Henrique, pela compreensão nos muitos momentos de ausência; amor incondicional, reconhecimento da importância dessa caminhada em minha vida, incentivo nos momentos de cansaço e companhia nas inúmeras horas dedicadas à construção deste trabalho.

À minha querida D. Helena, pelas orações de sempre. Mulher de fé, que com carinho, alegria e força sempre tinha uma palavra doce, amiga e de incentivo para motivar-me nessa caminhada.

Aos meus demais familiares e amigos pelo carinho, fé e incentivo.

Aos desafios que me foram impostos nessa caminhada, fundamentais para crescer, amadurecer e ter a consciência de que devemos agradecer todos os dias

pelo “dom da vida”, com a possibilidade de reconhecer que posso ser sempre mais forte do que imaginava.

Enfim, a todos que, de forma direta ou indireta, somaram para olhar para o amanhã com mais esperança, fé e a certeza de que tudo pode ser melhor.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

PAULO FREIRE

RESUMO

A presente dissertação analisa a implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio, desenvolvido em escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais, entre os anos de 2012 a 2014, tendo como campo de pesquisa uma escola de ensino médio do Norte de Minas Gerais. O objetivo do trabalho foi analisar o processo de implementação do Reinventando o Ensino Médio a fim de fundamentar sugestões para futuras ações em prol do ensino médio no estado e contribuir para a superação da dualidade que marca esse nível de ensino. A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, com estudo de caso realizado através da aplicação de entrevistas semiestruturadas, junto a diferentes sujeitos do projeto inseridos na escola. A análise dos documentos do programa e dos achados da pesquisa foi baseada na contribuição teórica de diferentes autores como James A. Beane; Maria Paula Dallari Bucci; Claudio de Moura Castro; Idalberto Chiavenato; Maria Ciavatta; Carlos Roberto Jamil Cury; Juarez Dayrell; Paulo Freire; Acácia Zeneida Kuenzer; Lucília Machado; Marise Ramos; entre outros. O trabalho evidenciou que o modo como é formulada e elaborada a política pública tem relevância no processo de implementação da mesma na escola, e retrata a experiência dos professores frente ao desenvolvimento do Projeto Reinventando o Ensino Médio, bem como as vivências dos alunos diante dessa tentativa de integração curricular. Também apresenta uma análise em face de alguns dilemas que acompanham o desenvolvimento do ensino médio, com proposição de ações viáveis a sua superação.

Palavras-chave: Ensino médio; Participação; Currículo; Inovação; Identidade.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the implementation of the Project Reinventing High School, developed in public schools of the state of Minas Gerais, between the years 2012 and 2014, and as a research field, one high school in northern Minas Gerais. The study aimed to analyze the functioning of Reinventing High School, in order to support suggestions for future actions on high school in the state and contribute to the overcoming of duality that marks this level of teaching. The research was based on qualitative approach, with case study by applying semi-structured interviews with different subjects inserted on the project at the school. The analysis of documents related to Reinventing High School and the results found by the research were based on the theoretical contribution of different authors like James A.Beane; Maria Paula Dallari Bucci; Claudio de Moura Castro; Idalberto Chiavenato; Maria Ciavatta; Carlos Roberto Jamil Cury; Juarez Dayrell; Paulo Freire; Acácia Zeneida Kuenzer; Lucília Machado; Marise Ramos; among others. The work showed that the way it is formulated and developed public policy is relevant in the implementation process of the same school, portrays the experience of teachers facing the development of the Project Reinventing the high school and the students' experiences on this attempt to curriculum integration and also features a front analysis to some dilemmas that accompany the development of high school to propose viable actions to overcome them.

Keywords: High School; Participation; Curriculum; Innovation; Identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI 4876 – Ação Direta de Inconstitucionalidade. Proferiu o fim da efetivação no Estado de Minas Gerais, sendo mantidos os servidores até dezembro de 2015

ASB – Assistente Técnico de Serviços de Educação Básica

ATB – Assistente Técnico de Educação Básica

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

EEB – Especialista em Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de alfabetização

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEB – Professor de Educação Básica

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

REM – Projeto Reinventando o Ensino Médio

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SRE/MOC – Superintendência Regional de Educação de Montes Claros

SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar

STF – Supremo Tribunal Federal

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa das SREs	65
-------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil Docente por Área de Empregabilidade	62
Quadro 2 – Quadro Organizacional do Atendimento da SRE de Montes Claros	66
Quadro 3 – Turmas e alunos da escola pesquisada	73
Quadro 4 – Quadro administrativo da escola	74
Quadro 5 – Quadro Organizacional dos servidores da escola	75
Quadro 6 – Distribuição de aulas do Reinventando Ensino o Médio da área de empregabilidade em Empreendedorismo e Gestão – 2014	76
Quadro 7 – Distribuição de aulas do Reinventando Ensino o Médio da área de empregabilidade em Comunicação Aplicada – 2014	77
Quadro 8 – Distribuição de aulas do Reinventando o Ensino o Médio da área de empregabilidade em Tecnologia da Informação – 2014.....	77
Quadro 9 – Sistematização das ações do Plano de Ação Educacional	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índices de Evasão Escolar do Ensino Médio na Rede Pública 2010 – 2014	36
Tabela 2 – Taxas de distorção idade-série do Ensino Médio Público Brasileiro 2010 – 2014	37
Tabela 3 - Taxas de distorção idade-série no Brasil e no Estado de Minas Gerais de 2006 – 2014	38
Tabela 4 – Matrícula no Ensino Médio 2007 – 2013	38
Tabela 5 – Taxas de Rendimento das Escolas Públicas Brasileiras por ano de escolaridade do Ensino Médio 2013	39
Tabela 6 – Comparativo dos resultados do IDEB do Ensino Médio frente às metas estabelecidas de 2007 a 2013.....	49
Tabela 7 – Enturmação de alunos da escola pesquisada 2013 – 2015	79
Tabela 8 - Funcionamento das turmas do REM na escola em 2013 – 2014.....	80
Tabela 9 – Resultados finais dos alunos do Ensino Médio da escola em 2013 – 2014	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A REINVENÇÃO DO ENSINO MÉDIO	18
1.1 Ensino Médio e sua dualidade: Breve histórico	18
1.2 Ensino Médio Inovador	41
1.3 O Ensino Médio em Minas Gerais	46
1.4 Reinventando o Ensino Médio	56
2 O REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO NORTE MINEIRO	65
2.1 O campo de pesquisa: uma escola do norte mineiro	72
2.2 Reinventando o Ensino Médio sob o olhar dos sujeitos da escola	81
2.3 Achados da pesquisa	91
3 REPENSANDO O ENSINO MÉDIO: UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL ...	105
3.1 Do fórum de integração estadual: repensando o Ensino Médio	108
3.2 Da comissão permanente regional para o fortalecimento do Ensino Médio	110
3.3 Autorização de professor coordenador para o Ensino Médio	111
3.4 Criação do Portal em Ação	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	132

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou analisar a implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), entre os anos de 2012 a 2014, por meio do que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais tentou implementar a reinvenção curricular com o objetivo geral de apresentar sugestões para futuras ações em relação ao ensino médio no Estado, com vistas à superação da dualidade que marca esse nível de ensino.

O Projeto Reinventando o Ensino Médio, desenvolvido em Minas Gerais, foi elaborado em 2011 pela Secretaria de Estado de Educação e implementado no ano de 2012, em forma de Projeto Piloto, em 11 escolas do vetor norte de Belo Horizonte. Em 2013 foi ampliado para mais 122 escolas estaduais, distribuídas entre as 47 Superintendências Regionais de Educação e, em 2014, expandiu-se pelas demais escolas mineiras de ensino médio. Todavia, as atividades do REM foram paralisadas em 2015, período de mudança de governo, em que foi proposta a abertura de diálogo com vários segmentos de representatividade da sociedade para repensar o ensino médio e contribuir para a sua inovação, conforme divulgou a atual Secretária de Educação, Macaé Maria Evaristo dos Santos¹.

O ensino médio no Brasil reflete dilemas quanto a sua identidade, mais em função das históricas contradições enfrentadas quanto a seus objetivos, perspectivas e, em especial, a dualidade na forma de seu oferecimento a diferentes classes sociais.

Para melhor compreensão desses fenômenos, utilizou-se, nesta dissertação, uma abordagem qualitativa, que se organizou em duas fases complementares: a primeira, bibliográfica e documental, compreendendo o levantamento e análise de documentos oficiais e legislações pertinentes a seu desenvolvimento; a segunda, relativa à pesquisa de campo através de estudo de caso de uma escola estadual na região do norte de Minas Gerais.

¹Notícia registrada no site da SEE/MG. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/leis/6727-resolucao-organiza-a-rede-estadual-201-e-encerra-o-programa-reinventando-o-ensino-medio>. Acesso em: 22 abr. 2015.

A dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo 1 apresenta um breve histórico sobre o desenvolvimento do ensino médio no Brasil, a partir da década de 1970; já em Minas Gerais, adota-se como ponto de partida o chamado Choque de Gestão, iniciado em 2003, durante o primeiro mandato do Governo Aécio Neves, que promoveu mudanças significativas nas políticas educacionais do estado. Na sequência, é feita a apresentação do Projeto Reinventando o Ensino Médio, como base para as análises empreendidas, trazendo para a escola o olhar da pesquisa.

Em seguida, o capítulo 2 apresenta a escola do norte mineiro, onde foi desenvolvida a pesquisa, caracterizando-a através de fontes primárias, apresentando os dados e incluindo os achados. Autores como James A.Beane; Maria Paula Dallari Bucci; Claudio de Moura Castro; Idalberto Chiavenato; Maria Ciavatta; Carlos Roberto Jamil Cury; Juarez Dayrell; Paulo Freire; Acácia Zeneida Kuenzer; Lucília Machado; Marise Ramos; entre outros foram utilizados para que fosse possível constituir uma observação crítica desses dados através do uso de certos conceitos.

Assim, o capítulo 3, após análise empreendida nos capítulos anteriores, propõe um plano de ação educacional, com vistas a apresentar sugestões de ações viáveis junto ao ensino médio, com o objetivo de contribuir para a superação da dualidade que marca essa etapa de ensino. Ao final, são apresentadas as conclusões do trabalho, as referências e os apêndices.

É importante destacar que o ensino médio é uma etapa de ensino que há muito se encontra na busca de uma identidade própria, que o possibilite ser reconhecido como uma fase importante no processo de desenvolvimento educacional, e cumpra os objetivos para os quais se fundamenta. Um trabalho como este pode apontar caminhos a serem seguidos, a partir da experiência já realizada no estado de Minas Gerais.

Enfim, o trabalho se apresenta como espaço de contribuição à abertura de um diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no desenvolvimento das políticas públicas e destaca a escola como local em que se efetivam na prática, sendo importante reconhecê-la nas diversas etapas de decisão na proposição de mudanças, principalmente quando envolve currículo e diretrizes para a educação.

1 A REINVENÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo apresenta um breve histórico do desenvolvimento do ensino médio no Brasil, em Minas Gerais, e direciona o olhar para a evolução do Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM). Essa contextualização pretende ajudar o leitor a percorrer, por assim dizer, o caminho que leva até a proposição do REM, já que esse projeto tinha como objetivo colaborar para a superação do que ficou conhecido como a dualidade no ensino médio, ou seja, a separação entre a formação de caráter propedêutico e a formação profissional nesse nível de ensino.

O capítulo é organizado em quatro seções, sendo que a primeira apresenta o ensino médio no Brasil, retratando um breve histórico desse nível de ensino, sua crise de identidade, a contradição entre a formação profissional e o ensino propedêutico e a necessidade de oferta e qualidade no ensino médio.

A segunda seção enfoca a integração do ensino médio, apresentando a recente política do governo federal – Ensino Médio Inovador – como meio de melhor compreender as ações implementadas no Brasil por meio de pactuação firmada junto aos estados.

A terceira apresenta o desenvolvimento do Ensino Médio em Minas Gerais, tendo como recorte temporal o chamado Choque de Gestão do Governo Aécio Neves. A quarta seção apresenta o Projeto Reinventando o Ensino Médio, adotado por Minas Gerais nos anos de 2011 a 2014, apontando as mudanças, avanços e retrocessos da política implementada como forma de subsidiar contribuições à superação da dualidade que marca esse nível de ensino.

1.1 Ensino Médio e sua dualidade: Breve histórico

A contextualização histórica permite recordar as intensas mudanças por que passou esse ensino e melhor refletir sobre os programas, medidas e políticas educacionais adotadas, em especial para a compreensão do Projeto Reinventando o Ensino Médio, implementado até 2014 pelo Estado de Minas Gerais, foco principal da pesquisa, e subsidiar o debate sobre a reforma curricular do ensino médio em Minas Gerais, já que o projeto, como foi dito anteriormente, visava a encontrar um

meio de conciliar a formação profissional e a de caráter mais geral, por isso importa saber pelo que passou o ensino médio até chegar a uma proposta desse tipo.

Foi feita a escolha por iniciar esse recorte histórico a partir da década de 1970, período em que a educação brasileira estava voltada para o desenvolvimento de ações com base no que preceituava a teoria do capital humano, e ainda, na preparação de mão de obra onde, sob as ideias de controle do Estado, o objetivo educacional se efetiva como meio de formar para a participação massiva nas atividades produtivas do país, "o saber que a escola democrática transmitirá terá de ser um saber das coisas e não um saber sobre as coisas, com que se contenta a escola tradicional" (BRASIL, 1971a, p. 15-16).

A principal contribuição trazida pelo novo pensamento para as ações educacionais devotadas ao ensino secundário foi o afastamento da organização desse nível de ensino das bases eruditas e humanistas, substituídas por uma técnica profissional. Os investimentos educacionais realizados por instituições internacionais como o Banco Mundial exigiam do Brasil adotar ações que visassem estabilidade política e econômica, sendo, portanto, influentes no estabelecimento de políticas públicas educacionais. Assim, em 1971, era anunciada a lei nº 5.692/71, que determinava a qualificação da mão de obra nacional para o desenvolvimento econômico do país.

Nesse sentido, como bem define Kuenzer (2000b):

A história do Ensino Médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por ser intermediário precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 2000b, p.13).

Como consequência do golpe militar de 1964, ao longo do período, incluindo a década de 1970, mudanças institucionais foram adotadas sob o lema da promoção do crescimento econômico do país para que fossem capazes de demarcar a nova ordem política e social aqui instalada.

O clima vivenciado pela população, como afirma Germano (1994, p.160), "[...] se caracterizava, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico".

Podemos afirmar que a visão dominante acerca da educação ao longo dos governos militares defendia a retirada das características humanísticas do ensino secundário para assumir uma versão de conteúdos mais práticos, voltados para o mercado de trabalho, o que tornaria viável o crescimento econômico, um ponto de tensão que bem exemplifica a dualidade estrutural marcante quando se trata do ensino médio no Brasil. Dessa forma, como afirma Pinto (2002):

Tudo indica que o objetivo por trás deste novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas (PINTO, 2002, p. 55).

A lei nº 5.692/71 unificou o primário e o ginasial, agora com duração de oito anos e denominado 1º grau. Já o colegial, denominado 2º grau, deveria ser desenvolvido em três anos, atribuindo ao ensino médio a finalização da escolarização para muitos jovens brasileiros, diminuindo, dessa forma, a pressão por mais vagas e qualificando a mão de obra necessária para o mercado de trabalho.

A lei preceituava, no artigo 1º, como objetivo do ensino de 1º e 2º graus “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971a).”

Determinando a educação profissionalizante como compulsória. Por outro lado, as escolas regulares e profissionais não estavam munidas das condições básicas para oferecê-la com a qualidade necessária para a plena capacitação dos jovens, além de se ter atribuído à escola os ditames de um currículo representado pela somatória de diferentes áreas de atuação. Assim, a lei definia que o currículo era “[...] constituído pelas disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas, com disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência (BRASIL, 1971a).”

Após definição das matérias a serem cursadas pelos alunos, era atribuída à escola a responsabilidade de conduzir o trabalho pedagógico quanto à complexidade e amplitude do ensino, ficando o professor a cargo de efetivar o currículo determinado na prática junto ao aluno.

Destarte, estabelecia a Resolução CFE nº 08/71 que o currículo pleno era “[...] trabalho dos professores. Implica o modo pelo qual a escola organiza os conteúdos do núcleo comum e da parte para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo-se em atividades, áreas de estudo e disciplinas.” (BRASIL, 1971b).

Entendimento ratificado pelo Parecer CFE nº 4.833/75, ao definir que o currículo pleno deveria “ser entendido como algo a ser planejado pela equipe de cada escola, em função dos seus alunos, da comunidade em que se insere, de seus recursos humanos e materiais” (BRASIL, 1975b). O sucesso da política educacional estava voltado para o que a escola poderia, com as dificuldades organizacionais já apresentadas, realizar no cotidiano de suas atividades junto aos alunos.

Apesar das proposições da lei nº 5.692/71, a dualidade que acompanhava a etapa de ensino continuava viva no tradicionalismo das escolas, que a despeito da determinação para o desenvolvimento do ensino de formação profissional permaneciam com um ensino voltado para as características propedêuticas. Assim, os mais ricos tinham acesso a uma educação de melhor qualidade, com possibilidade de ingresso nas universidades, enquanto os mais pobres eram preparados através de uma educação básica para o mercado de trabalho.

Dessa maneira, o ensino público sofria duras críticas dos ricos, por apresentar um currículo esvaziado de seu caráter propedêutico, além de não atender aos requisitos de qualidade no ensino profissionalizante imposto, desenvolvido no país.

Essas críticas, reivindicações e oposições à nova forma de se pensar o ensino médio brasileiro pautavam-se no elevado custo do ensino, reduzido quadro de profissionais docentes qualificados, reduzida carga horária – voltada para a formação geral –, complexo regime de cooperação estabelecido com as empresas, bem como pouca informação sobre as reais necessidades do mercado para o qual objetivou habilitar os jovens com a conclusão do ensino médio.

Esclarece Oliveira, P. (2003) que:

Nas escolas públicas – estaduais e municipais –, pode-se afirmar que a profissionalização de fato não aconteceu, pois havia carência de professores habilitados na área de educação profissional e inexistência ou deficiência de laboratórios, oficinas e equipamentos. O que de fato ocorreu, nessas escolas, a partir da vigência de nova legislação, foi que a sua já questionável dualidade decaiu ainda mais, isso pode ter sido consequência do aligeiramento do currículo acadêmico e da diminuição da carga horária das disciplinas que o acompanham em função da inclusão compulsória das

matérias de cunho técnico-profissional e, ainda, das de caráter político-ideológico (OLIVEIRA, P., 2003, p.38-39).

As ações de organização compulsória curricular técnica-profissional respondiam às exigências emanadas do mercado de trabalho e ao modelo de desenvolvimento econômico vigente, sendo que, como pontuou o Parecer CFE nº 332/72, a iniciação profissional buscava “dar indispensável unidade cultural dentro da diversidade de situações apresentadas pelo país” (BRASIL, 1972b).

A profissionalização compulsória na escola pública estatal da época determinava aos filhos dos trabalhadores o ensino médio como uma etapa de terminalidade, não lhes atribuindo a possibilidade de vislumbrar a continuidade de seus estudos posteriores.

Em meio às contradições existentes e à tensão instalada, foi apresentado o Parecer CFE nº 45/72, que além de definir não haver separação entre a humanidade e o mundo do trabalho, estabeleceu as habilitações básicas para o ensino médio brasileiro, defendendo a importância de que os jovens fossem capacitados para o trabalho, sendo preciso “não esquecer o papel positivo da técnica e do trabalho na educação, em seu sentido mais vasto” (BRASIL, 1972a).

Atrelado à necessidade de valorizar a nova proposta trazida pela lei nº 5.692/71 e para melhor elucidá-la, foi também publicado o Parecer CFE nº 76/75, que justificava que:

[...] através da educação profissionalizante o que se pretende é tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-la à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos, até então, pela escola (BRASIL, 1975a).

Tal entendimento definia como caminho mais adequado para o desenvolvimento do ensino médio o fortalecimento do ensino profissionalizante, reforçado pelo pensamento de que esse era o meio mais viável para que o jovem se aperfeiçoasse e melhor se adaptasse às exigências do país que vivenciava, nesse período, o chamado “milagre brasileiro”, pois o jovem, ao sair do ensino médio, deveria ter as condições básicas necessárias para o pleno desenvolvimento das funções técnicas estabelecidas pelos meios de produção.

Portanto, entende-se que o reflexo das necessidades de formação para o desenvolvimento econômico do país muito influenciou para a definição do currículo

profissionalizante na década de 1970, momento em que o Brasil, como pontua Cunha (1997), estava se inserindo na economia internacional e necessitava de muitos investimentos na formação técnica de nível médio para responder às demandas do mercado de trabalho em geral. Situação que a partir da década de 1980 toma outro contexto, com o estabelecimento da Lei nº 7.044/82, que em resposta às tensões geradas pela ordenação anterior, retiram do 2º grau a determinação de obrigatoriedade do ensino profissionalizante.

A lei nº 7.044/82 estabelecia em seu artigo 1º que o objetivo do ensino de 1º e 2º graus era “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1982a).”

Dentre as finalidades determinadas para o ensino médio à qualificação para o trabalho foi suprimida, o que diferenciou em muito a concepção de currículo e as perspectivas estabelecidas para essa etapa de ensino.

O conceito de educação apresentado pela lei nº 5.692/71 perde força, e é substituído por outro, voltado à preparação para o trabalho. O que bem define o Parecer CFE nº 618/82 ao esclarecer que a lei nº 7.044/82 veio

corrigir o excesso experimentado e denunciado pelos educadores, particularmente em seu Artigo 5º e parágrafos qual seja, a universalidade da profissionalização obrigatória e a predominância da formação especial em prejuízo da educação geral, a nível de 2º grau (BRASIL, 1982b).

Verifica-se que o objetivo estabelecido para a educação se mantém, mas há uma evolução significativa no trato à qualificação profissional, onde se altera a visão de uma qualificação obrigatória como meio de atuação em uma área especializada e passa a atribuir ao termo trabalho um conceito ampliado. Definiu o Parecer CFE nº 170/83, o termo trabalho como a capacidade e o desafio do homem frente à natureza e ainda que

Tanto mais, quanto se sabe que a civilização desse século, mais do que a de qualquer outra era da história, tem, como referenciais de sua cultura, os avanços da ciência e da tecnologia. Antes de educar para um trabalho, é preciso educar para o trabalho, concedendo ao aluno uma sólida, lúcida e ampla formação nos princípios científicos e tecnológicos que regem o mundo da produção e do consumo (BRASIL, 1983a).

O fato é que as escolas públicas brasileiras não conseguiram efetivar a educação profissional compulsória, conforme exigia a lei nº 5.692/71, o que foi um motivador para repensar a forma como o ensino médio seria desenvolvido na década de 1980, período que se caracterizou pela adoção de uma perspectiva de ensino para o trabalho mais generalizada, preceituando a ação humana sobre a realidade e a natureza.

Dessa forma, entendeu-se assim, mais amplamente, o significado do trabalho, para além da noção de treinar os jovens para profissões específicas e buscou-se uma noção de desenvolvimento mais generalista de educação.

Ao atribuir um caráter optativo ao ensino profissionalizante pela Lei nº 7.044/82, não é resolvido o dilema do 2º grau, e isso o reaproxima da dualidade entre o ensino propedêutico e ao mesmo tempo um ensino profissionalizante.

A década de 1980 foi marcada por transformações que apontaram para um novo momento político e econômico. O país passava por uma significativa recessão e a luta por sua redemocratização ganhava cada dia mais força na sociedade civil. Esse desejo toma corpo e voz quando, em 1984, o Brasil vive o clamor, representado pela opinião pública e pela população, das Diretas Já. Tal processo político de luta pela democracia e de grande efervescência na sociedade civil promoveu reflexos nas lutas por mudanças e melhorias na educação brasileira.

Apesar dos movimentos para as eleições diretas no ano de 1984, isso não se efetivou, tendo em vista a derrota da Emenda Dante de Oliveira (PEC nº 05/83). Ainda assim, Tancredo Neves, candidato da oposição ao regime militar, foi eleito indiretamente pelo Colégio Eleitoral. Com a morte de Tancredo, antes mesmo de este tomar posse, o seu vice-presidente, José Sarney, assumiu a presidência. No período seguinte foi dado um importante passo para a abertura definitiva do regime, através do processo de redemocratização do país, com a eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte, cujo objetivo era elaborar uma Constituição que respondesse aos anseios da população pela redemocratização do país.

A Constituição de 1988 estabeleceu o arcabouço jurídico para o democrático exercício da educação, trazendo consideráveis mudanças, destacando-a como direito e desenvolvendo-se em diversos aspectos, o que lhe atribuía uma nova concepção, definindo-a como um direito social intransferível, com recursos

constitucionalmente definidos e de responsabilidade compartilhada entre os entes federados.

Nesse mérito, a Constituição Federal de 1988 define a educação como direito social e destaca-a no artigo 205 como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Assim, determina o inciso IV do artigo 206 que o ensino deve ser ministrado com base no seguinte princípio: “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (BRASIL 1988).

Em 1989, por meio de eleições diretas, assume a presidência Fernando Collor de Mello. Seu governo pode ser definido como um momento de entrada do Brasil numa lógica de abertura econômica e desestatização. O início da década de 1990 é marcado em todo o mundo por um processo de mudanças profundas no plano econômico e político, com a desagregação do bloco soviético, bem como com o início do que alguns especialistas convencionaram chamar de globalização. Tais mudanças teriam efeito significativo nas concepções de educação e currículo.

O sistema educacional, na década de 1990, abriu-se para um pensamento voltado para o desenvolvimento científico-tecnológico, exigido pela nova organização do ordenamento capitalista, que em atendimento às demandas de um mundo globalizado, fez com que o processo produtivo se modernizasse ainda mais.

Assim, a preparação para a qualificação profissional do jovem, que era baseada na transmissão dos conhecimentos e repetição de ações, inova-se para o atendimento a um sistema acelerado de produção, que exige pensar e atuar de forma polivalente, cooperativa e com capacidade de desenvolver toda sua potencialidade de aprendizagem e trabalho, como bem define Martins (2002, p.86).

Em decorrência disso, os aspectos do Estado forte, definidos pelo regime autoritário, anterior, foram substituídos por uma organização descentralizadora de Estado mínimo, em que são estabelecidas ações como a municipalização do sistema de educação,

A década de 1990, dessa forma, marca a entrada dos organismos multilaterais no debate educacional e na busca pela construção de padrões internacionais. Nesse período a educação vive um momento de valorização do ensino fundamental, o que ficou definido na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, Unicef, PNUD e Banco Mundial, sendo as orientações estabelecidas no plano base para a

educação brasileira para educação básica. O que impactou as ações de um ensino para a vida, com o objetivo de “assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (MENEZES; SANTOS, 2002, p.17), como estabelecido no plano.

Apresentava-se a necessidade de estabelecimento de programas para os alunos do ensino médio, que respondessem a uma nova conotação da educação para a vida, momento em que, sob o investimento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), foi financiado o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem, criado em 1997, com o objetivo de maior expansão do ensino médio, melhoria de sua qualidade e atendimento aos princípios de equidade social (BRASIL, 2000).

Cabe ressaltar que, como contribui Castro, M. (2005):

Pode-se afirmar que a década de 1990 inaugura um novo ciclo da educação brasileira, com a democratização do acesso ao ensino fundamental e a extraordinária expansão do nível médio. Tal expansão foi acompanhada da implantação de abrangente sistema de avaliação e de ampla reforma curricular (CASTRO, M., 2005, p.115).

As reformas educacionais continuaram seu processo de modificações, ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002), marcado por propostas significativas de mudança, a exemplo da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, que já vinha sendo debatida e formulada ao longo dos anos anteriores. Contribui com sua análise Kuenzer (1998), ao afirmar que:

Após o fracasso do modelo estabelecido em 1971, com a lei nº 5692, e com a acomodação do ‘caos’ pela lei 7044/82 através de uma saída conservadora e nociva à classe trabalhadora, a quem não interessa um ‘propedêutico’ equivocadamente apresentado como ‘geral’, mas sem ser básico, voltado exclusivamente para a preparação do ingresso dos mais ‘competentes’ na universidade, a discussão do Ensino Médio, que vinha sendo desenvolvida lenta, mas seriamente no período de discussão nacional da LDB, vai ser atropelada pela elaboração da proposta de substitutivo dirigida pelo senador Darcy Ribeiro e pela apresentação do PL 1603/96 pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC/SEMTEC (KUENZER, 1998, p.78).

Assim o ensino médio, com a aprovação da lei nº 9.394/96, estabelece como seus objetivos o “prosseguimento de estudos” e a “preparação para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 1996b). Define o artigo 35 da LDBEN/96:

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

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

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

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996b).

Não é simples pensar o ensino médio, que necessita ser desenvolvido, sem realizar uma análise de suas finalidades e ainda refletir sobre sua responsabilidade em consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparar para o mercado de trabalho, exercício da cidadania, aprimoramento humano, ético, da autonomia intelectual e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos.

Destarte, no bojo das mudanças enfatizam-se as novas regulamentações jurídicas e institucionais das quais se destacam a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, e a aprovação da emenda constitucional nº 14/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Médio e Valorização do Magistério.

Vale à pena ressaltar que, como previsto no artigo 2º da LDBEN fica claro que a educação é um dever compartilhado entre família e Estado, ficando estabelecido que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996b).

Assim, aspectos como qualidade e participação estão atrelados para a definição dos caminhos que se almeja desenvolverem para a educação do país, sendo importante contextualizar o ensino médio para sua melhor compreensão dentro de uma proposta de revisão curricular que, de forma profícua, propicie a

melhor adequação da proposta de desenvolvimento educacional, participação comunitária e atendimento às demandas vividas pelos jovens no exercício dos seus direitos e deveres.

Em decorrência da indefinição de identidade para o ensino médio, as organizações curriculares na maioria do tempo são pautadas sobre a oscilação entre um ensino de caráter propedêutico e em outros momentos por um ensino mais voltado para as características profissionalizantes. De tal maneira, no bojo dessas mudanças tem se verificado a influência direta de orientações legais, que em muitos casos sofrem duras críticas por reforçarem essa dissociação, como é o caso do decreto nº 2.208/1997 que, como afirma Frigoto (2010, p.32), “restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente”.

O Decreto nº 2.208/97 determinava em seu artigo 3º que a educação profissional deveria ser desenvolvida em três níveis, sendo:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Percebe-se que a educação profissional a partir do novo decreto assume personalidade própria sem ligações diretas ao funcionamento do ensino médio, contrariando assim os defensores de um currículo integrado. O artigo 5º do referido decreto determina que 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” (BRASIL, 1997).

Então, o currículo assume novos princípios para o seu desenvolvimento, seguindo as definições da Resolução CNE/CEB nº 03/98, que propõe em seu artigo 1º: “vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998c). Aqui não se postula que o ensino médio tem como finalidade o trabalho, mas coloca-o como meio para usufruir o “bem viver”, o que

remete a preparar para a vida, sendo uma necessidade a integração entre a formação geral e o trabalho.

Esse questionamento casa bem com as definições já mencionadas no artigo 35 da LDBEN/96, que define educar os jovens para a vida em sociedade indo ao encontro do uso social dos conhecimentos, dilema que, ainda hoje, acompanha o ensino médio: como integrar a formação geral com o trabalho? Assim, entende-se que o ensino deve ser pautado em ações que superem as questões do trabalho como fim em si mesmo, e se alargue como nas proposições da organização curricular para o desenvolvimento da cidadania, uso prático do conhecimento adquirido e adequação às necessidades dos alunos.

Com essa relação definia o artigo 7º da Resolução CNEB/CEB nº 03/98 que os sistemas de ensino e escolas deveriam buscar a melhor adequação possível dos alunos e do meio social, a partir da observância de três importantes aspectos: “Identidade, Diversidade e Autonomia” (BRASIL, 1998c).

Torna-se clara, portanto, a necessidade de nos remetermos às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN) instituídas na Resolução CNE/CEB nº. 03/98 e direcionadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), que incorporaram na busca por essa qualidade as premissas defendidas pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

O Parecer CNE/CEB nº 15/98 bem traduz essas discussões ao pontuar que:

O produto mais importante de um processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos. O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa. Nesse sentido, uma reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos. Em suma, o ensino médio brasileiro vai ser aquilo que nossos esforços, talentos e circunstâncias forem capazes de realizar (BRASIL, 1998b).

Assim, vemos atribuído aos Estados, seus sistemas de ensino e às escolas o importante papel de reflexão frente às mudanças curriculares instituídas de forma a contextualizá-las e revisar as práticas, anteriormente empreendidas na busca das respostas mais eficazes às demandas exigidas para o desenvolvimento da

aprendizagem dos alunos. Com as novas proposições verifica-se uma flexibilização do currículo, abrindo-se para melhor adaptação das ações pedagógicas à realidade do aluno, suas características e incentivo às adequações de conteúdo, metodologia e didática, conferindo a cada escola e aos seus profissionais adaptar da melhor maneira o que será ensinado, seus objetivos com base no conhecimento da realidade do seu aluno e fomento pelo seu maior desenvolvimento para a cidadania.

Num pensamento mais democrático, o currículo deixa de ser um “pacote” de ações fixas a serem aplicadas por todo o sistema educacional e se abre a uma nova diretriz de construção coletiva, levando em consideração o momento de descentralização que se estende à escola, legando-lhe maior liberdade administrativa, pedagógica e de aplicação dos recursos públicos.

Apesar da abertura dada para repensar o currículo sob a ótica da democracia, a dualidade do ensino, potencializada pela ruptura firmada pelo Decreto nº 2.208/97, ainda imperava, colocando o ensino médio diante das demandas e discussões sobre os caminhos a serem trilhados. Em 2003 chega o momento em que através da publicação do Decreto nº 5.154/2004 a integração é fortalecida em registro legal.

No primeiro mandato do Governo Lula, com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, houve uma mudança significativa no modo de estabelecimento do currículo, ao permitir novamente a integração entre o ensino médio e a educação profissional, definindo assim no § 1º do artigo 4º que esta deve ser articulada ao ensino médio de forma “integrada, concomitante, subsequente” (BRASIL, 2004).

As proposições pedagógicas para a construção da integração de um currículo para o ensino médio entre a educação geral e profissional estão postas, mas ainda não superaram o desafio de responder ao mesmo tempo às relações de interesses da sociedade, necessidade de novos conhecimentos, formação de competências, e ainda ao ideal da empregabilidade. São importantes discussões para a construção de um ensino médio que realmente supere a dualidade estrutural ainda posta, mas não podemos negar que avanços significativos foram alcançados, como bem define Pinto (2002):

No que se refere ao ensino médio, estes avanços se deram, como vimos, na determinação da progressiva universalização de sua obrigatoriedade e gratuidade e na explicação de objetivos que, se cumpridos, asseguram uma educação realmente básica para todos os estudantes que o concluírem (PINTO, 2002, p.69).

Isto posto, o avanço com relação ao acesso ao ensino médio é um aspecto que ainda deve ser visto lado a lado com outras ações que propiciem a efetivação de um ensino de qualidade. A proposição de um currículo integrado, pelo Decreto nº 5.154/2004 foi um avanço significativo ao pensar a inovação curricular para o ensino médio. Caminha-se nesse contexto para o entendimento de que integrar o currículo é exercício da essência da democracia, como defende Beane (2003).

Concretizar uma proposta curricular integradora vai além do mero estabelecimento legal de dispositivos que determinem seu exercício. Como caminho viável, a emancipação do jovem e a maior contextualização da sua aprendizagem exige trabalho, consciência, esforço e criação de uma cultura de prática pedagógica, que una tecnologia, cultura, trabalho e novos espaços e recursos, permitindo aos professores, alunos, demais profissionais da escola e comunidade escolar um caminho em comum para a construção, o exercício e o acompanhamento de novas metodologias de ensino, processos de aprendizagem e meios avaliativos.

Assim, para a efetivação de um currículo integrado exige-se ação participativa e solidária, onde cada um se abre ao aprendizado, à realização de ações diferentes e à contribuição para a consolidação de experiências significativas para os jovens, sem amarras disciplinares ou fragmentação do conhecimento.

Todos são autores no processo de formação, e também corresponsáveis por sua efetivação com qualidade, pois não basta a construção de um currículo dentro da proposta integradora do conhecimento para que ela se efetive como ação democrática: isso demanda participação, envolvimento e adesão. A adesão é o primeiro passo para a responsabilização e o sucesso, pelo fato de exigir movimento e atitude de quem abraçou a proposta.

Portanto, o Decreto nº 5.154/2004 derrubou as barreiras solidificadas pelo anterior Decreto 2.208/97 e abriu espaço para que o currículo reconheça o trabalho como princípio que permeia a ação educativa, não tendo que abrir mão da formação acadêmica em favor da profissionalizante ou vice-versa, mas trabalhando num currículo que permita aliar num só contexto a preparação para o mercado de trabalho e condições para o prosseguimento dos estudos, como estabelecido no artigo 35 da LDBEN/96. Por isso, integração curricular exige adesão, mobilização e trabalho coletivo.

Durante o segundo mandato do Governo Lula, a partir de 2007, avanços são registrados no desenvolvimento do ensino médio e também da educação profissional.

Pode-se destacar a publicação do Decreto nº 6.095/2007, que dispõe sobre o estabelecimento das “diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica” (BRASIL, 2007b). Assim temos organizada a proposta de integração prevista pelo Decreto nº 5.154/2004.

Dessa forma, avanços significativos vieram ao encontro do amadurecimento do pensar sobre a educação básica, fortalecida pelo estabelecimento da Emenda Constitucional nº 59/2009, que definiu o ensino médio como obrigatório e determinou que os estados se adequassem para receber de forma gratuita e com qualidade todos os jovens nessa etapa de vida, e também a todos que não tiveram acesso na idade própria.

O ensino médio torna-se, então, obrigatório, e deve formar o jovem tanto nos aspectos de formação geral como profissional, numa perspectiva de currículo integrado, e tem como grandes desafios a dualidade de ensino, a distorção idade-série, a evasão e a dificuldade didático-metodológica dos professores para trabalharem de forma interdisciplinar. As escolas ainda estão organizadas em uma estrutura disciplinar, onde a sala de aula é o espaço essencial de aprendizagem, em que os diversos autores do processo de ensino-aprendizagem ficam alheios à concepção, implementação e avaliação das políticas públicas. Esse é o cenário em que se descortina o trabalho para a democratização do ensino médio no país.

Nesse sentido, o inciso II do artigo 1º da CF/88 apresenta a cidadania como fundamento da República, e no caput do artigo 6º da CF/88, um dos objetivos da educação é a qualificação para o trabalho que, dentre outros objetivos, passou a ser repensada a nível nacional para reflexão das ações frente ao ensino médio para uma superação da divisão entre o ensino geral e o profissional. Por meio do Programa Ensino Médio Inovador, a União e os Estados pactuam uma ação legal para estabelecimento de currículos integradores, tornando-se um espaço para os entes federados repensarem seus currículos, adequá-los à nova perspectiva da

educação para o ensino médio, e através dessa reestruturação curricular promover um ensino de maior qualidade para os jovens brasileiros.

Convém ressaltar que o Programa Ensino Médio inovador, conforme o artigo 2º da Portaria nº 971/2009, tem o objetivo de

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

Dessa forma, os Estados foram incentivados para, através da pactuação junto ao governo federal, construir uma nova organização curricular, por meio de atividades integradoras que pressuponham o ordenamento das disciplinas, com base nos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O cumprimento das metas estabelecidas para o ensino médio foi fortalecido pela emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a obrigatoriedade de estudo para crianças e jovens de 04 a 17 anos, extensivo aos que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009a).

Dessa forma, observamos que o contexto político-educacional foi sendo alterado no decorrer dos debates realizados, e o currículo, adequado a cada momento histórico vivenciado, exigências de mercado e visão de futuro para o qual são definidas metas a ser cumpridas, objetivando em seu contexto a melhoria do ensino ofertado a toda a população.

Nesse ínterim, retomamos o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 02/2012, que define:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (BRASIL, 2012).

Assim, como uma ação educativa, não há como associá-lo a uma visão simplista de “seleção de conteúdos”. Sacristán (2000) afirma que:

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc (SACRISTÁN, 2000, p. 173).

As determinações da Resolução CNE/CEB nº 02/2012, contidas em seu artigo 5º, demonstram uma integralidade entre trabalho, ciência e cultura ao estabelecer como base para o desenvolvimento do ensino médio a:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social [...];
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo [...];
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, p.2).

Somadas às reformas instituídas, surge à necessidade de repensar as Diretrizes Curriculares Nacionais para melhor atendimento das novas definições para o Ensino Médio, que foi firmado na Resolução CNE/CEB nº 02/2012, e são bem esclarecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 05/2011, que define que:

Propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdo, até a alteração da forma de financiamento. Constituem-se exemplos dessas alterações legislativas a criação do FUNDEB e a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, resultante da Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009. A demanda provocada por essas mudanças na legislação, por si só, já indica a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98), além de se identificarem outros motivos que reforcem essa necessidade. A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (BRASIL, 2011c, p.2).

No caminhar da evolução do pensamento educacional frente às novas exigências da sociedade, nova alteração foi instituída na LDBEN/96 (Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que passou a definir no Inciso I do artigo 4º:

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio;
[...]IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (BRASIL, 2013a).

Aos estados, seus sistemas de ensino e às escolas diante das novas demandas foi atribuído o importante papel de reflexão coletiva frente às necessidades de adequação ao processo de universalização do ensino médio, intensas mudanças curriculares instituídas, históricas contradições e dilemas vigentes e necessidade de revisão das práticas adotadas, na busca das respostas mais eficazes às exigências para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

O Plano Nacional da Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, interferiu novamente no contexto político educacional ao definir metas importantes no tocante à universalização do ensino, estratégias para o seu alcance, níveis definidos de desempenho dos alunos, redução da evasão e repetência, exigência de formação superior para os professores e definição de padrões de infraestrutura básica compatível com o desenvolvimento desse nível de ensino.

Esse Plano prevê estratégias para o alcance de Metas que visam à qualidade das ações educacionais a serem desenvolvidas em regime de colaboração pelos entes federados e demais organizações e sujeitos envolvidos para os próximos dez anos, sendo dispostas na meta três diferentes estratégias para valorização e redimensionamento do ensino médio no país.

Um dos pontos importantes a serem considerados é a necessidade de se pensar sobre os índices de evasão, que se mantêm elevados durante essa etapa de ensino, como pode ser observado através dos dados disponibilizados pela Tabela 1, oriundos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Tabela 1 – Índices de Evasão Escolar do Ensino Médio na Rede Pública 2010 – 2014

Ano da Pesquisa	Índices de Aprovação (%)	Índices de Reprovação (%)	Índices de Evasão Escolar (%)
2010	75,1	13,4	11,5
2011	75,2	14,0	10,8
2012	76,5	13,1	10,4
2013	78,1	12,7	9,2
2014	78,3	13,1	8,6

Fonte: MEC/INEP. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A evasão escolar é um fenômeno que há muito tempo conduz pesquisas no meio educacional, numa busca contínua por uma “fórmula” capaz de superar mais esse desafio instalado no ensino médio. São inúmeras as razões apontadas para justificar os altos índices detectados, que vão desde questões de vulnerabilidade social, interesse, necessidade de sustento, gravidez na adolescência e não reconhecimento da etapa de ensino como fundamental ao seu desenvolvimento social e humano. Assim, pontua Krawczyk (2009), que

[...] a evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos (KRAWCZYK, 2009, p.9).

A evasão escolar, que era um fenômeno detectado no ensino fundamental, agora também é notada no ensino médio, não sendo um problema restrito ao trato educacional, mas também é decorrente das características socioeconômicas do público do ensino médio.

Outro aspecto relevante a ser evidenciado é com relação à distorção idade-série apresentada no país: são registrados índices negativos que representam um dificultador para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos. Por isso, quando observados os dados disponibilizados pelo INEP, constata-se que os maiores índices de distorção idade-série são registrados em regiões de grandes disparidades sociais, em que há dificuldades de acesso e com relevante histórico de evasão escolar, como bem caracterizado na Região Norte, que se mantém à frente

com taxas de distorção, que em alguns anos superaram os 50%, retratando históricos enfrentamentos impostos à etapa de ensino.

A Tabela 2 exprime contundentemente a realidade vivenciada pelos jovens, que em grande parte concluem o ensino médio com distorção idade-série de dois anos ou mais. Assim, apresentam-se dados da situação enfrentada por cada região brasileira, como pode ser visto a seguir:

Tabela 2 – Taxas de distorção idade-série do Ensino Médio Público Brasileiro 2010 – 2014

Ano Referência	Região				
	Norte (%)	Nordeste (%)	Sudeste (%)	Sul (%)	Centro – Oeste (%)
2010	52,4	50,5	29,2	27,4	37,4
2011	51,4	48,0	27,8	26,3	35,2
2012	50,1	45,7	25,7	26,1	34,6
2013	48,2	43,1	24,1	25,3	32,9
2014	47,0	41,5	22,8	24,2	31,3

Fonte: MEC/INEP. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A região com menor índice de distorção idade-série em relação ao total de alunos matriculados foi a Região Sudeste, cujo melhor resultado se deu no ano de 2014, totalizando 22,8%, importante dado para compreensão frente às atuais políticas públicas de inovação curricular, tendo como parte de seus objetivos a superação, tanto da evasão como da distorção idade-série. Outro ponto relevante é observado ao verificar-se que a linha de decréscimo nas taxas de distorção idade-série é de 1,6% entre os anos de 2013 e 2014 nas Regiões Nordeste e Centro-Oeste.

Num comparativo dos dados de distorção idade-série entre o ensino médio público do país frente aos observados no Estado de Minas Gerais, percebe-se uma queda constante nos índices de distorção idade-série a nível nacional, enquanto que em Minas Gerais constata-se, entre 2013 e 2014, um aumento de 0,5% de distorção no percurso escolar do aluno, como pode ser observado na Tabela 3:

Tabela 3 - Taxas de distorção idade-série no Brasil e no Estado de Minas Gerais de 2006 – 2014

Área	Ano (%)								
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Brasil	49,5	46,5	37,1	38,0	38,1	36,3	34,5	32,7	31,3
Minas Gerais	37,9	35,2	31,4	31,0	31,3	30,9	28,6	27,7	28,2

Fonte: MEC/INEP. Elaboração Própria com base nos dados da pesquisa.

O decréscimo das taxas de distorção idade-série, tanto em Minas Gerais quanto no Brasil, como já pôde ser observado para cada uma das regiões do país na tabela 2, pode estar relacionado: aos esforços de ajuste do fluxo dos alunos; à maior atenção dada a esse nível de ensino, especialmente a partir da universalização do acesso ao ensino fundamental; à tentativa de formulação de uma identidade para o ensino médio em que se articulem educação propedêutica e profissional. Com todos os percalços que possam ter existido, de algum modo essas ações acabaram por refletir sobre os dados de distorção idade-série.

Arelada a essas importantes constatações ao se observar os dados de distorção idade-série em comparação com o número de matrículas no ensino médio brasileiro, disponibilizados pela Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio (PNAD), realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), observa-se que 54,3% dos jovens concluem o ensino médio aos 19 anos. Apresentam-se os dados referentes às matrículas nos anos de 2007 – 2013, o que pode ser visto na Tabela 4:

Tabela 4 – Matrícula no Ensino Médio 2007 – 2013

Ano	Nº de Matrículas	Taxa de conclusão aos 19 anos (%)
2007	8.369.369	46,6
2008	8.366.100	48,5
2009	8.337.160	51,6
2010	8.357.675	-
2011	8.400.689	53,4
2012	8.376.852	53,0
2013	8.312.817	54,3

Fonte: MEC/INEP. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Verifica-se ainda que as matrículas se mantiveram relativamente estáveis entre 2007 – 2013, sendo registrada uma queda de 0,8% (64.037 matrículas) em 2013. É interessante ressaltar que 84% dos alunos matriculados no Ensino Médio são da rede estadual, 12,8% da rede privada e 2,4 % das redes federal/municipal.

Abaixo, a Tabela 5:

Tabela 5 – Taxas de Rendimento das Escolas Públicas Brasileiras por ano de escolaridade do Ensino Médio 2013

Ano de escolaridade	Índices de Aprovação (%)	Índices de Reprovação (%)	Índice de Evasão Escolar (%)
1º ano	71,0	17,6	11,4
2º ano	80,1	11,4	8,5
3º ano	86,5	7,1	6,4

Fonte: MEC/INEP. Elaboração com base nos dados da pesquisa.

O levantamento dos dados apresentados na tabela 5 permite constatar que 29% dos alunos regularmente matriculados no 1º ano do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras não concluem o ano de escolaridade. Esses índices também se mantêm altos nos 2º e 3º anos de escolaridade, ainda conforme a Tabela 5, reflexo de uma proposta de ensino ainda não amadurecida, descontextualizada e que não atende de forma eficaz as exigências legais no oferecimento de ensino, atendimento aos padrões de qualidade e exercício pleno do direito à educação.

Não obstante, existe, atualmente, uma evolução significativa no desenvolvimento educacional, participação coletiva e incentivo ao acesso e permanência dos alunos na escola, mas, apesar do trabalho desenvolvido e das políticas públicas adotadas de facilitação do ingresso no ensino superior – com o advento do ENEM – e do amparo do governo federal através de programas como FIES e PROUNI, a evasão escolar ainda é um fator de atraso no acesso às políticas públicas adotadas para continuidade de estudo dos jovens.

Analisando o percurso histórico apresentado é compreensível que desafios e contradições o acompanhem desde suas origens. Não se pode negar que avanços significativos no trato à garantia de direitos foram registrados, mas ainda não foram suficientes para superar a dualidade entre o ensino médio propedêutico e o ensino profissionalizante. Também é necessário vencer os consideráveis índices de distorção idade-série e evasão escolar, além de aspectos de vulnerabilidade social

que influenciam na aprendizagem e segurança dos alunos, e proporcionar também o aperfeiçoamento dos professores, a adequação de infraestrutura e direcionar as propostas e diretrizes curriculares de forma a atenderem as exigências democráticas.

A história é fundamental à análise dos encaminhamentos e de como se organizaram os currículos para o ensino médio brasileiro. O projeto de sua construção não considerou a necessária participação coletiva para a definição dos objetivos a serem alcançados e das propostas a serem praticadas. Dessa forma, em muito a educação se viu permeada das necessidades do mundo produtivo, bem como dos ditames de exigência de órgãos internacionais de investimento e regulação, afastando-se, assim, da preparação do jovem voltada a uma inserção social cujo resultado seria sua eficiente atuação no mundo.

Evolui-se em direção ao amadurecimento da integração curricular, numa perspectiva em que não há a necessidade de separar a cabeça das mãos, mas uni-las para o melhor atendimento às complexidades desse nível de ensino que ainda busca construir sua identidade.

Diante desse contexto de articulação entre a teoria e a prática, para Ramos (2008) o trabalho é considerado como um princípio educativo, onde teoria e prática se unem para superar uma perspectiva de ensino enciclopédico, afirmando que:

O trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros (RAMOS, 2008, p.4).

A definição de uma identidade é fundamental para o entendimento de que essa etapa de ensino é realmente parte integrante da educação básica para além das normatizações legais, e para que se supere o atraso frente ao crescimento das outras etapas de ensino, efetivando-se como tempo e espaço onde se constrói uma educação de qualidade.

Eis o cenário de desafios do ensino médio. Diante desse contexto é que os entes federados são chamados a inovar para superar as mazelas que acompanham a história desse nível de ensino no país.

Por isso, o ensino médio é obrigatório. Todos têm o direito assegurado de acesso e permanência; no entanto, agora, a grande questão é: como integrar o currículo, mobilizando a todos na sua concepção e consolidação, além de efetivar um ensino de qualidade, contextualizado e emancipador?

O primeiro passo foi dado pelo governo federal ao publicar a Portaria nº 971/2009, instituindo o Programa Ensino Médio Inovador que, por meio de pactuação entre os entes federados, incentiva a inovação curricular de forma integrada.

Nessa perspectiva, a próxima seção apresenta a referida política do governo federal, que tem como meta o aumento da qualidade do ensino médio brasileiro, com o objetivo de melhor contextualizar o leitor frente à realidade de funcionamento dessa etapa de ensino no país.

1.2 Ensino Médio Inovador

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pelo governo federal em 2009, através da Portaria Nº 971/2009, com a pretensão de “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional”(BRASIL, 2009c). Incentiva a integração curricular e a superação da dualidade entre o ensino propedêutico e o profissional, como meio de desenvolver uma identidade própria a esse nível de ensino.

Depois de um período em que as expectativas em relação ao ensino médio oscilaram entre uma vocação mais propedêutica e outra de formação profissional, o governo federal, conforme pressupostos legais estabelecidos no ano de 2009, criou o ProEMI, com o objetivo de melhorar a qualidade do Ensino Médio ofertado nas escolas públicas estaduais, através das seguintes proposições, presentes em seu Documento Orientador:

Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; Consolidação da identidade desta etapa

educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009d, p. 5).

Os objetivos do programa estão estabelecidos no artigo 2º da referida portaria, da qual destacamos os quatro primeiros incisos, que tratam, respectivamente, da melhoria da qualidade do ensino médio, integração curricular entre a formação geral, tecnológica, cultural e científico-experimentais, inovação curricular, incentivo ao retorno dos jovens à escola e elevação de sua escolaridade.

A proposta fortalece a perspectiva de integração escolar e incentiva as escolas para o fortalecimento e adequação de seu Projeto Político Pedagógico

[...] a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, éthos, logos e técnos, tanto no plano metodológico quanto epistemológico. Entende-se, portanto, que o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se, no processo de formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura (BRASIL, 2009c, p. 8).

Faz-se, portanto, a exposição dos objetivos norteadores das ações do ProEMI para a superação de grandes desafios e contradições historicamente vivenciados pelo ensino médio, oportunizando, através do apoio técnico e financeiro, a reestruturação do ensino médio.

Na primeira etapa de seu funcionamento, 17 estados (Piauí, Paraná, Acre, Amazonas, Rio de Janeiro, Amapá, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Sergipe e Santa Catarina) e o Distrito Federal firmaram a pactuação com o governo federal, sendo atendido um total de 339 escolas estaduais, que experimentaram mudanças curriculares, aumento de carga horária e instituição de ações pedagógicas de enfrentamento ao abandono e reprovação escolar.

Através dos documentos normatizadores das propostas, as escolas foram incentivadas a mudar. Mudar no sentido de ampliar seu olhar frente ao ensino-aprendizagem, contextos didático-metodológicos e estruturais, dentre outros, de forma a atender as definições de melhoria da qualidade da Educação Básica.

Ao analisar o Parecer CNE/CEB nº 11, de 30 de junho de 2009 e a Portaria nº 971, de outubro de 2009, depara-se com uma perspectiva de incentivo da inovação para o currículo do ensino médio no país, de forma a promover o protagonismo

educacional e a valorização do espírito criativo nas escolas, ampliando as possibilidades de aprendizagem para o aluno e valorização do professor, a partir de ações de integração do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE).

Assim, quanto à organização curricular, define o Parecer CNE/CEB nº 11/2009:

[...] além de uma proposta consistente de organização curricular, o avanço na qualidade depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político-pedagógico (BRASIL, 2009b, p. 3).

Portanto, como previsto no artigo 2º da Portaria nº 971/2009, o Programa surge como caminho de apoio para as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, para ações de melhoria da qualidade do ensino médio onde, numa lógica nacional, os estados são chamados a inovar. Assim sendo, fica afirmado no artigo 2ª que:

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

O Programa Ensino Médio Inovador incentiva a superação de desafios já conhecidos no campo educacional por meio de ações de garantia de uma formação básica que permita ao cidadão o exercício de seus direitos e deveres na sociedade, sendo dever da família e do Estado seu incentivo e promoção da sua universalização e democratização.

Ao analisar os dados avaliativos frente ao ensino médio, com base nos registros do INEP já apresentados, percebe-se que o ensino médio encontra-se desvinculado dos objetivos para o qual se propõe, sendo caracterizado como excludente, com altas taxas de reprovação, evasão, dentre outros desafios que configuram como empecilhos à formação dos jovens brasileiros. Nesse mérito, uma das proposições do programa é prestar apoio tanto técnico quanto financeiro, para o

desenvolvimento das ações de reestruturação curricular selecionadas, como descrito no artigo 3º da referida portaria, que define que:

Art. 3º O Programa Ensino Médio Inovador prestará apoio técnico e financeiro a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio mediante análise, seleção e aprovação de propostas, na forma de plano de trabalho, e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos, na forma da legislação aplicável (BRASIL, 2009c).

Assim, o Programa recebeu propostas dos estados que aderiram ao Plano de Compromisso “Todos pela Educação”, regido pelo Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que determina no artigo 5º:

A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º (BRASIL, 2007a).

Pensando no investimento realizado para o desenvolvimento por parte das escolas públicas que ministram ensino médio nos Estados e Distrito Federal de Propostas Curriculares Inovadoras, o governo federal tem autorizado a destinação de recursos de custeio e capital, através das disposições registradas na Resolução CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2013, conforme determina no artigo 1º e seu §1º:

Art. 1º Autorizar a destinação de recursos financeiros de custeio e capital, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal que possuam alunos matriculados no ensino médio registrados no censo escolar do ano anterior ao do atendimento, selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nessa etapa de ensino.

§ 1º As Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, após formalizada a adesão ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), apresentarão à Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), o Plano de Atendimento Global, com a síntese dos Projetos de Redesenho Curricular aprovados, referentes às escolas de suas respectivas jurisdições que tenham aderido ao programa (BRASIL, 2013c).

Acrescenta ainda, no §2º do artigo 3º, que os recursos financeiros devem ser:

[...] destinados exclusivamente ao desenvolvimento de propostas que visem à dinamização das atividades de ensino, tendo como referencial as

dimensões estruturantes do ensino médio presentes nas Diretrizes Curriculares – Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia – na forma especificada nos Projetos de Redesenho Curricular [...] (BRASIL, 2013c).

Somada a essas ações de ressignificação do ensino incentivadas pelo governo federal, temos também no Estado de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado de Educação, conforme determinações estabelecidas pela Portaria nº 971/2009, a adesão ao desenvolvimento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, com recursos garantidos pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em respeito à valorização do docente da rede pública estadual através da articulação com Universidades Públicas).

A estratégia de funcionamento do pacto teve previsto no ano de 2014 o atendimento de 200 (duzentas) horas de formação, sendo 100 (cem) horas de atividades coletivas e 100 (cem) horas individuais, com acompanhamento de Orientadores de Estudos capacitados por Formadores Regionais, escolhidos entre os professores efetivos atuantes no REM, já capacitados pelos professores de Instituições de Ensino Superior (IES).

Assim, dispõe o Ofício Circular SEM/SD/SEE nº 37/2014:

Nesse sentido, a proposta do MEC vem ao encontro das ações, já em andamento, na Secretaria de Estado de Minas Gerais – SEE/MG que, por meio da MAGISTRA – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, tem capacitado professores para a universalização do Reinventando o Ensino Médio. (MINAS GERAIS, 2014d).

Nessa perspectiva, observa-se que um dos requisitos previstos pelo ProEMI referente à formação dos professores foi colocado em destaque nas ações desenvolvidas em regime de colaboração entre os entes federados, em atenção ainda ao que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

Diante da demanda apresentada por meio da união de esforços e colaboração entre os entes federados, o ProEmi traduziu-se em um programa que, além do incentivo à inovação curricular, buscou valorizar as experiências desenvolvidas frente ao ensino médio em diferentes lugares do país. Esse programa é um importante elo para a experimentação e socialização de diferentes “jeitos” de

colocar em prática as ações voltadas para o desenvolvimento dessa importante etapa de ensino.

1.3 O Ensino Médio em Minas Gerais

O novo modelo de gestão administrativa adotado no Estado a partir de 2003, no governo de Aécio Neves, foi oficialmente concebido como um projeto estruturador que buscava melhorar a qualidade dos serviços oferecidos através de uma reestruturação institucional.

Numa perspectiva de administração gerencial, o chamado Choque de Gestão tinha como discurso a racionalidade administrativa, sendo firmados acordos de resultados e avaliações periódicas para atendimento de metas pré-estabelecidas, definidas como um “conjunto integrado de políticas de gestão públicas orientadas para o desenvolvimento” (VILHENA, 2006, p.6). Tais acordos tinham como pressupostos básicos, ao mesmo tempo, dar maior autonomia às instituições e responsabilizá-las pelo cumprimento das metas e adequação das ações de intervenção. Regido por cortes de recursos fundamentados em conceitos de eficácia, eficiência, controle, produtividade e transparência, o projeto fez parte da administração do Estado de 2003 a 2014; já durante o governo de Antonio Anastasia (2010 a 2014), gestor que participou ativamente na concepção do Choque de Gestão e trabalhou em sua implementação, ações pautadas em Acordo de Resultados, mudanças na Avaliação de Desempenho Individual (ADI), Prêmio de Produtividade, entre outras, passaram a ser o discurso para o alcance de metas no Estado.

No alinhamento das atividades, as determinações da nova ordem administrativa, bem como o alcance de resultados, passam pelo incentivo ao alcance das metas pré-estabelecidas, acordadas por meio de pactuações e premiação. Nesse mérito, a regulamentada premiação é baseada em acordo de resultados, definido pelo Decreto nº 44.873 de 14 de agosto de 2008 como:

Art. 2º Para os fins desta Lei, entende-se por:

I - Acordo de Resultados o instrumento de contratualização de Resultados, celebrado entre dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão (MINAS GERAIS, 2008a).

A nova organização administrativa foi dividida em períodos, onde o denominado Choque de Gestão, de 2003 a 2006, evoluiu para o Estado para Resultados, de 2007 a 2010, e finalizou com a chamada Gestão para a Cidadania, de 2011 a 2014.

A primeira geração do modelo administrativo adotado estava mais voltada ao saneamento das contas públicas, através de um acerto fiscal. A segunda geração voltou os olhos do Estado para os resultados e foram estabelecidas a adoção de metas, avaliação de programas, pactuação de resultados, dando-se início ao prêmio de produtividade. Já na Gestão para a Cidadania, última geração do modelo administrativo, buscou-se consolidar ações para a valorização do sujeito, por meio do estabelecimento de ações para o protagonismo.

A educação em Minas Gerais sofreu intensas mudanças, o que trouxe a necessidade de readaptações para o atendimento das determinações legais, a partir de então instituídas.

As ações do estado foram pautadas pelo Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) de 2011, e trouxeram influências significativas também aos currículos escolares adotados no estado. Dessa forma, aqui serão tratados os aspectos mais relacionados a essas propostas de mudança curricular adotadas a partir da implementação do Choque de Gestão até as ações de desenvolvimento do Projeto Reinventando o Ensino Médio, implementado a partir de 2012 no estado.

A política determinava, então, melhorar a qualidade dos serviços oferecidos na educação por meio do controle, responsabilização e incentivo, com prêmios de produtividade sobre os slogans “Fazer mais e melhor com menos” e “Toda escola deve fazer a diferença” (MINAS GERAIS, 2011c). A partir daí, as escolas e seus profissionais foram chamados a mudar e cumprir metas pactuadas pelo bem da melhoria da educação mineira.

Dessa maneira, as escolas foram incentivadas a desenvolver ações pedagógicas e administrativas em função de um modelo gerencial, em favor da melhoria de sua prática e alcance de resultados preestabelecidos em metas pactuadas a serem atingidas, e ainda, propor, continuamente, intervenções pedagógicas para a superação dos objetivos não alcançados pela etapa de ensino.

Pelos resultados aqui apresentados referentes ao ensino médio desenvolvido em Minas Gerais, percebe-se que o desafio para o alcance da

almejada qualidade era significativo. Constata-se, assim, a ocorrência de um “arrocho” administrativo, com exigências cada vez maiores de melhoria, caracterizadas pelos ajustes crescentes nas metas estabelecidas para a escola, que exigiam alcançar os melhores resultados gastando menos, além da responsabilização dos profissionais pelos resultados obtidos, com diferenciação no recebimento percentual do prêmio de produtividade aos profissionais, o que atribuiu ao sistema de bônus características de incentivo a uma corrida por melhores resultados.

As ações do estado passaram a ser norteadas, conforme o governo, por princípios de eficiência, eficácia, qualidade, dentre outros, peculiares à administração, o que remete ao cumprimento dos conceitos da gestão gerencial, onde as políticas, projetos e programas estavam diretamente ligados ao alcance de metas e resultados.

Nessa organização com enfoque gerencial, contradições são constatadas na busca contínua por melhores resultados. Foram atribuídas responsabilidades, pactuaram-se metas e não houve valorização da participação coletiva, que se mostrava restrita, onde os objetivos individuais abriram espaço para uma efetivação dos desejos da organização e não do sujeito, sendo determinadas as demandas por ações definidas pelo órgão central.

Assim, define Bruno (2002):

O objetivo é, sobretudo, integrar as necessidades e expectativas dos gestores individualmente considerados, com os objetivos da organização, adaptando-os às necessidades de mudança, aumentando a sua eficiência e identificação/lealdade à empresa (BRUNO, 2002, p.36).

Ao analisar o ensino médio pelo olhar gerencial adotado, verifica-se bem esse modo de agir, mostrando-nos onde a organização curricular chegou através de documentos normativos aplicados pela escola, caracterizado pela reduzida participação dos profissionais, alunos e comunidade escolar.

Torna-se, portanto, importante contextualizar os dados referentes ao desenvolvimento do ensino médio, para melhor compreender esses resultados frente às metas estabelecidas a nível nacional e estadual, havendo, com isso, um conhecimento mais claro da sua evolução. Para esse fim, remetemo-nos aos dados

disponibilizados pelo Instituto Nacional de estudos e pesquisas Anísio Teixeira no período compreendido entre 2007 a 2013.

Assim, a Tabela 6 abaixo retrata essa análise frente à qualidade do ensino médio em Minas Gerais, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)², segundo os dados:

Tabela 6 – Comparativo dos resultados do IDEB do Ensino Médio frente às metas estabelecidas de 2007 a 2013

Área	2007		2009		2011		2013	
	Meta	Resultado	Meta	Resultado	Meta	Resultado	Meta	Resultado
Brasil total	3,4	3,5	3,5	3,6	3,7	3,7	3,9	3,7
Minas Gerais Total	3,8	3,8	3,9	3,9	4,1	3,9	4,3	3,8
Minas Gerais Rede estadual	3,5	3,5	3,6	3,6	3,7	3,7	4,0	3,6

Fonte: MEC/INEP. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Diante dos dados apresentados pode-se constatar que em relação ao Brasil os resultados do ensino médio em Minas Gerais se mantiveram estáveis até 2013, não apresentando um índice significativo de crescimento nacional, além de registrarem uma queda de 0,2% do resultado obtido frente à meta estabelecida para 2013.

O IDEB de Minas Gerais total seguiu a mesma lógica de resultados, e em 2013 caiu 0,5% frente ao alcance da meta estabelecida. A rede estadual de Minas Gerais apresentou declínio de 0,4% com relação à meta, o que nos leva a considerar o quanto ainda são necessárias ações efetivas e discussões para que o ensino médio obtenha o mínimo de qualidade estabelecida em todos os níveis de funcionamento para o alcance dos seus objetivos.

2 O IDEB referente ao ensino médio é apresentado por Região, Unidade da Federação, assim como no país como um todo. Quando apresentado por escola, está baseado nos dados disponibilizados através da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizada, amostralmente, junto aos alunos das redes públicas e privadas do país, matriculados no 5º ano, 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio.

Iniciam-se as tratativas frente ao tema, pontuando algumas experiências importantes para a contextualização da atualidade vivenciada pelo ensino médio mineiro. Assim, um dos pontos marcantes das mudanças instituídas foi a adoção do Currículo Básico Comum (CBC), primeiramente em 213 escolas da rede estadual de ensino denominadas Escolas-Referência, além de permissão para a construção de diferentes currículos para um mesmo ano do ensino médio.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram à base para contextualização dos CBCs, que nortearam as ações de implementação curricular nas escolas, dando o direcionamento para cada conteúdo das habilidades e competências que deveriam ser desenvolvidas por ano de escolaridade.

O Projeto Escolas-Referência (ER), iniciado em 2003, ensejava alcançar um melhor resultado para o ensino médio, através do “desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública” (MINAS GERAIS, 2003), como instituía seu lema.

O lema estabelecido bem representava o novo pensamento frente às políticas públicas em processo de implementação, pois, baseado em princípios de eficiência, incentivava a escola a alcançar metas e a apresentar resultados, com base no trabalho desenvolvido por escolas pré-selecionadas, como exemplos a serem seguidos pelas demais.

Em meio ao processo de mudanças por que passava o estado, o ensino médio, em 2006, recebe o Projeto Escolas-Referência.

A nova organização curricular, implementada em projeto piloto por 213 escolas, trabalhava com a perspectiva de atuação na formação dos gestores, estabelecimento de um plano político-pedagógico e na formação de grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP).

Através da Resolução SEE/MG nº 753/2006, o referido projeto, implementado nas escolas de Ensino Médio, propôs um currículo fixo para o 1º ano e abriu às escolas a oportunidade de definição de currículo próprio para o 2º ano, com enfoque em 3 (três) áreas do conhecimento: Ciências Biológicas, Exatas e Humanas. Nessa perspectiva, o Novo Plano Curricular do Ensino Médio de Minas Gerais afirmava que com isso perseguia

a produção de um desenho de escola que cumpra o papel de continuidade formativa do ser humano, no caso dos jovens, e de seu desenvolvimento, aqui incluindo formação ética, profissional, científica e técnica, todas necessárias à formação do jovem como cidadão. E que seja demarcada a convicção de que tais desenvolvimentos se submetam à ideia de desenvolvimento humano como pressuposto e suporte para qualquer projeto educativo (MINAS GERAIS, 2006b, p. 8).

A organização de matrizes curriculares diferenciadas para o ensino médio, após o primeiro ano – que possuía grade curricular fixa –, oportunizou apenas aos alunos com mais de 70% de aproveitamento o mérito de escolha do itinerário formativo que iriam adotar no 2º ano, sendo o itinerário no 3º ano de livre escolha para todos os alunos.

Então, claramente se observa na organização da referida resolução os traços dos princípios de eficiência e controle estabelecidos pela nova organização administrativa, que pactua junto aos alunos do ensino médio a meta a ser alcançada, para que possam ter acesso ao direito de optar no 2º ano por seu itinerário formativo. E assim incentiva, inclusive os alunos, o alcance dos resultados almejados para o nível de ensino.

Frente ao contexto da aproximação do currículo a uma perspectiva de integração entre a formação profissional e geral, em 2006 foi permitido o desenvolvimento da Formação Inicial para o Trabalho, como uma aproximação com o mercado, onde professores com formação diversa eram capacitados para ministrar aulas de informática básica e fomentar o gosto dos alunos pela área de melhor desenvolvimento de sua aprendizagem. Ao aluno, essa possibilidade era aberta em horário, onde era capacitado na área de informática básica, para aquisição de conhecimento em programas de informática específicos.

O projeto denominado Piloto se expande em 2006, através da publicação da Resolução SEE/MG nº 833/2006, sendo estendida a nova proposta experimentada pelas Escolas-Referência (ER) às denominadas Escolas Associadas (EA), ampliando a duração do ensino médio noturno para três anos e meio.

A Resolução SEE/MG nº 1017/2007 dá continuidade à proposta de organização curricular instituída pela resolução anterior e define que a formação inicial para o trabalho continuaria como opcional aos alunos, no extraturno, com obrigatoriedade de formação de no mínimo duas turmas por ano. Assim, os alunos eram motivados a participarem da atividade, com fins de aproximação com o

mercado de trabalho, em cumprimento às determinações do artigo 10 da referida resolução.

Por isso, diante do desenvolvimento da nova proposta curricular iniciada pelas Escolas-Referência esse currículo tornou-se oficial para as escolas da rede estadual, por meio da Resolução SEE/MG nº 1.025/2007, e a carga horária dos alunos do Ensino Médio Regular Noturno e da Educação de Jovens e adultos ficou estabelecida em 40 minutos/aula.

A resolução definia como objetivo de desenvolvimento do ensino médio no estado:

Promover a consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo da educação básica; atender as necessidades formativas dos alunos; estimular a permanência e conclusão do ensino médio; assegurar aos alunos do ensino médio a iniciação ao trabalho, bem como a adequada preparação, caso optem para prosseguimento de estudos de profissionalização ou ensino superior; introduzir no Currículo do Ensino Médio, Sociologia e Filosofia como componente obrigatório (MINAS GERAIS, 2007b).

Em 2007, a SEE/MG desenvolveu nas escolas estaduais o Programa de Educação Profissional (PEP) que tinha como objetivo oportunizar a formação profissional básica para os jovens regularmente matriculados no 2º e 3º anos do Ensino Médio Regular Estadual, ou 1º e 2º anos da EJA/Médio, além de concluintes das diferentes redes de ensino. Percebe-se uma abertura e incentivo aos jovens para o desenvolvimento de uma formação profissional e para o alcance de melhores oportunidades no mercado de trabalho.

A SEE/MG, assim, normatiza para o 1º ano um currículo obrigatório e oportuniza a escola organizar, a partir do 2º ano, seu próprio currículo, desde que observadas às exigências de escolha de no máximo 08 (oito) conteúdos, com obrigatoriedade de oferecer os conteúdos de Português e Matemática em todos os anos.

Em caráter opcional, o aluno poderia cursar a Formação Inicial para o Trabalho, voltada para a área de Informática, que passava a ser de oferta obrigatória pela escola para no mínimo duas turmas, com dois cursos. A abertura à iniciação profissional tinha o mérito de curso opcional, desenvolvido em horário de extraturno, com sua carga horária registrada na parte diversificada do histórico escolar.

Nesse enfoque gerencial, o currículo foi instituído pela já referida resolução, acrescentando, ainda, o “aprofundamento de estudos” (MINAS GERAIS, 2007b) a ser ministrado no contraturno do aluno.

A finalidade da proposta era melhorar os indicadores³ de eficiência do ensino médio, aumentar a permanência, diminuir a evasão, melhorar os resultados das avaliações internas e externas e combater a repetência e a distorção idade-série, por meio do fomento aos estudos e a ampliação dos conhecimentos, através do incentivo ao prosseguimento da vida escolar.

As turmas de aprofundamento de estudos deveriam ser formadas com 25 a 30 alunos, e os professores precisavam apresentar experiência pedagógica em atividades inovadoras e disponibilidade para participar de treinamentos ofertados pela SEE/MG.

Em 2008, o currículo manteve a estrutura organizacional obrigatória para o 1º ano e foi atribuído à escola organizar o currículo do 2º ano com 10 componentes curriculares, além de 9 conteúdos para o 3º ano, bem como determinar que os professores capacitados para a Formação Inicial para o Trabalho deveriam formar no mínimo duas turmas por ano, apresentando justificativa formal junto à direção da escola aqueles que não o fizessem.

A Resolução SEE/MG nº 2017/2011, surge como resposta ao incentivo à inovação curricular, instituído pelo governo federal pela Portaria nº 971/2009, que instituiu o ProEMI, apresentado na seção 2 deste trabalho, e abriu uma nova perspectiva para o ensino médio no estado.

O Estado de Minas Gerais, no ano de 2012, iniciou o desenvolvimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo governo federal através da sanção da Lei nº 12.513/2011, com o objetivo de desenvolver a Educação Profissional Técnica em parceria, através de bolsas de formação, ofertadas aos alunos do 1º ano regular ou EJA do Ensino Médio, de forma concomitante, em escolas da rede estadual, para os cursos técnicos em

3 O indicador representa uma medida de proporção atribuída para mensuração de dado específico.

Contabilidade, Informática, Administração, Agropecuária, Eletrônica, Logística e Multimídia.

No mesmo período, a SEE/MG propõe a inovação do ensino médio através de uma reestruturação curricular estabelecida pelo Projeto Reinventando o Ensino Médio, que previa carga horária específica definida para o desenvolvimento da formação geral e de eixos de empregabilidade, pautada numa perspectiva de integração curricular. Implementado através da Resolução SEE nº 2.030/2012, foi concebido para, de forma gradativa, se estender a todas as escolas públicas estaduais de ensino médio de Minas Gerais, fato que se concretizou, no ano de 2014, com a universalização determinada pela Resolução SEE/MG nº 2.486/2013. O projeto tinha como objetivos consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, preparação básica para o trabalho e cidadania, além do aprimoramento do educando como pessoa humana, gerando competências e habilidades nas áreas de empregabilidade, tendo em vista a inserção do aluno no mundo do trabalho (MINAS GERAIS, 2013e).

Verifica-se que as intensas mudanças por que passou o ensino médio a nível nacional, com o estabelecimento de sua obrigatoriedade, refletiram diretamente no pensamento de organização curricular proposta pelo Estado de Minas Gerais, que buscou atrelar a essas perspectivas a adoção de inovações próprias em atenção à melhoria das condições para acesso e permanência do aluno na escola.

A caracterização do panorama da rede de ensino em destaque é importante para delimitação das principais ações do trabalho, que tem a escola como ponto de partida para o reconhecimento dos avanços empreendidos, paragem para discussões das mudanças necessárias para a melhoria da qualidade e participação e ponto de chegada para inovações construídas de forma coletiva, em respeito aos princípios de expansão do ensino e reconhecimento das diferenças regionais.

Vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024) reforça as ações de inovação ao apresentar estratégias para enfrentamento dos problemas do ensino médio. Em sua Meta 3 (três), define como objetivo: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%

nessa faixa etária” (BRASIL, 2014). Define o documento normatizador da proposta que os desafios enfrentados na educação têm motivado a tomada de decisão por proposições inéditas no campo educacional.

Assim, justifica que:

o aumento crescente da demanda por mais escolaridade, a busca urgente por novas formações, a necessidade de estruturas e percursos curriculares dotados de flexibilidade, os novos papéis exigidos do professor, a chegada de mercado e recursos pedagógicos tecnologicamente avançados, a evidente limitação das metodologias mais ortodoxas, somados a tantos outros fatores, constituem um desafio para quaisquer sociedades, particularmente para as instituições que nelas estão mais estritamente associadas à educação. Em especial, as instâncias públicas, em vista das funções constitucionais que lhes concernem e dada a extensão do atendimento de que estão encarregadas, acham-se diante de uma tarefa de grandes proporções, seja no sentido de possibilitar uma formação pertinente aos novos tempos, seja no sentido de aumentar as taxas de desempenho escolar, seja no sentido de difundir de forma significativa a chamada propensão para aprender (MINAS GERAIS, 2012b, p.5).

Atrelado ao dever constitucional atribuído aos entes federados é reconhecido na proposta que é de grande proporção o atendimento às demandas de melhoria do desempenho escolar dos alunos e motivação para sua permanência na escola.

Pode ser considerado diante desse entendimento que inovar o currículo, como meio de atendimento a novas demandas apresentadas torna-se uma necessidade frente aos desafios enfrentados e para a superação das dualidades que acompanham esse nível de ensino. Para tanto, os eixos de ciência, tecnologia, cultura e trabalho devem ser considerados ao pensar ações de inovação a serem implementadas junto à escola. Esse entendimento permite melhor introduzir o tema abordado neste trabalho.

De posse dos primeiros apontamentos referentes ao breve percurso histórico do ensino médio em Minas Gerais aqui explicitados, além de seus desafios e mudanças, propõe-se na próxima seção a apresentação do Projeto Reinventando o Ensino Médio. Assim, é necessário analisar essa experiência e apresentar sugestões para futuras ações, com vistas à superação da dualidade que marca esse nível de ensino.

1.4 Reinventando o Ensino Médio

O Projeto Reinventando o Ensino Médio foi concebido em 2011, momento em que a administração do Governo de Minas Gerais continuava pautada por uma ótica gerencial, onde havia conceitos como gestão orientada a resultados, gestão em rede, regionalização da estratégia, participação e efetividade, conforme estabelecido no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) de 2011 (MINAS GERAIS, 2011c).

Este se caracterizou como um fecundo momento em que todos os entes federados são chamados a reorganizar suas políticas educacionais para o ensino médio, em respeito aos princípios constitucionais estabelecidos para sua oferta e organização.

O Estado de Minas Gerais, em cumprimento às determinações da Emenda Constitucional nº 59/2009, buscava amadurecer as políticas de atendimento a essa etapa de ensino. Assim, reconheceu como necessária a reestruturação curricular para atendimento às demandas atuais da sociedade e cumprimento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio efetivadas em 30 de janeiro de 2012, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 02/2012. Por essa razão, é de grande importância entender que, como determina o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 02/2012, o “Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2012).

Dessa forma, a proposta do Reinventando o Ensino Médio, conforme documento normatizadores, pautava-se na significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica. Ela também se baseava na superação da dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, e apresentava a empregabilidade como mérito para abrir múltiplas possibilidades de inserção do aluno no mercado de trabalho, além da qualificação acadêmica para se oportunizar o prosseguimento em estudos posteriores. O Reinventando o Ensino Médio, conforme documentos normatizadores da SEE/MG foi o resultado de:

[...] múltiplos fatores e permite ampliar um repertório de informações e desenvolvimento de habilidades compostas por uma pluralidade de conhecimentos teórico-práticos, capazes de consolidar a formação de jovens, ressignificando-lhes a aprendizagem, preparando-os para o mundo do trabalho, pautando-se para tal em princípios de interdisciplinaridade,

contextualização, transdisciplinaridade, democratização, privilegiando a pertinência e a relevância social, ética, estética tornando esse jovem partícipe de sua história, capaz de alterar e intervir positivamente na sociedade e, principalmente, na comunidade em que estiver inserido (MINAS GERAIS, 2012b, p.22).

Verifica-se ainda que a proposta trazia em si o desejo da integração entre a teoria e a prática, com o intuito de colocar o aluno como ser participante da construção de sua história e como agente de intervenção social. Para isso,

O pensamento curricular voltado à integração diz respeito ao próprio exercício democrático do jovem que, frente ao uso de suas experiências, contribui para a construção de relações entre a teoria e a prática, numa perspectiva horizontalizada que permita refletir, relacionar e construir conhecimento.

O REM apresentou uma ordenação curricular que buscou organizar os conteúdos acadêmicos, eixos de empregabilidade e o incentivo ao desenvolvimento dos jovens para inserção no mercado de trabalho. Assim, apresentou uma perspectiva de nova contextualização curricular, implementada enquanto política pública de atendimento ao ensino médio no ano de 2012, como projeto Piloto, em apenas 11 escolas na região Metropolitana de Belo Horizonte e posteriormente ampliada em 2013, para mais 122, distribuídas entre as 47 Superintendências Regionais de Educação espalhadas pelo estado, conforme estabelecido no §4º, artigo 1º da Resolução SEE/MG nº 2.030/2012.

A proposta aos poucos se configurava como meio de adequação do ensino médio às novas exigências da sociedade e, em 2013, conforme determinações da Resolução SEE/MG nº 2.251/2013, foi implantado em 122 escolas, com organização gradativa, sendo obrigatório aos alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio, e estabelecendo aos demais a possibilidade de conclusão dentro da anterior proposta curricular estabelecida pela resolução SEE/MG nº 2.017/2011. No ano de 2014, através da Resolução SEE/MG nº 2.486/2013 consolida-se como a proposta curricular para o ensino médio de Minas Gerais e se estende a todas as escolas estaduais.

Sendo assim, é importante pontuar que, durante o período de expansão do REM e o posterior a sua vigência, o estado desenvolveu a educação profissional de forma concomitante ao ensino médio, através de programas específicos como o Programa de Educação Profissional (PEP) e o Pronatec.

A proposta desenvolvida pelo Reinventando o Ensino Médio, salientamos, não tinha cunho profissionalizante, mas visava à aproximação dos jovens com o mercado de trabalho por meio do desenvolvimento dos eixos de empregabilidade. Registra o documento normativo de expansão da proposta para o ensino médio que, ao pensar a significação e a identidade do nível de ensino, é importante compreender que:

[...] se, de um lado, o contato com o acervo constituído pelos campos disciplinares – científicos e humanísticos – é condição insubstituível de enfrentamento, seja do mundo da vida, seja do mundo do trabalho, de outro lado, é indispensável que este acervo seja apresentado de modo a que os estudantes possam perceber, efetivamente, a sua relevância (MINAS GERAIS, 2012b, p.7).

De acordo com a Resolução SEE/MG nº 2.030/2012, o projeto tinha como objetivos buscar a excelência do ensino e da aprendizagem, definir um ensino médio com identidade própria, gerar competências e habilidades para a empregabilidade, preparar para o prosseguimento de estudos e cidadania. Acrescenta a proposta que

O Ensino Médio não deve ter sua identidade submetida às exigências dos ciclos de estudos que se seguem. Reduzido a uma etapa meramente preparatória, duas consequências daí decorrentes, ambas nefastas, evidenciam-se. Uma porque parte substantiva dos estudantes, aí encerra a sua formação, e outra decorrente do fato de que, capitulados diante das exigências dos exames de acesso ao ensino superior, perdemos a oportunidade de indicar, na diversidade das áreas de conhecimento, o que caracteriza a formação humana desejável/recomendável nesta etapa dos estudos (MINAS GERAIS, 2012b, p.7).

Dessa forma, a proposta acrescentou ao currículo as áreas de empregabilidade, entendendo que:

[...] empregabilidade, não significa ensino médio profissionalizante, que continuaria com o perfil e a oferta hoje existentes. Por empregabilidade entendemos a oferta de uma formação que possibilite ao estudante dispor de maiores condições de inserção múltipla no mercado de trabalho (MINAS GERAIS, 2012b, p.8).

Para tanto, há que se observar como foi realizada a organização do quadro de pessoal, capacitação para desenvolvimento das ações, gestão e planejamento das atividades pela escola, que são influências diretas para a qualidade da implementação do projeto junto à comunidade escolar.

A referida resolução trata da integração dos jovens do ensino médio com a comunidade e o incentivo a sua participação na definição das áreas de empregabilidade.

Observou-se que no processo de definição curricular foi atribuído aos jovens e responsáveis o Seminário de Percurso, como meio de participação na escolha de seu percurso formativo em eixo de empregabilidade específico. Participação que se manteve presente em sua execução, e continuou na Resolução SEE/MG nº 2.368/2013, sendo desenvolvido com base nas instruções presentes nas páginas 9, 10, 11,12, e 13 do Caderno de Orientações, encaminhado pela SEE/MG para todas as escolas de ensino médio, como subsídio para o aluno, a escola e a comunidade, para a escolha mais adequada da(s) área(s) de empregabilidade a ser (em) ministrada(s) pela escola.

Dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais destacava a escola em seu contexto global, com ações voltadas para as necessidades comunitárias, sendo o aluno definido como o agente de transformação no processo educacional.

De acordo com o Ofício Circular SB nº 17/2014, a organização e o funcionamento das escolas públicas estaduais de ensino médio, com a nova proposta, atendiam as demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e ainda, inovavam na busca de uma identidade própria.

Por isso, o trabalho com o aluno tem como pretensão o desenvolvimento da criticidade, consciência e responsabilidade social, com a finalidade da preparação para participação na vida econômica, política e cultural de sua comunidade e o saber sistematizado propõe o resgate individual das características dos jovens e desenvolvimento da autoestima, tanto do aluno quanto do professor, e o fortalecimento da articulação da escola com a comunidade escolar. O documento normatizador da expansão da proposta definia que

[...] o conhecimento, considerado nas dimensões da produção, da formação, do acesso é, talvez, o bem mais decisivo do nosso tempo, o que nos obriga a incluir entre a pauta de direitos o direito ao conhecimento, como condição incondicional de cidadania (MINAS GERAIS, 2012b, p.5).

A proposição do trabalho definia o estabelecimento de um currículo que incentivasse o aluno a perceber-se como sujeito de intervenção na comunidade, relacionando-o com o próprio processo de formação, através da compreensão dos fenômenos reais do mundo do trabalho, dos fenômenos sociais, atrelados aos conhecimentos científicos, históricos e culturais, que permeiam o cotidiano escolar e comunitário.

Definia a proposta do REM a aproximação entre o mundo do trabalho e do conhecimento. Recomenda à escola que:

Não importa a etapa em que se encontre, encarregue-se de oferecer instrumentos que, ao invés de viabilizarem unicamente a aquisição de um conjunto específico de conhecimentos, desenvolvam e mantenham viva a capacidade dos alunos permanecerem aprendendo ao longo do tempo (MINAS GERAIS, 2012b, p.8).

De modo que, verifica-se no estudo frente ao REM que o pensamento da proposta estava pautado em manter uma base curricular comum, acrescida de uma ampliação do tempo escolar por meio do desenvolvimento dos eixos de empregabilidade.

Assim, conforme previsto no artigo 5º da Resolução SEE/MG nº 2.030/2012, houve um aumento da carga horária de 2.500 (duas mil e quinhentas) horas para 3.000 (três mil) horas nos turnos noturno e diurno, com as 2.500 horas para a formação geral e as 500 horas restantes para uma formação específica, desenvolvida com projetos interdisciplinares, voltados para a prática da área da empregabilidade escolhida pela comunidade escolar.

Tendo como entendimento de que a uma educação de qualidade pressupõe o desenvolvimento da autonomia, não há como se abster da abertura ao diálogo em todo o processo de acompanhamento, efetivação das ações e avaliação de uma política pública.

O projeto, no decorrer dos anos passou por mudanças na organização de seu funcionamento junto às escolas em quesitos voltados para o acompanhamento, mas não em dimensões participativas. Nesse sentido, podem-se destacar as mudanças frente ao seu processo de acompanhamento, que era realizado no ano de 2012 nas escolas por meio da liberação de designação específica de um vice-diretor para exercer a função de coordenação do programa, sendo mantido esse servidor para

dar continuidade ao trabalho, com direito de substituição na hipótese de afastamento. Contudo, nas demais 122 (cento e vinte e duas) escolas acrescidas ao projeto em 2013, não foi seguida a mesma liberação de profissional para acompanhamento direto ao projeto.

As escolas para as quais, anteriormente, haviam sido designados vice-diretores para exercer a função específica de coordenação do Programa, mantiveram-os com a prerrogativa de que em caso de dispensa a pedido ou por determinação do sistema, não ocorreria designação de substituto, ficando a coordenação sobre a responsabilidade do especialista em educação ou vice-diretor do quadro da escola.

Para as escolas com quantitativo de vice-diretor superior ao que preceituava a Resolução SEE/MG nº 2.442/2013, de quadro de pessoal, deveria ser procedida a dispensa como determinava o artigo 15 da Resolução SEE/MG nº 2.486/2013, sendo indicado “um de seus atuais vice-diretores para coordenar a implantação do REM, devendo os demais Vice-diretores assumir as outras atividades pertinentes à função (MINAS GERAIS, 2013e)”.

Nessas escolas, quando solicitada a dispensa da função de Vice-Diretor ou em caso de afastamento superior a 60 dias, período em que, automaticamente, é desvinculado do cargo, a escola não teria direito de solicitar a indicação de novo servidor para a função. As escolas que não contavam com esse Vice-Diretor atribuíram o acompanhamento do projeto a um especialista da escola, que além das atribuições pedagógicas já desenvolvidas, teve acrescidas as funções de coordenador do REM, conforme orientações prestadas pelo Ofício Circular SG/SB nº 01/2014.

Ao coordenador do REM eram atribuídas funções de planejamento, execução, orientações didático-metodológicas, melhor uso dos recursos didáticos, organização de ações para cumprimento de metas estabelecidas, motivação dos profissionais, aluno e comunidade, dentre outras pertinentes a sua implementação.

Por isso, é importante refletir sobre o impacto das mudanças legais quanto à definição do sujeito responsável pelo desenvolvimento das atividades de coordenação do REM, fato que será mais bem analisado nos próximos capítulos do trabalho. Aqui se atenta para a apresentação do projeto, sua implementação na escola e orientações legais pertinentes; no desenrolar dos próximos capítulos

analisam-se melhor os caminhos e descaminhos da política adotada para o ensino médio mineiro.

A Secretaria de Estado de Educação definiu o perfil de cada profissional para lecionar os componentes curriculares das áreas de empregabilidade no Reinventando o Ensino Médio, que serão abaixo dispostas no Quadro 1, conforme estabelecido na publicação da SEE/MG no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, de 08 de novembro de 2014 (MINAS GERAIS, 2014a, p.16), como podemos observar no quadro 1:

Quadro 1 – Perfil Docente por Área de Empregabilidade

Perfil do Docente	Áreas de empregabilidade
- Arte, Filosofia, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa	Comunicação Aplicada
- Biologia, Geografia, História, Sociologia	Turismo
- Física, Matemática, Química	Tecnologia da informação
- Biologia, Geografia, Química	Meio Ambiente e recursos naturais
Arte, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia	Empreendedorismo e gestão

Fonte: Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, 08/11/2014, p.16.

Observa-se que o estabelecimento de um perfil foi à forma encontrada pela SEE/MG para, no universo dos profissionais licenciados efetivos, ex-efetivos (servidores atingidos pela ADI4876) ⁴ e designados, direcionar a organização do quadro de pessoal para atuar no projeto. Verificam-se diversas formações definidas para assumir as aulas do REM, sendo considerados habilitados a ministrar as diferentes disciplinas das áreas de empregabilidade, estabelecidas no Seminário de Percurso na escola.

Analisar o contexto de implementação, acompanhamento e avaliação do REM em uma escola pública do estado de Minas Gerais permitiu uma melhor compreensão dessa mudança curricular e da incorporação de componentes da área de empregabilidade, como tentativa de manter o jovem na escola, incentivar a conclusão desse nível de ensino, prepará-los para a continuidade dos estudos e inseri-los no mundo do trabalho.

⁴ Inconstitucionalidade do artigo 7º da lei Complementar nº 100/07 (incisos I, II, IV e V). Julgamento ocorrido em 26 de março de 2014, pelo STF.

Estabelece o artigo 4º da Resolução SEE/MG 2.486/2013 que:

A estrutura curricular do Reinventando o Ensino Médio deve conter uma Base Nacional Comum, uma Parte Diversificada, que é definida a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, bem como as áreas de empregabilidade, destinadas à geração de competências e habilidades para a inserção do aluno no mundo do trabalho (MINAS GERAIS, 2013e).

Em atenção aos documentos normativos da proposta observa-se que o delineamento curricular proposto pressupunha uma organização interdisciplinar de saberes, valores, práticas e atitudes de desenvolvimento de conhecimento, autonomia de pensamento do aluno e, de forma dinâmica e articulada, a participação dos sujeitos para a mudança de sua realidade social.

As instituições escolares participantes do projeto foram convocadas a repensar suas Propostas Político-Pedagógicas e Regimentos Escolares, para fins de adaptação às determinações de funcionamento do novo ensino médio, com inserção das devidas mudanças, e os objetivos estabelecidos, bem como sua implementação e estímulo para articular, integrar e inter-relacionar os eixos constituintes com a ciência, tecnologia, trabalho e cultura no trato didático-metodológico junto aos alunos.

A intencionalidade teórica desse novo currículo erigiu-se pela vontade de fomentar uma integração curricular que, além de aspectos de acesso e permanência, atendesse a superação da dualidade e construção de identidade própria para o ensino médio.

Desse modo, essas observações serão mais bem explanadas nos capítulos que se seguem, fazendo-se necessário justificar que foi realizada a escolha por uma escola pertencente à jurisdição da Superintendência Regional de Montes Claros, localizada em Montes Claros, contemplada no ano de 2013 com o REM, conforme Resolução SEE/MG nº. 2.251/2013, para melhor delimitação do foco da ação da pesquisa, acompanhamento mais próximo de suas ações e facilitação da coleta de dados junto aos sujeitos participantes.

No próximo capítulo apresenta-se a pesquisa, sua metodologia e experiência de campo. Assim, na primeira seção é descortinado o campo de pesquisa: uma escola do norte mineiro para, na segunda seção, dar-se voz aos sujeitos, realizando-

se a análise frente aos dados da pesquisa. E, para finalizar o capítulo, confrontamos os achados da pesquisa na escola com as reflexões de alguns teóricos educacionais.

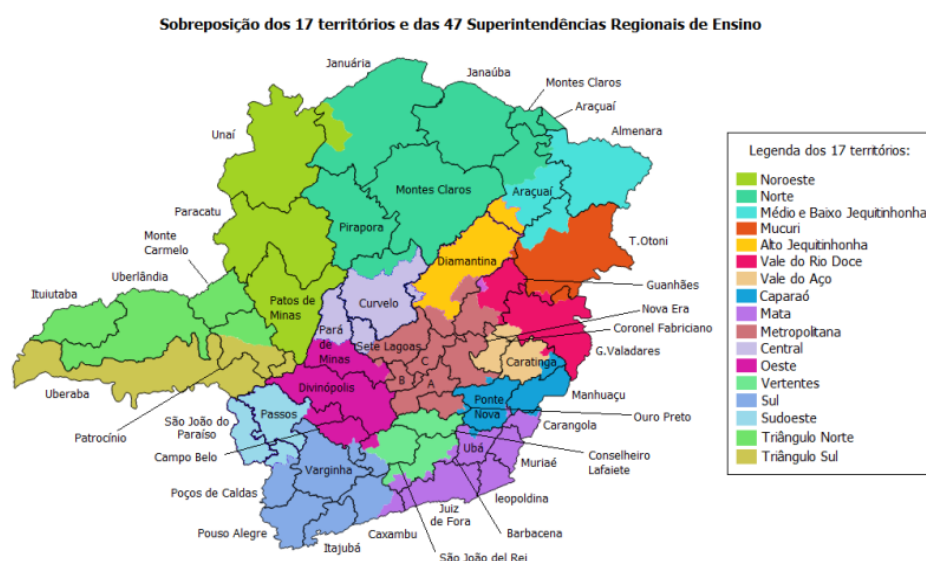
2 O REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO NORTE MINEIRO

A pesquisa desenvolvida teve como principal objetivo analisar a experiência do Projeto Reinventando o Ensino Médio, programa educacional elaborado no estado de Minas Gerais entre os anos de 2011 a 2014, através de sua implementação por uma escola da jurisdição da Superintendência Regional de Montes Claros, para propor sugestões às futuras ações em relação ao ensino médio, com vistas à superação da dualidade que marca esse nível de ensino, a partir das contribuições trazidas pelos sujeitos envolvidos no desenvolvimento da política educacional na escola.

Torna-se, portanto, relevante observar que ao analisar as características e necessidades regionais, como também os interesses dos sujeitos, o estado está diante de um vasto contingente de diferenças a serem consideradas dentro da dimensão de 853 municípios, atendendo 2.267.713 estudantes, distribuídos em 3.686 escolas estaduais de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.(MINAS GERAIS,2014,P.69)

Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação descentralizou o atendimento, em 47 Superintendências Regionais de Ensino, organizadas da seguinte forma, como mostra a Figura 1:

Figura 1- Mapa das SREs



Fonte: Site da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/mapa/sres>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

A Superintendência de Montes Claros está localizada na região do norte de Minas, atendendo a 169 escolas estaduais e 30 municípios, apresentados pelo Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Quadro Organizacional do Atendimento da SRE de Montes Claros

Total de Escolas Estaduais Atendidas	Regional	Total de Municípios Atendidos	Municípios Atendidos
169	Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros	30	Bocaiuva, Botumirim, Brasília de Minas, Campo Azul, Capitão Enéas, Claro dos Porções, Coração de Jesus, Cristália, Engenheiro Navarro, Francisco Dumont, Francisco Sá, Glaucilândia, Grão Mogol, Guaraciama, Itacambira, Japonvar, Josenópolis, Juramento, Lontra, Luislândia, Mirabela, Montes Claros , Olhos d'água, Padre Carvalho, Patis, São João da Lagoa, São João da Ponte, São João do Pacuí, São João do Paraíso, Vargem Grande do Rio Pardo.

Fonte: Site da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

A Superintendência de Montes Claros é considerada uma regional de porte médio, e foi contemplada com o REM no ano de 2013, momento da expansão do projeto em escolas localizadas no município de Bocaiúva, Brasília de Minas e Montes Claros.

Neste cenário optou-se por desenvolver a pesquisa na escola no município de Montes Claros, escolha justificada pela maior facilidade de observação do desenvolvimento do projeto, de análise e recolhimento de dados, e ainda, na aplicação dos instrumentos de pesquisa.

A escolha pela inserção no âmbito da escola foi motivada pela necessidade de conhecer como as políticas públicas se traduzem junto aos profissionais e alunos, como se efetiva o currículo para além da teoria de sua aplicabilidade e as influências que sofrem nesse contexto, entendendo, além disso, como fundamental dar voz aos sujeitos aos quais se propõe uma política, como forma de conhecer a realidade a que pertencem e suas influências para o sucesso de sua prática.

Afirma convenientemente Alarcão (2001, p.36), quando diz: “uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida” e ainda acrescenta que o projeto educativo está intimamente ligado à capacidade de ser pensado e avaliado por uma escola reflexiva, ou seja, a escola deve refletir sobre seus atos, sobre seus projetos, sobre si mesma, e assim cada um que a compõe tem responsabilidade sobre a escola que se quer construída.

Considerando o objetivo do estudo e procurando situar as discussões acerca da implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio pela escola, foi utilizada a pesquisa documental e também a análise dos normatizadores da SEE/MG, além de documentos da SRE/MOC, documentos da escola, pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura, como meio de melhor embasar a avaliação dos resultados obtidos na pesquisa de campo realizada.

Manzo (1971) afirma que essa modalidade de pesquisa “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos como também novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” (MANZO, 1971, p.68). Nesse sentido, como afirma Caldas (1986 apud MOREIRA 2004, p.4) que “a revisão de literatura pode ser organizada para estabelecer nexos no conhecimento existente”, e assim permite analisar criticamente uma questão sobre a ótica de diversas posições teóricas.

Para melhor compreensão dos dados frente aos sujeitos envolvidos no processo e as consequências das ações públicas voltadas para o ensino médio em Minas Gerais, optou-se pela utilização como instrumentos de pesquisa a análise documental e a aplicação de entrevistas semiestruturadas.

A análise documental permitiu melhor conhecer o processo de implementação, organização e funcionamento do Projeto Reinventando o Ensino Médio pela escola, apresentar sua regulação por meio da exposição de suas bases normativas, além de apresentar as diretrizes, objetivos e perspectivas sobre a ótica dos registros em atas, diários, avaliações e registros do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE).

Foram escolhidos para as entrevistas semiestruturadas o diretor, o coordenador pedagógico responsável pelo REM, dois professores e dois alunos do ensino médio. Tal escolha justifica-se pela necessidade de delimitar o campo a ser pesquisado, sendo também necessário escolher dentro do ambiente escolar sujeitos

que estejam diretamente relacionados à implementação da proposta e que sejam significativos no seu processo de avaliação, sendo ao mesmo tempo agentes e recebedores das ações frente ao novo currículo implantado.

Como critérios para a escolha dos sujeitos a pesquisa baseou-se nos princípios de análise da gestão e apresentação do projeto à escola. Portanto, foi imprescindível dar voz ao diretor e ao coordenador do projeto, principais elos entre os órgãos superiores e os sujeitos da escola no processo de implementação firmado.

Para o reconhecimento do processo de implementação da inovação curricular junto aos alunos e para verificação de como se deu a aplicação da teoria da reestruturação curricular, bem como a prática de seu exercício em sala de aula, utilizou-se como critério de escolha dos professores a serem entrevistados o fato de serem efetivos, tendo em vista a continuidade das ações desenvolvidas e com formação em diferentes habilitações para se conhecer as facilidades e dificuldades vivenciadas no desenvolvimento do novo currículo.

Já na escolha dos alunos, optou-se por utilizar como critério que fossem alunos regularmente matriculados no 3º ano do ensino médio em 2015, por terem vivenciado por mais tempo a experiência do REM, e assim apresentar as melhores condições de subsídio à análise e avaliação das ações empreendidas em sua implementação na escola.

Diante dos critérios apresentados reconheceu-se que o gestor simbolizou a voz do Estado na condução da apresentação da proposta, sendo um motivador de seu sucesso na prática da escola. O coordenador pedagógico do REM representou o “escolhido” dentre os profissionais para colocar em prática o novo currículo, dando orientação pedagógica, e também organizando o processo de planejamento e avaliação da proposta e levando o suporte técnico ao seu exercício em sala de aula. O professor foi o agente da prática do currículo junto aos alunos em sala de aula, local onde se efetiva o ensino-aprendizagem, e onde o currículo tomou corpo e significado. O aluno conhecedor de sua realidade é sujeito ativo na construção de sua aprendizagem, fonte para a qual foi implementada a reestruturação curricular, e é reconhecido como parte integrante do processo.

Todos foram importantes fontes para a construção deste trabalho, contribuindo para uma melhor compreensão da integração curricular proposta ao

ensino médio, caracterizando por meio da descrição prática do projeto na escola e melhor fundamentando a análise documental dos normativos da proposta e das contribuições teóricas.

Durante o processo de seleção dos documentos na escola, suportes à pesquisa foram possíveis, além de observações que somaram à condução dos trabalhos, e melhor contextualização do funcionamento do projeto e reconhecimento das ações dos sujeitos inseridos na sua implementação.

A realização da entrevista semiestruturada junto aos sujeitos envolvidos na implementação do REM permitiu aproximar as bases teóricas das impressões e resultados do mesmo junto à escola, que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p.152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

A realização das entrevistas aconteceu entre os meses de abril e maio do ano de 2015, períodos em que os sujeitos vivenciavam há pouco o processo de finalização da proposta do REM por normatização da SEE/MG, e ainda existia expectativa pelas futuras ações frente ao ensino médio no Estado de Minas Gerais.

Nesse sentido, pontua Duarte (2004):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2004, p. 215).

Sendo assim, a entrevista teve seu roteiro semiestruturado construído após a análise documental empreendida, além de contribuições bibliográficas que subsidiaram a análise dos dados obtidos durante o processo de pesquisa.

A pesquisa na escola não é fácil. São diversas as variantes de intervenção no processo, que vão desde tempo e espaço até a resistência de entender-se como agente importante na avaliação de uma proposta educacional.

Os sujeitos estão acostumados a receber políticas públicas em “pacotes fechados” para aplicação com papéis já bem definidos, em que não se veem como parte tão integrante em sua organização e efetivação, o que contradiz o artigo 204 da Constituição Federal, ao determinar que é um direito “a participação da

população por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis” (BRASIL, 1988).

De modo que, como pontua Bucci (2002), as políticas públicas são “programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados (BUCCI, 2002, p.241).”

Optou-se por uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, frente ao estudo de caso por entender ser esta mais adequada ao processo de investigação proposto na pesquisa, como esclarece Gil (1994, p.7): “trata-se de levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Partindo dessa premissa de pesquisa permite-se melhor conhecer a política e conceber, além dos normativos teóricos, a prática desenvolvida na escola.

A pesquisa documental frente à escola desenvolveu-se desde 2013. Neste capítulo, os dados apresentados referem-se à descrição da escola, número de alunos, profissionais, infraestrutura e outros relativos a sua caracterização, obtidos a partir da análise das atas de reuniões pedagógicas e administrativas, além do portfólio de desenvolvimento do projeto, registros de visitas técnicas realizadas com alunos, dados de avaliações e frequência dos alunos. Também registros de diários de classe de forma amostral, quadros de identificação da escola 2012/2013/2014/2015, registros eletrônicos do SIMADE⁵ e do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A pesquisa bibliográfica permitiu melhor refletir sobre as concepções do ensino médio desenvolvido no estado de Minas Gerais e somar para a contextualização de sua temática. É importante ressaltar, com Gil (1994, p.48), que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Nesse sentido, retomaram-se os temas fundamentais da análise empreendida, que se centralizaram na qualidade, quantidade e participação coletiva, no intuito de fortalecer as discussões sobre os aspectos de acesso, permanência e

⁵SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar) é um sistema informatizado de gestão para as Escolas Estaduais de Minas Gerais, desenvolvido pelo CAEd/UFJF.

melhoria da oferta e funcionamento do ensino médio no estado, primando por uma reflexão que leve a um debate coletivo de construção de política pública.

Assim, entende-se, como diz Garcia (1999, p.171), “[...] a escola como lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino”, e, além disso, reforça Pimenta (2002, pp. 72-73), “Trabalho coletivo significa tomar a problemática da escola coletivamente com base na colaboração específica de cada um, em direção a objetivos comuns [...]”.

Dessa forma, a escola é o espaço onde as políticas públicas se efetivam, onde germinam. É lugar em que participação e reflexão coletiva têm maiores possibilidades de solucionar os desafios apresentados, e ainda proceder com alcance de metas e tornar mais eficaz o uso do recurso público para a melhoria da qualidade da educação pública.

Pensando nisso buscou-se na pesquisa trazer o olhar sobre o projeto para o meio em que se efetiva, de forma a contextualizar o que é próprio a uma comunidade ou região no momento da concepção de uma proposta de ensino ou delimitação de um programa ou projeto a ser desenvolvido. Entende-se que a contextualização está intimamente ligada ao uso real e prático do conhecimento adquirido em prol da melhoria da gestão pública.

Diz Freire (1996a) sobre o processo de análise crítica da prática que:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo (FREIRE, 1996a, p.39).

Não há como pensar em reformulação curricular sem levar em consideração o novo processo de construção do conhecimento, identidade e inovação, com vistas à compreensão da intencionalidade da proposta e das contradições e assim elucidar os acertos e desacertos na construção e implementação de uma política pública. O ensino médio em Minas Gerais, como pontuado no capítulo anterior, retrata, a nível nacional, uma realidade de mudanças e permanências que ainda não superaram as contradições e dualidades que marcam a sua história.

Analisar as contribuições trazidas pelo projeto já experimentado representa uma possibilidade de orientação à contextualização de novos caminhos a serem

trilhados, sem perder de vista os ganhos adquiridos pela experimentação curricular realizada e o levantamento de dados concretos para a revisão do olhar para a construção de uma nova proposta e levantamento de sugestões viáveis a futuras ações frente ao Ensino Médio.

Salientam-se no mérito as exigências de qualidade a serem cumpridas que oportunizem aos alunos a aquisição de competências necessárias ao pleno exercício da cidadania, preparação para o trabalho, e ainda, para continuidade de ensino posterior, como estabelecido nas DCNEM.

Alguns dados serão melhor analisados nas próximas seções, voltadas para a apresentação da pesquisa de campo, e assim explicita-se também o que os sujeitos dizem sobre o desenvolvimento do projeto, e serão demonstrados os achados da pesquisa frente às contribuições de autores que tratam da integração curricular.

2.1 O campo de pesquisa: uma escola do norte mineiro

A presente seção tem por objetivo descrever a escola pesquisada como forma de melhor localizar o leitor frente ao contexto de implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio, a organização do quadro de pessoal da escola, número de alunos, localização, dentre outros aspectos que subsidiam as observações de dados empreendidos pela pesquisa.

Dessa forma, para que haja análise de uma política pública torna-se necessário melhor compreender sua evolução, retomadas, desvios, sucessos, insucessos e contribuições para a definição de novas propostas e compreensão de sua implementação e resultados. O processo de desenvolvimento das políticas públicas muito nos diz sobre a organização dessas políticas, e é um importante caminho contextualizado de entendimento frente ao percurso histórico, cultural e social do ensino médio até os dias atuais.

Portanto, esta pesquisa expõe como a escola se organiza em face das exigências de implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio, a partir do trabalho desenvolvido por uma escola estadual do município mineiro de Montes Claros. A escola pesquisada pertence à rede estadual de ensino, atende às séries finais do ensino fundamental do 6º ao 9º anos vespertinos; ensino médio no matutino e vespertino e Educação de Jovens e Adultos Médio no noturno. A Escola Estadual

pesquisada atende alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com total de 50 turmas e 1.764 alunos, sendo organizada conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Turmas e alunos da escola pesquisada

Turno	Anos Finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio		Total de alunos	Total de Turmas
	Nº alunos	Nº turmas	Nº alunos	Nº turmas		
Manhã	-	-	699	19	699	19
Tarde	547	17	92	3	639	20
Noite	0	0	398	12	398	12
Total	547	17	1189	34	1736	50

Fonte: SIMADE (data da extração: 09/06/2015). Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Observando os dados acima apresentados constata-se que dos 1189 alunos do ensino médio distribuídos em 34 turmas, um percentual de 52,64% dos alunos, aproximadamente, seguiu a nova proposta para o ensino médio em 2014, enquanto que 47,35% dos alunos distribuídos nos 3º (terceiros) anos do ensino médio continuaram, também por cálculo aproximado, para fins de terminalidade, inseridos na proposta anterior de funcionamento do ensino médio.

Esse dado é de grande relevância para a análise do trabalho proposto, por evidenciar que os profissionais da escola trabalharam simultaneamente com duas organizações curriculares diferentes no desenvolvimento do ensino médio, possibilitando melhor observar as mudanças trazidas pelo Projeto Reinventando o Ensino Médio e comparar sua organização nos aspectos de planejamento, infraestrutura e aspectos didático-pedagógicos.

A equipe gestora e pedagógica da escola pesquisada é formada por 1 professor na função de diretor e por 3 vice-diretores, sendo uma Especialista em Educação Básica-Supervisora e dois outros professores; o que permite, além do olhar administrativo, contar com a contribuição pedagógica nas tomadas de decisão na implementação do projeto. Ainda conta com 4 especialistas (3 supervisoras e 1 orientadora escolar) com mais de 10 anos de experiência, sendo, portanto, um saldo positivo para o monitoramento das atividades desenvolvidas pelos professores, coordenadores do projeto e equipe gestora.

Observando o quadro de pessoal da escola em foco percebe-se que em sua maioria ela é formada por profissionais efetivos, o que facilita o acompanhamento e

avaliação das propostas pedagógicas desenvolvidas, por serem conhecedores do cotidiano da escola, comunidade escolar e das reais necessidades que envolvem o desenvolvimento das ações educativas.

O quadro administrativo da escola também segue a mesma lógica organizacional, sendo composto por aproximadamente de 80% dos profissionais efetivos ou na condição de atingidos pela ADI4876⁶ do STF (ex-efetivados), mantidos nos cargos até dezembro de 2015.

A continuidade do trabalho dos professores na escola é um dado interessante na perspectiva de análise da continuidade do projeto, conhecimento dos alunos, da comunidade atendida, cumprimento das atribuições pedagógicas e facilidade no processo avaliativo de desempenho.

Trazendo o olhar da pesquisa para a escola é possível contextualizar melhor esse conjunto de continuidade das ações do projeto ao se observar a relação de profissionais efetivos/ADI 4876 frente aos designados, que atuam por meio de designação temporária na escola. Assim, a escola pesquisada apresenta no Quadro 4 a seguinte organização:

Quadro 4 – Quadro administrativo da escola

QUANTITATIVO DE CARGOS			
CARREIRA	EFETIVO/ADI 4876	DESIGNADO	TOTAL
DIRETOR	01	0	01
VICE-DIRETOR	03	0	03
SECRETARIO	01	0	01
ASB	23	3	26
ATB	10	2	12
EEB	4	0	5
PEB	89	30	119
TOTAL	133	34	167

Fonte: SIMADE (Data da extração 13/10/2015). Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

6 ADI 4876 do STF, referente ao julgamento da situação dos servidores efetivados pela Lei Complementar nº 100/2007, por meio da qual o(a) funcionário(a) se tornou estável sem concurso público em 06/11/2007. Definindo os servidores(as) efetivados(as) na condição de ex-efetivados(as) e, atualmente, para a condição da situação funcional 26 - Decisão ADI 4876 do STF, que tinha o prazo final, estipulado pelo STF para a data de 01/04/2015. Devido aos efeitos da modulação estipulada na matéria, sendo aprovada pela Corte do STF a ampliação do prazo de modulação dos efeitos até o final de dezembro de 2015.

No quadro organizacional de professores encontramos a mesma situação apresentada pelo quadro administrativo da escola, com predominância de servidores efetivos em relação ao número de servidores designados. Assim, temos a seguinte distribuição por matéria lecionada, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Quadro Organizacional dos servidores da escola

PROFESSORES X SITUAÇÃO FUNCIONAL		
MATERIA	EFETIVO/ ADI 4876	DESIGNADO
AMBIENTE EMPRESARIAL	1	1
ARTE	2	0
ARTES	2	0
BIOLOGIA	10	2
CIENCIAS	8	1
COMPUTAÇÃO E COMPUTADOR	0	1
COMUNIC PRATICA: IDENT TERRITOR	1	1
COMUNICACAO E SOCIABILIDADE	1	1
EDUCACAO FISICA	6	3
EDUCACAO RELIGIOSA	3	0
EMPREENDEDORISMO	1	1
FILOSOFIA	2	1
FISICA	4	0
FUNDAMENT GESTAO PLANEJ ESTRAT	2	1
GEOGRAFIA	7	5
HISTORIA	9	1
LINGUA ESTR MOD INGLES	7	1
LINGUA PORTUGUESA	16	5
MATEMATICA	18	4
QUIMICA	6	1
REDE COMUNICATIVA	1	1
SOCIOLOGIA	1	2
SOLUÇÃO DE PROBL ATRAV COMPUTA	1	0
TI PRATICA: JOGOS EDIT TEXTO	1	0
REGENTE DE TURMA (SEM MATÉRIA)	0	0
EVENTUAL	0	0
USO DE BIBLIOTECA	1	3
TOTAL	111	36

Fonte: SIMADE (Data da extração 13/01/2013). Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

O projeto, como já dito anteriormente, funcionou na escola com os conteúdos de Empregabilidade e Gestão, Comunicação Aplicada e Tecnologia da Informação, onde a distribuição de carga horária dos conteúdos foi assim distribuída aos professores, conforme o quadro 6:

Quadro 6 – Distribuição de aulas do Reinventando Ensino o Médio da área de empregabilidade em Empreendedorismo e Gestão – 2014

Área de Empregabilidade	Conteúdos Ministrados	Professores por Conteúdo	Habilitação do Professor	Situação de Aproveitamento do Professor
Empreendedorismo e Gestão	Fundamentos de Gestão e Planejamento Estratégico	01 Efetivo	Física	Extensão de Carga Horária
		01 ADI 4876	História	Excedente Complementando Carga Horária
	Contabilidade e Finanças	01 Efetivo	Física	Excedente Complementando Carga Horária
		01 ADI 4876	Química	Excedente Complementando Carga Horária
	Ambiente Empresarial	01 ADI4876	Química	Extensão de Carga Horária
	Gestão de Pessoas	01 Efetivo	Filosofia	Extensão de Carga Horária
		01 Efetivo	Física	Extensão de Carga Horária
	Empreendedorismo	01 ADI4876	Química	Extensão de Carga Horária
		01 ADI4876	História	Excedente Complementando Carga Horária
	Análise de Custo e Formação de Preços	01 Efetivo	Física	Excedente Complementando Carga Horária

Fonte: SIMADE/SEE-MG. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Analizando a distribuição da carga horária dos conteúdos da área de Empreendedorismo e Gestão, constata-se que foram ministrados por professores efetivos e na situação de ADI 4876, como forma de complementação de carga horária de professores que se encontravam excedentes nos conteúdos originais da titulação, por determinação legal de aproveitamento. Outros conteúdos foram ministrados por extensão de carga horária, fator relevante ao se considerar a conveniência pedagógica, a disposição do professor para ministrar conteúdo diverso de sua habilitação e os aspectos de planejamento, metodologia e didática no desenvolvimento das aulas.

Quadro 7 – Distribuição de aulas do Reinventando Ensino o Médio da área de empregabilidade em Comunicação Aplicada – 2014

Área de Empregabilidade	Conteúdos Ministrados	Professores por Conteúdo	Habilitação do Professor	Situação de Aproveitamento do Professor
Comunicação Aplicada	Comunicação Sociabilidade	01 Efetivo	Português	Excedente Completando Carga Horária
		01 Efetivo	Filosofia	Extensão de Carga Horária
	Produção de Eventos	01 Efetivo	Filosofia	Extensão de Carga Horária
	Redes Comunicativas	01 Efetivo	Filosofia	Excedente Completando Carga Horária
		01 Efetivo	Português	Excedente Completando Carga Horária
	Criação Visual	01 Designado	Artes	Designação
	Identificação de Territórios	01 Efetivo	Filosofia	Extensão de Carga Horária
		01 Efetivo	Artes	Extensão de Carga Horária
	Projeto Evento	01 Efetivo	Filosofia	Excedente Completando Carga Horária
	Redes Comunicativas II	01 ADI 4876	Português	Extensão de Carga Horária

Fonte: SIMADE/SEE-MG. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

No Quadro 7 acima verifica-se que houve professor designado para desenvolver conteúdo específico da área de Comunicação Aplicada, mantendo a situação de habilitação diversa ao conteúdo ministrado. Abaixo, o Quadro 8:

Quadro 8 – Distribuição de aulas do Reinventando o Ensino o Médio da área de empregabilidade em Tecnologia da Informação – 2014

Área de Empregabilidade	Conteúdos Ministrados	Professores por Conteúdo	Habilitação do Professor	Situação de Aproveitamento do Professor
Tecnologia da Informação	Computação e Computador	01 Efetivo	Física	Excedente Completando Carga Horária
		01 Designado	Artes	Designado
	Sociedade da Informação	01 Efetivo	Física	Excedente Completando Carga Horária
		01 Efetivo	Física	Extensão de Carga Horária
	Solução de Problemas Através da Computação I	01 ADI4876	Química	Excedente Completando Carga Horária
		01 Efetivo	Matemática	Excedente Completando Carga Horária

Solução de Problemas Através da Computação II	01 ADI4876	Química	Excedente Completando Carga Horária
	01 Efetivo	Física	Excedente Completando Carga Horária
TI na prática: Jogos e Editoração de Textos	01 ADI4876	Química	Excedente Completando Carga Horária
	01 ADI4876	Português	Extensão de Carga Horária
Jogos digitais	01 ADI4876	Química	Excedente Completando Carga Horária
	01 Designado	Artes	Designado
TI na Prática: Planilha de Cálculo	01 Efetivo	Física	Excedente Completando Carga Horária
	01 ADI4876	Matemática	Extensão e Complementação de Carga Horária
TI na Prática: Editoração de Texto	01 ADI4876	Português	Extensão de Carga Horária

Fonte: SIMADE/SEE-MG. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Assim, a organização da distribuição de carga horária dos professores nas três áreas de empregabilidade seguiu as normatizações comuns estabelecidas para a organização de quadro de pessoal no estado, sem observar maior cuidado com relação aos aspectos de formação específica da área ou perfil, de forma mais concorde com os méritos de conveniência pedagógica.

Analisando, então, os dados de enturmação do ano de 2013 e 2014, presentes na Tabela 7, relativos ao período de funcionamento do REM, constatamos a seguinte situação:

Tabela 7 – Enturmação de alunos da escola pesquisada 2013 – 2015

Ano escolaridade	de Nº. turmas 2013	de Nº. alunos 2013	de Nº. de turmas 2014	Nº. alunos 2014	de Nº. turmas 2015	de Nº. de alunos 2015
6ºANO	3	123	4	137	4	135
7ºANO	4	161	3	108	4	140
8ºANO	4	145	5	161	3	111
9ºANO	4	149	5	141	4	151
1ºANO MÉDIO	11	378	9	330	9	351
2ºANO MÉDIO	8	288	9	296	8	301
3ºANO MÉDIO	8	290	6	228	6	276
1º EJA MÉDIO	-	-	-	-	2	91

2º EJA MÉDIO	3	107	2	90	-	-
3º EJA MÉDIO	3	118	1	42	2	90
Total de turmas alunos	48	1807	44	1533	42	1646

Fonte: SIMADE/SEE-MG. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Verifica-se, dessa forma, que a escola iniciou a implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio em 2013, com 11 (onze) turmas do 1º ano do ensino médio, com um total de 378 alunos atendidos. No ano de 2014 funcionou com 9 (nove) turmas de 1º ano, com total de 330 alunos e 9 (nove) turmas de 2º ano com 296 alunos, registrando uma média de 12,7% de alunos que não concluíram o 1º ano em 2013 e uma média de 8,8% que não concluíram em 2014.

Observa-se que, ao somarmos os índices de reprovação aos de evasão, um número significativo de alunos ficou à margem do processo educativo por motivos diversos, causando distorção idade-série para os que retornaram à escola posteriormente e evidenciando, com isso, o problema enfrentado com relação à permanência dos alunos no Ensino Médio.

Durante o funcionamento do REM na escola pesquisada, através do Seminário de Percursos a enturmação dos alunos foi organizada, como explicita a Tabela 8:

Tabela 8 - Funcionamento das turmas do REM na escola em 2013 – 2014

Ensino Médio	Número de Turmas	Número de Turmas por Área de Empregabilidade		
		Comunicação Aplicada	Empreendedorismo e Gestão	Tecnologia da Informação
1º Ano Matutino 2013	08	03	02	03
1º Ano Noturno 2013	02	-	01	01
1º Ano Matutino 2014	06	02	02	02
1º Ano Vespertino 2014	03	01	01	01
2º Ano Matutino 2014	08	03	02	03
2º Ano Noturno 2014	02	-	01	01

Fonte: SIMADE/SEE-MG. Extraído em 09/06/2015. Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Observa-se que, após a enturmação realizada, os alunos seguiram distribuídos na mesma área de empregabilidade definida durante o seminário de

percurso realizado junto aos pais e responsáveis no 1º ano de escolaridade do Ensino Médio.

Tabela 9 – Resultados finais dos alunos do Ensino Médio da escola em 2013 – 2014

ANO 2013				ANO 2014		
Ano de escolaridade	Alunos aprovados	Alunos reprovados	Alunos evadidos	Alunos aprovados	Alunos reprovados	Alunos evadidos
1º ano	232	79	38	194	73	22
2º ano	183	55	15	197	39	33
3º ano	255	23	12	193	34	12

Fonte: SIMADE (extraído em 09/06/2015). Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

A Tabela 9 demonstra que no ano de 2013 o índice de aprovação no 1º ano REM foi de 66,47%, 22,63% de reprovação e 10,88% de alunos evadidos. No ano de 2014, o 1º ano demonstrou índices muito próximos ao ano anterior, sendo de 67,12% de aprovação, 25,25% de reprovação e 7,61% de alunos evadidos.

Com relação às turmas de 2º ano em 2013, ainda pelo currículo anterior, os alunos apresentaram 72,33% de aprovados, 21,73% reprovados e 5,92% de evadidos: enquanto que o 2º ano REM 2014 apresentou índices próximos, sendo 73,23% de aprovados, 14,49% de reprovados e 12,26% de evadidos.

Percebe-se que quanto aos índices de reprovação e evasão não houve mudanças significativas com a implementação do REM, pois em relação aos segundos anos com propostas diferenciadas de currículo os alunos que cursaram pela nova proposta apresentaram, proporcionalmente, índices maiores de reprovação e evasão.

A caracterização da escola tem importante relevância para apresentar os atores envolvidos no processo de implementação da proposta de reinvenção iniciada em 2013 e executada até 2014, e assim melhor desenvolver a análise da evolução de métodos e estratégias para alcançar a construção da autonomia e da emancipação dos jovens e sua preparação e inserção no mundo do trabalho.

Dessa forma, com base nos dados apresentados pela escola [que optamos por denominar Escola [X] aqui demonstrados, pretende-se, a partir da análise da execução do Projeto Reinventando o Ensino Médio, uma compreensão da proposta, da implementação, e dos avanços e retrocessos, propor uma discussão conjunta

fundamental aos princípios para a construção de uma política pública para o desenvolvimento do ensino médio no Estado, que atenda às demandas de expansão e qualidade exigida pelas novas normatizações, e ao mesmo tempo, corresponder aos anseios dos sujeitos envolvidos, de forma a atender os princípios de acesso e participação.

Ao se pensar no redesenho curricular executado pelo Estado, pressupõe-se que seja levado em consideração o atendimento a demandas legais e também a uma visão de efetivação de programas e projetos que se alarguem no respeito às diversidades regionais, assim como no diálogo com os sujeitos envolvidos, e também numa visão que ultrapasse a mera “inovação pela inovação”, definindo-se como política de atendimento a uma faixa etária da população que necessita ser cuidada e para que se possa cumprir com o seu desenvolvimento sócio-político, com continuidade de estudos e preparação para o mercado de trabalho.

2.2 Reinventando o Ensino Médio sob o olhar dos sujeitos da escola

A presente seção apresenta as contribuições trazidas pelos sujeitos envolvidos no processo de implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio na escola pesquisada, a partir de entrevistas com: o gestor da escola, a coordenadora pedagógica do projeto, 2 professores e 2 alunos, sendo caracterizados em quadro apresentado no apêndice I deste trabalho.

Na entrevista realizada com o gestor da escola pontos importantes da discussão foram trazidos para a análise do processo de implementação do projeto. Entender todo o processo pelas várias perspectivas permite um desenvolvimento avaliativo mais circunstanciado e a fundamentação de uma ação de intervenção pautada na realidade e nas verdadeiras necessidades daqueles para quem se dirigem os esforços da política praticada.

Para isso, o gestor, que aqui será identificado pelo código G1 (informação verbal), pontuou em sua entrevista⁷ que havia tomado conhecimento da escolha da

7 Entrevista concedida pelo gestor em 6 de maio de 2015. A entrevista encontra-se transcrita no apêndice III deste trabalho.

participação da escola no Projeto Reinventando o Ensino Médio quando foi “notificado pela SRE, que informou que seria escola piloto”. Não houve um tempo dado pela Secretaria para que a escola, coletivamente, discutisse quanto a sua adesão ao projeto. Sua escolha foi feita de forma institucionalizada, como receptores da nova proposta de reinvenção curricular.

Quando questionado sobre o processo de capacitação para efetivação do novo ordenamento curricular, G1 informou que “Inicialmente fomos capacitados em BH, depois analistas pedagógicos também foram capacitados para nos auxiliarem.” Informou ainda que nesta capacitação estavam presentes “o diretor, 8 professores e 1 especialista”.

Quanto a ser suficiente a capacitação inicial promovida pela SEE/MG para o desenvolvimento do REM na escola, G1 informou que: “na implantação não, depois da capacitação dos Analistas, o trabalho de acompanhamento foi melhor”. Acrescentou que a principal dificuldade enfrentada na implantação do REM foi a “falta de orientação”.

Verifica-se que o processo de escolha da escola, implantação do projeto e capacitação não tiveram a participação coletiva dos membros da escola, sendo, ao invés disso, direcionada como ação de planejamento aos gestores da proposta e aos professores escolhidos para desenvolver diretamente as disciplinas da área da empregabilidade.

Quando questionado quanto à definição dos profissionais para atuarem no projeto, G1 respondeu que o coordenador foi escolhido entre os servidores efetivos “através do perfil. Um coordenador com disponibilidade para atender os três turnos e que soubesse coordenar”. Explicou também que a escolha dos professores que iriam atuar nas áreas de empregabilidade foi realizada com base na “própria resolução de quadro de escola da época. Os professores pegaram as aulas do REM como extensão de carga horária ou por ser excedente”.

Portanto, os critérios estabelecidos seguiam as determinações comuns para organização do quadro de pessoal das escolas, sendo aos excedentes atribuído o desenvolvimento de conteúdos diversos de sua titulação para complementação da carga horária deficitária.

Ainda, no mérito do planejamento e organização dos professores acrescentou que os professores do REM trabalhavam em conjunto e que os planejamentos eram

feitos, pois “no horário do módulo II havia um tempo específico para isso”. Esclareceu que a condução do planejamento era realizada “juntamente com a coordenadora no horário de módulo II”. Quando questionado quanto ao planejamento coletivo junto aos professores dos conteúdos da formação geral o gestor esclareceu que “cada professor trabalhava com seu conteúdo e não tinham facilidade para esta interação”.

Percebe-se que o planejamento incorporava a lógica de organização já seguida pela escola, e utilizava comumente a carga horária de atividades extraclasse, conforme determina a lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, destinando 8 horas semanais para atividades pedagógicas. Estes trabalhavam em conjunto com os demais professores da área da empregabilidade, sob acompanhamento da coordenadora do REM, mas não conseguiam trabalhar em parceria com os demais professores dos conteúdos da chamada “formação geral”, o que contradiz com as propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, indo, dessa maneira, na contramão da integração curricular.

Assim, questionado quanto à reação dos professores frente à definição da escola para o desenvolvimento do REM, G1 afirmou que “50% dos professores não demonstraram interesse devido à carga horária do projeto e à falta de formação para as aulas”.

Quanto à receptividade da comunidade escolar, afirmou que a divulgação do REM foi feita através de reuniões e que “não foi demonstrado muito interesse, devido à implantação do 6º horário”. Acrescentou que os pais e alunos participaram do Seminário de Percurso desenvolvido pela escola e quanto às definidas áreas de empregabilidade, “o processo de escolha foi realizado na escola. Das 10 áreas foram escolhidas 3, de acordo com a realidade da região: Comunicação Aplicada, Tecnologia da Informação e Empreendedorismo.”

Por ser a única escola a desenvolver o projeto em Montes Claros, G1 também foi questionado se observou um aumento na procura por matrícula na escola, esclarecendo que “não houve aumento de matrículas, percebemos uma diminuição após a implantação do projeto devido ao 6º horário, e isso contribuiu para o abandono escolar”. Acrescentou ainda que, referente à implementação do 6º horário, “era muito tumultuado e complicado. Os meninos pediam para ir embora, não tinha merenda”. Com relação à implementação do REM, G1 afirma que “foi positiva, pelo

fato de podermos buscar algo novo lá fora, mas os alunos vibraram quando o REM acabou. O objetivo do REM era o trabalho de campo, romper com as barreiras do muro da escola. Foi interessante”.

A definição da escola como participante do projeto, a capacitação dos profissionais, a condução do processo de implementação e a determinação do cumprimento do 6º horário foram dificultadores para o melhor desenvolvimento do REM na escola segundo o gestor, mas a experiência do novo, de “romper com as barreiras do muro da escola”, trouxe imensa satisfação na busca pelo “novo”. Acrescentou que, referente ao desenvolvimento do ensino médio, “o maior desafio hoje é a questão da disciplina e motivação dos alunos”.

A infrequência e a evasão escolar, evidentemente, sempre foram pontos de problematização na oferta do ensino médio. Assim, é notório observar, nos documentos normatizadores do Projeto Reinventando o Ensino Médio que uma de suas principais demandas é a permanência do aluno na escola, o que é contraditório ao se verificar nas entrevistas realizadas, unânimes ao pontuarem que não reconhecem o REM como um meio de combate a esses males além de definirem a implementação 6º horário como um dos fatores de aumento da infrequência Escolar. Entretanto, não podemos atrelar a infrequência e a evasão escolar a uma proposta de organização curricular e/ou projeto desenvolvido junto aos alunos, por se tratar de um fenômeno que necessita de ampla discussão e pesquisa de fatores sociais, econômicos, de perspectiva e motivação, que não reconhece a aprendizagem como meio de emancipação, e ainda, fatores ligados à qualidade da educação apresentam ligação direta com o quadro apresentado. Por isso, há que se considerar as condições físicas e mentais de aproveitamento e eficiência ao se propor uma organização de funcionamento em 6º horário.

Quanto aos recursos financeiros, G1 nos informou que foi disponibilizado “para custeio e manutenção do REM”, sendo “aplicado em compra de materiais escolares, pagamento de terceiros, apostilas” e a prestação de contas foi realizada “como as demais da escola”.

A coordenadora pedagógica da escola, que identificaremos como G2 (informação verbal), enfatizou, frente ao desenvolvimento do REM na escola, que “em 2013 quando iniciou na nossa escola foi positivo. Já em 2014 extinguiu o cargo de coordenador do REM e as especialistas ficaram sobrecarregadas. Os professores

ficaram desmotivados e os alunos desinteressados.” Acrescentou⁸ que “o Seminário de Percurso foi um momento crucial e decisivo para os estudantes. Espaço para conhecimento das áreas de empregabilidade pelo aluno com a participação e aval de seus pais ou responsáveis”.

G2 salientou ainda que soube que a escola desenvolveria o REM “através de reunião junto à direção” e que as atividades do REM foram acompanhadas através da “avaliação dos professores e depoimento de alunos.” Reforçou que os professores do REM planejavam em conjunto e organizavam “atividades em sala de aula, visitas técnicas a rádios, empresas, faculdades, palestras, cinema, atividades no laboratório de informática da escola, dentre outras e desenvolveram projetos”.

Esclareceu, além disso, que “o REM foi um desafio que enfrentamos, mas que não tivemos a oportunidade de dar continuidade. Concordo com o fim do projeto em 2015, visto que em 2014 já não havia mais motivação para continuar”. Durante a entrevista disse que “para pensar num ensino médio de qualidade é necessário ter condições dignas e adequadas de trabalho, mas também precisamos de profissionais mais motivados e atualizados”.

Portanto, G2 é clara ao afirmar que, para a efetivação de um ensino de qualidade, além dos méritos curriculares, há que se implementar ações de valorização do profissional, pensar em programas de atualização e melhorar as condições de trabalho.

Assim, atrelados a essa análise, retomamos os dados evidenciados pelo gestor de que metade dos professores não se sentiam interessados pela nova proposta curricular e alegavam não ter a formação necessária para o desenvolvimento dos conteúdos a serem ministrados.

O professor, que identificaremos como P1 (informação verbal), declarou⁹ que na implementação do REM apresentou “dificuldade em encontrar material disponível para ministrar as aulas, com linguagem simples [não técnica] de forma que os alunos entendessem sem dificuldade na aprendizagem”.

8 Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica do REM em 30 de abril de 2015. A entrevista encontra-se transcrita no apêndice IV deste trabalho.

9 Entrevista concedida pelo professor em 29 de abril de 2015. A entrevista encontra-se transcrita no apêndice V deste trabalho.

Quanto ao mesmo aspecto, o professor 2, que será identificado pelo código P2 (informação verbal), ressaltou¹⁰ que “a primeira dificuldade foi quanto ao 6º horário, a adaptação foi demorada. Os alunos apresentavam fome e cansaço na última aula. A segunda dificuldade foi a demora na implementação do laboratório de informática”.

Isto posto, está claro que por meio das afirmativas dos professores verifica-se que aspectos pedagógicos e administrativos interferem na prática do projeto. No § 2º do artigo 2º, a Resolução SEE/MG nº 2.030/2012 define que a “formação específica compreende conteúdos curriculares destinados à geração de competências e habilidades nas áreas de empregabilidade” (MINAS GERAIS, 2012c). Fica em aberto o entendimento de como gerar competências e habilidades, tendo desenvolvidos os conteúdos por profissionais de formação diversa, que apresentaram, conforme afirmativas em entrevista, muitas dificuldades para adaptação de materiais que atendessem ao objetivo das disciplinas, o que indiretamente retrata ineficiência no planejamento realizado, além do acréscimo de um sexto horário que não era interessante para os sujeitos envolvidos e que era, segundo os alunos entrevistados, um horário muito cansativo e pouco produtivo. Para P1 o principal desafio enfrentado no desenvolvimento do ensino médio é “conscientizar os alunos de que estudar é importante e que é através dos estudos que eles vão vencer e se tornar pessoas melhores. A maioria não tem essa consciência”. Situação também atestada por P2, que descreveu como desafio do ensino médio “atenuar o desinteresse do corpo discente”.

Com isso, os professores encaram como dificultador o desinteresse dos alunos, desmotivação e falta de valorização dos estudos para desenvolvimento pessoal e profissional. Aspectos relacionados à dificuldade de adequar os materiais pedagógicos e planejamento do trabalho com os alunos também foram levantados como dificultadores da prática da implementação do REM.

Todavia percebe-se que a inovação no processo educacional não é vista pelos profissionais como desafio. O desafio está presente em questões voltadas à

10 Entrevista concedida pelo professor em 30 de abril de 2015. A entrevista encontra-se transcrita no apêndice V deste trabalho.

organização, planejamento, capacitação e, principalmente, em encontrar caminhos viáveis para a motivação dos alunos, pois fatos como indisciplina, infrequência e evasão são lembrados como obstáculos a serem superados ao se repensar o ensino médio, sendo estes problemas históricos, como já evidenciado no capítulo anterior do trabalho.

O Projeto Reinventando o Ensino Médio proporcionou o fomento para a discussão sobre as contradições e dilemas enfrentados no desenvolvimento do trabalho educativo.

Contribuindo com as questões trazidas pelos profissionais da escola quanto à adesão, motivação e interesse dos professores frente ao desenvolvimento do projeto, o aluno, que será identificado como A1(informação verbal), afirma¹¹ que “no começo era visível esse interesse, mas no decorrer ficou desgastante, mas eles sempre procuravam algo interessante para os alunos”, e ainda, “alguns professores fizeram esforço de nos transmitir com clareza”.

Dando continuidade às análises dos dados da pesquisa verifica-se que pouco mudou na prática pedagógica dos professores junto aos alunos com a introdução da inovação curricular do REM ao verificar que, segundo¹² o aluno que identificaremos por A2 (informação verbal), no desenvolvimento das aulas eram utilizados “quadro, giz, filmes, folhas xérox [sic], DVD, laboratório de informática”, e acrescenta A1: “Infelizmente só computadores. Pois, sabemos que hoje em dia há muitas tecnologias e esses instrumentos tecnológicos poderiam ser usados com mais frequência”.

Dito isso, os alunos remetem a discussão ao conceito já apresentado de inovação, ao se questionar até que ponto os professores estão preparados para trabalhar dentro de uma proposta de mudança, pensar novos caminhos, fazer

11 Entrevista concedida pelo aluno em 30 de abril de 2015. A entrevista encontra-se transcrita no apêndice VI deste trabalho.

12 Entrevista concedida pelo aluno em 5 de maio de 2015. A entrevista encontra-se transcrita no apêndice VI deste trabalho.

diferente e utilizar, de maneira constante, a formação atrelada à criatividade. Lima Jr. (2005) traz importante contribuição, ao conceitualizar que o uso de tecnologias é:

[...] um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os (LIMA JR, 2005, p.15).

Portanto, um dos pontos importantes ao se pensar em inovação é: inovar para quem? Como? E quem será o responsável? Pois esses são fatores de conscientização de que a formação continuada dos professores para uma nova proposta deve antever a sua implementação e continuar durante a execução. Uma inovação curricular necessita ser contextualizada, significativa e deve trazer para o ambiente vivencial a possibilidade de positivas e conscientes intervenções.

O aluno A2 acrescentou, quanto à avaliação do fim do REM, que:

Foi regular. Pois não teve objetivo. O projeto nasceu com uma finalidade, mas os recursos transmitidos e a falta de professores qualificados, que entendam 'inteiramente', nas áreas ministradas foi um ponto que o Estado de Minas Gerais não observou, como também deixou a responsabilidade nas 'mãos da escola'. [...] a escola não teve uma reunião para explicar o fim do projeto, somente foi informado que não haveria mais e que havia sido encerrado (informação verbal).

Verifica-se que o jovem inserido no projeto assimila determinados tipos de valores, que inclusive favorecem boas práticas na escola. Em contrapartida, esta caracterizou o distanciamento da participação coletiva na concepção e implementação do projeto, e demonstrando ainda o quanto a escola foi responsabilizada para o seu sucesso, ou até mesmo o quanto a escola não possuiu autonomia para emitir pareceres para as adequações necessárias. Assim, tanto na implementação quanto na finalização do projeto a escola foi mera expectadora e reprodutora das determinações legais emanadas dos órgãos centrais de orientação.

Quando questionado sobre a apresentação de algum aspecto para o qual haveria necessidade de mudança no funcionamento do ensino médio, o aluno A2 afirmou que o que deveria mudar seria

a forma de ensinar. Exemplo no caso quando estudei a matéria da Segunda Guerra Mundial: seria interessante estudar os aspectos históricos, geográficos, as línguas, o que era calculado como era calculado, isso seria

mais favorável para contribuir para que o aluno aprenda a matéria em todos os aspectos e compreendê-la (informação verbal).

A partir disso, fica claro que a interdisciplinaridade e a necessidade de contextualização do conhecimento são novamente apontadas como fatores de grande relevância dentro da perspectiva da necessária inovação no oferecimento do ensino médio na rede pública estadual.

Outro ponto interessante de análise é com relação aos recursos financeiros voltados para o desenvolvimento do ensino médio, que devem ter uma certa amplitude de possibilidade de uso, tanto para inovação em sala de aula como fora dela, voltada para o aluno, o professor, como também quanto à adequação de infraestrutura física e material, também para que se criem espaços de desenvolvimento tecnológico e científico, que possam ser fontes de crescimento do jovem, tanto para o mercado de trabalho como para seu desenvolvimento em estudos posteriores.

Um dos objetivos da proposta do REM era introduzir o aluno no mundo do trabalho a partir da experimentação das áreas de empregabilidade, sem, contudo, ter a responsabilidade de uma formação em curso técnico específico. Essa situação gera uma dicotomia na compreensão da proposta por considerável parcela dos jovens: entender como é importante ter uma formação técnica ao término do ensino médio.

Por esse fato é que o Seminário de Percurso oportunizou a pais e alunos definirem as áreas de empregabilidade a serem desenvolvidas na escola, sem, contudo, permitir ao jovem inserido no projeto experimentar as suas diferentes propostas.

Acrescenta a essa discussão o interesse da comunidade na implementação e desenvolvimento do REM na escola. O aluno A1 declara que: “Avaliando bem, a comunidade não se conscientizou muito com o projeto e nem achou interessante de como se desenvolveu, não havendo muita aula prática”.

Diante das afirmativas percebe-se que a participação comunitária ficou restrita ao Seminário de Percurso e que o projeto não mostrou sua aplicabilidade na vida comunitária, como era sua pretensão inicial, não sendo de conhecimento a prática das ações de inovação previstas para o REM.

Assim, salientamos que os jovens trazem contribuições importantes para a validação dos processos e para melhor adaptação pedagógica, subsidiando para a ressignificação dos conteúdos ministrados. Nesse sentido, Shulgin (2013) afirma:

A experiência dos estudantes é grande, a influência educativa de um processo é informal e contínua, e os estudantes vêm para a escola não somente com uma série de habilidades isoladas, conhecimentos, mas também com avaliações, julgamentos, com embriões de programas políticos (SHULGIN, 2013, p. 173).

Analizando as pontuações apresentadas, percebe-se que na visão do aluno o ensino, bem como sua metodologia e didática, estão aquém do que deveriam, pois não dão conta de contextualizar o conhecimento adquirido para o seu uso social, tornando-o obsoleto, desinteressante e sem aplicação real e prática nas suas atividades diárias. Fato que contribui para o desinteresse dos alunos e desvalorização dos estudos como algo importante para uso em seu futuro, visto que no presente este se distancia de seu uso prático.

O projeto Reinventando o Ensino Médio levou à escola a reflexão sobre seu papel face ao desenvolvimento do ensino médio, de igual modo a compreensão da necessidade de rever a metodologia e a didática utilizadas junto aos alunos, certificando-se que ao se trabalhar numa perspectiva de integração curricular é preciso estar aberto à inovação estabelecendo parcerias com os demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além de se ter consciência de que a formação continuada é uma necessidade admitida também pelos alunos, que reconhecem o esforço dos professores, mas, ao mesmo tempo, a consciência de que somente o esforço não soluciona os problemas evidenciados.

Percebe-se ainda que os históricos problemas vivenciados pelo ensino médio continuam latentes, admitindo que o projeto caminhou com objetivos voltados para a sua superação. No entanto, sem a participação coletiva, efetiva e democrática perde-se muito no alcance de metas e resultados desejados.

Enfim, diante das entrevistas e observações realizadas, percebe-se que o projeto representa um ganho para a reflexão das demandas da melhoria do ensino médio; traz importantes contribuições à experimentação da integração curricular e foi importante para o processo avaliativo da maturidade dos profissionais, para as condições de funcionamento das instituições escolares, para o desenvolvimento

desse tipo de proposta, necessidade dos profissionais e jovens inseridos nessa etapa de ensino, criando também um rico espaço de discussão com relação ao que se possui e ao que é necessário, além de apontar o que é preciso para o alcance do desejado, apresentando como se pode alcançar os objetivos definidos para essa etapa de ensino, como superar contradições e dilemas históricos e propor um currículo que responda às demandas de desenvolvimento dos jovens.

2.3 Achados da pesquisa

Os dados desta pesquisa representam mais uma oportunidade de reflexão sobre a implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio. Assim, frente às contribuições teóricas e aos sujeitos entrevistados parte-se para a análise desses dados, apresentados nesta seção do trabalho. Os dados aqui abordados podem ser divididos em três momentos: O primeiro trata da questão da formulação e elaboração da política em si e como esse processo teve impacto na implementação da mesma na escola. No segundo momento a análise trata da experiência dos professores e das vivências dos alunos diante dessa tentativa de integração curricular. Por fim, no terceiro momento, fechamos a análise abordando alguns dos dilemas do desenvolvimento do ensino médio, com reflexões sobre seu enfrentamento pela escola.

Isto posto, na implementação do projeto pela escola foram detectados importantes pontos de fragilidade através das entrevistas e pesquisas documentais. É possível dizer que esses pontos detectados nos permitiram elaborar alguns questionamentos com relação à formulação e implementação da proposta, definição das escolas participantes, capacitação dos profissionais inseridos em seu desenvolvimento, participação do aluno e da comunidade no processo de sua implementação e outros ligados à organização do funcionamento do projeto na escola.

Um dos pontos de fragilidade apresentados na pesquisa pelos entrevistados diz respeito à concepção e implementação do projeto, realizado pela Secretaria Estadual de Educação de “cima para baixo”, através de normatização própria e sem a participação direta dos sujeitos envolvidos. Os entrevistados asseguram que não houve um momento específico para análise da proposta, contribuições para sua

formulação ou mesmo definição quanto a sua participação no projeto. A participação e envolvimento da escola no desenvolvimento da proposta de reestruturação curricular para o ensino médio foi definida a partir da publicação da Resolução SEE nº 2.486/2013, que estabeleceu a escola como uma das 122 contempladas na expansão do REM no Estado.

A política pública, entendida como instrumento de solução para um problema público (SECCHI, 2012), precisa efetivar-se para além dos limites da esfera meramente governamental. Isso significa que é necessário construir espaços dialógicos e por meio de ações de cooperação estabelecer caminhos que permitam a participação. Nessa linha, podemos afirmar que:

O denominador mais comum de todas as análises de rede de políticas públicas é que a formulação de políticas públicas não é mais atribuída somente à ação do Estado enquanto ator singular e monolítico, mas resulta da interação de muitos atores distintos. A própria esfera estatal é entendida como um sistema de múltiplos atores (SCHNEIDER, 2005, p.38).

Para muitos autores o processo democrático de formulação está diretamente relacionado à capacidade de produzir políticas mais eficazes e estabelecer ambientes mais democráticos para a gestão. Conforme Rodrigues (2011):

a eficácia das políticas públicas depende do grau de eficiência da gestão – o que, por sua vez, implica não apenas na qualidade dos gestores para exercer seu ofício público, mas também um ambiente de atuação que favoreça a governança democrática e a responsabilização política (RODRIGUES, 2011, p.25).

Em outras palavras, é preciso envolver os destinatários de uma política, por mecanismos de representação, na sua elaboração e implementação. Isso ajusta os termos da política às reais necessidades desses destinatários, e compromete seu público com as ações e ajustes necessários ao sucesso do que se pretende com tal política.

Trazendo essa análise para a implementação do REM, nas entrevistas realizadas os estudantes retrataram que perceberam no processo de formulação e implementação da reestruturação curricular proposta o distanciamento dos sujeitos da escola. Afirmaram que souberam da participação da escola no projeto, exclusivamente por meio da divulgação da normativa pelo diretor e foram

comunicados de sua paralisação do mesmo modo, o que ressaltaram como um aspecto negativo do projeto, fato que leva a crer que os estudantes reconhecem a importância da participação coletiva para o melhor desenvolvimento desse projeto.

O documento orientador da proposta, disponibilizado pela Secretaria de Educação em 2013, nesse momento de expansão do REM, apontava que um dos objetivos do projeto era “evidenciar o lugar do estudante como sujeito do conhecimento e protagonista de sua formação” e, ainda, “destacar os novos papéis desempenhados pelo conhecimento na contemporaneidade” (MINAS GERAIS, 2012b, p. 11).

Tal afirmativa evidencia que a proposta, embora estivesse pautada em aspectos de valorização dos sujeitos no processo decisório de seu percurso escolar, reduziu na prática essa participação direta dos sujeitos no Seminário de Percurso, onde foi realizada a escolha da área de empregabilidade a ser cursada durante os três anos do ensino médio dentre as três alternativas do acervo definidas pela escola, sendo caracterizado que “este acervo garante ao estudante uma margem de escolha que o torna, em parte, autor do seu percurso curricular” (MINAS GERAIS, 2012b, p.8).

Ao analisar o termo “em parte” atribuímos um caráter restritivo à participação do jovem, como sujeito ativo, na proposição e implementação da sua trajetória educacional. Não obstante a essa questão é notório pontuar que a escola é um importante espaço para a construção da identidade do estudante, podendo através de suas práticas criar laços de permanência ou rejeição, o que pode fundamentar de algum modo os índices significativos de evasão e distorção idade-série registrados nessa etapa de ensino.

Nessa esteira, esclarece Dayrell (2007, p. 1.117) que se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar meios de diálogo com os sujeitos e sua realidade.

No momento em que o ensino médio universaliza-se, é necessário o esclarecimento de que não basta apenas abrir novas vagas, é preciso reconhecer o sujeito que chega até à escola e oportunizar a todos uma participação ativa na construção de sua trajetória escolar e de sua prática social. Determina o Inciso V, artigo 5ª, da Resolução CNE/CEB nº 02/2012 que o ensino médio deve ser organizado com “[...] indissociabilidade entre educação e prática social,

considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2012).”

Um currículo construído de maneira democrática precisa da participação dos sujeitos envolvidos no trabalho educativo, de forma a oportunizar um processo dialógico e que valorize a interdisciplinaridade como caminho intencional e viável a uma melhor contextualização da aprendizagem. Santomé (1998) contribui com essa análise quando caracteriza que

[...] a cultura, mentalidade e expectativas de qualquer pessoa são fruto de uma história vivida no seio de uma ou várias famílias, resultado de uma participação ativa dentro de grupos sociais étnicos, de gênero, de condicionantes geográficos, históricos, biológicos [...] (SANTOMÉ, 1998, p.45).

O desenvolvimento do Projeto Reinventando o Ensino Médio através da pesquisa apresentada caracterizou o distanciamento entre os sujeitos e a concepção de políticas públicas.

Analizando essa prerrogativa temos o olhar voltado para a experiência dos professores e a vivência dos alunos, diante da tentativa de integração curricular, que é outro ponto a ser abordado dentro dos achados da pesquisa. Como preconizava a proposta do REM os professores e alunos se viram diante do desafio de trabalhar de maneira diferente, tendo na interdisciplinaridade o caminho para a construção do conhecimento. Assim, os professores foram levados a revisar seu processo de planejamento, repensar a adequação de sua prática, fundamentar um novo olhar frente à teoria, ter a consciência da necessidade de desenvolver ações em conjunto, estabelecer uma nova organização didático-pedagógica, adequar os recursos didáticos às exigências da proposta, dentre outras.

Nas entrevistas os estudantes reconheceram como válido o esforço realizado pelos professores nessa revisão da prática pedagógica, mas reconheceram também as dificuldades dos profissionais em adequar a teoria à prática e ao uso das novas tecnologias, como recursos didáticos viáveis e necessários à melhor formação dos jovens.

Os professores demonstraram nas entrevistas dificuldade em trabalhar com a nova proposta, o que lhes trazia insegurança frente ao desenvolvimento dos

conteúdos das áreas de empregabilidade. Ficou evidenciado que os planejamentos eram realizados mais entre os pares, voltados para a tentativa de facilitar o desenvolvimento dos conhecimentos específicos dessas áreas.

Interessante pontuar que em nenhum momento, quando questionados quanto ao processo de planejamento e prática frente ao REM, os professores fizeram qualquer observação referente à tentativa de aliar o desenvolvimento do conteúdo de sua titulação de forma interdisciplinar com o conteúdo que tinham assumido na implementação do novo currículo. Através disso se constata como o professor possui dificuldades com a interdisciplinaridade, sendo um real desafio a integração curricular à formação e prática dos professores, que continuam voltadas para uma perspectiva de trabalho disciplinar, com planejamento individualizado das ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

E então se ressalta que o trabalho educativo dentro de uma perspectiva de currículo integrado pressupõe essa capacidade de desenvolvimento de ensino interdisciplinar e pautado pela experimentação e uso social dos conhecimentos. Nesse mérito, o desafio posto é repensar a formação dos professores para que consigam desenvolver um trabalho onde o aluno supere a fragmentação do conhecimento e tenha potencializada sua interação com o meio, como sujeito de transformação social. Contribui Fazenda (2002) ao afirmar que

A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana através da passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e assim sendo, recupera a ideia primeira de Cultura [formação do homem total], o papel da escola [formação do homem inserido em sua realidade] e o papel do homem [agente das mudanças no mundo] (FAZENDA, 2002, p. 48).

No desenvolvimento do REM constata-se que apesar de os professores trabalharem ao mesmo tempo com conteúdos diferenciados não foi verificado um trabalho pautado na interdisciplinaridade, o que fundamenta a maturação de propostas, tempos e espaços para troca de experiência, interação, avaliação de práticas, melhoria da formação e amadurecimento didático-pedagógico para inovação, não somente curricular, mas também referente ao uso consciente e com qualidade dos novos recursos tecnológicos na prática docente.

Diante dessas considerações reportamo-nos a Lück (1994), ao afirmar que:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 1994, p. 64).

Dentro dessa perspectiva observa-se que não houve a criação de espaços efetivos de interação entre os docentes para a construção cotidiana da política, sendo atribuído ao diretor, vice-diretor e especialistas o desafio de coordenar e articular na escola o desenvolvimento de ações de formação dos profissionais responsáveis pelas áreas de empregabilidade com os responsáveis pelas disciplinas de conteúdos comuns. Verificou-se na prática essa divisão no planejamento, alheia às orientações legais do trabalho, e com as dificuldades enfrentadas não foi possível garantir a excelência esperada para o desenvolvimento das ações de integração.

Superar a fragmentação de uma formação inicial, voltada para o desenvolvimento de uma área específica é um desafio que deve ser considerado no momento da proposição de um currículo integrado. Exige-se mais do que apenas inovação e normatização: torna-se fundamental repensar as práticas e fomentar espaços diferenciados para o diálogo, pois a interação com o outro e a valorização do conhecimento do outro é um caminho fecundo para a realização de mudanças mais profundas que desenvolvam nos estudantes conhecimentos que superem a teorização e sejam eficientes no uso social do conhecimento.

O desafio imposto aos professores pelo REM trouxe à tona a necessidade do desenvolvimento de um trabalho, baseado na superação das áreas específicas de atuação como “ilhas isoladas de conhecimento”. Assim:

Planejar, desenvolver e fazer acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular (SANTOMÉ, 1998, p. 253).

Acrescenta-se ainda que a interdisciplinaridade implica

[...] em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em

intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas (SANTOMÉ, 1998, p. 63).

Um ponto importante a ser analisado na vivência dos alunos em função do desenvolvimento da proposta diz respeito ao aumento da carga horária diária do ensino médio, pois, acrescido o sexto horário para os alunos participantes, isso deixou alunos e professores insatisfeitos, devido ao cansaço, à fome e à dificuldade de manter os discentes interessados nas aulas. Para o REM, em contrapartida, não foi autorizado qualquer aumento da per capita por aluno ou disponibilização de recursos específicos para merenda escolar.

Por essa razão, o aumento de carga horária para o desenvolvimento do ensino médio por si só não significa melhoria do ensino e da aprendizagem. Em contrapartida, o uso eficiente que se faz dela, a motivação dos alunos e professores, as condições de seu funcionamento, levando em consideração alimentação, planejamento, inovação pedagógica e a “práxis” coerente e consciente do professor em sala de aula são alguns dos fatores de reais influências para o alcance da sua efetividade no desenvolvimento das ações pedagógicas.

Nas entrevistas realizadas, os alunos caracterizaram o sexto horário como cansativo e pouco produtivo o que, segundo os professores, evidenciou-se no dia a dia do trabalho pela dificuldade de manter-se o envolvimento dos alunos, que não se efetivou como o esperado na descrição da proposta. O sexto horário consta no documento orientador como um “aspecto gerador de conflitos nas escolas”, que deveria ser superado através da mediação, na qual cabia a cada escola “criar as condições e estratégias necessárias para a implementação do sexto horário, com a efetiva participação e permanência dos alunos nas aulas” (MINAS GERAIS, 2013a, p.14).

Diante do terceiro momento de abordagem dos achados da pesquisa evidenciam-se alguns dilemas enfrentados no desenvolvimento do REM. A escola apresentou dificuldades que fazem refletir sobre a contínua repetição de desafios que se impõem à educação, em um movimento constante e para o qual está também inserido o ensino médio. As reformas educacionais vêm e vão, mas

questões voltadas à compreensão da necessidade de enfrentamento das diferenças ainda é constante. Os desafios não são novos: já fazem parte, há bastante tempo, da trajetória desse nível de ensino. Por isso, para enfrentar os desafios e superar as diferenças torna-se necessário permitir à escola ser ativa no processo de tomada de decisão frente às políticas públicas, e essas, por sua vez, não podem estar desvinculadas da realidade. Então, contribui Leme (2003), ao afirmar que:

As reformas escolares sucessivas confrontam-se em larga medida com os mesmos problemas: a desigualdade de oportunidades, o fracasso escolar, a dificuldade de encarar a heterogeneidade, de tornar a avaliação mais formadora, de dar sentido ao trabalho escolar, de construir a cidadania, de aprender a trabalhar melhor em conjunto, de colocar os educandos no centro da ação pedagógica, etc. [...] (LEME, 2003, p.1).

Para contextualizar a constância dos desafios apresentados à escola objetivava-se, com a implementação do REM, produzir as medidas necessárias para reduzir o abandono, a evasão e a distorção idade-série, problemas que acompanham de há muito esse nível de ensino.

Analisando os registros da escola frente aos dados do SIMADE não foi possível caracterizar a relação entre a implementação do REM e uma significativa redução do abandono/evasão ou da distorção idade-série e aumento de matrícula na escola. Fato também não evidenciado pelos entrevistados que, além de não caracterizarem essa correspondência, afirmaram que devido ao aumento de carga horária, com a proposição do sexto horário muitos alunos se sentiram desestimulados durante o desenvolvimento das atividades escolares.

Outra observação dos registros do SIMADE da escola em período anterior à implementação do projeto e também durante seu funcionamento mostra que se pode considerar que a reestruturação curricular com base na integração proposta é um avanço para a forma como se desenvolve o currículo, mas sozinha não reverte a preocupante realidade dos dados de conclusão e aproveitamento dos alunos na etapa de ensino.

Dessa forma, o ato de mudar um ordenamento curricular não significa essencialmente melhoria nos índices de matrícula, de aprovação ou de permanência na escola. É preciso, evidentemente, que a mudança se faça de dentro para fora, seja significativa, pertença também a quem ela se propõe e possa ser alterada, conforme a realidade vivenciada pela escola.

Os desafios que regem a permanência do aluno no ensino médio superam os quesitos relacionados à “práxis” da escola, sofrem influência de aspectos sociais, econômicos, culturais e até mesmo de crença no seu valor e uso social, o que mais uma vez evidencia a necessidade de se criar tempos e espaços para a dialógica, análise dos problemas, proposição de ideias, avaliação dos procedimentos, formação continuada, e ainda, motivação para continuar buscando a superação dos vultosos e históricos desafios que se apresentam ao ensino médio. Há que se esforçar de forma coletiva, cooperativa, organizada e democrática para a integração das ações. Convém lembrar que as exigências do mundo contemporâneo impõem à educação constante revisão de sua prática. Por isso, segundo Ghedin (2009):

O desafio é educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforço constante de diretores, professores, funcionários e pais de alunos e de sindicatos, governantes e outros grupos sociais organizados (GHEDIN, 2009, p. 12).

Assim, Leme (2003) define que:

[...] não se pode modificar as práticas pedagógicas, as representações, as culturas profissionais por decreto; é inútil decretar administrativamente que o corpo de professores forme uma equipe, pois a cooperação vincula-se mais a uma cultura profissional do que a estruturas formais. Não se muda a escola mediante novas leis. Ou a inovação é criada na própria escola ou então, vinda de fora, deve vir acompanhada de mecanismos que permitam ser ela apropriada pelos professores e reconstruída no seu contexto (LEME, 2003, p.2).

Deve ser levado em consideração o fato de que o REM tentou, pelo menos nas normativas legais de seu funcionamento, instituir como objetivos a superação de históricas contradições e desafios, mas a análise realizada na escola aqui pesquisada demonstrou que essa superação não se efetivou como havia sido concebida. Verifica-se que seus objetivos foram entrelaçados ao que determinam as Diretrizes Nacionais, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (BRASIL, 2012).

Na prática verificou-se que embora tenham tentado realizar algum tipo de inovação pedagógica, diante da dificuldade de desenvolver as áreas da empregabilidade e associá-las de forma interdisciplinar aos conteúdos da base comum, os professores mantiveram-se trabalhando de forma fragmentada.

Destarte, o trabalho educativo numa proposta integradora exige a abertura da escola para além de seus muros, o incentivo à flexibilização da proposta, assim como a capacitação dos profissionais para um trabalho contextualizado, participativo e interdisciplinar, onde o conhecimento supere a organização disciplinar dos conteúdos e caminhe como meio de emancipação do jovem.

Para isso, o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010a, p.23-24) contribui com esse entendimento ao definir que a interdisciplinaridade oportuniza um trabalho voltado para a transversalidade em um trabalho dialógico e planejamento cooperativo.

Quando os entrevistados relataram que tiveram dificuldade no desenvolvimento do planejamento conjunto, verifica-se um distanciamento da integração das diferentes áreas do saber, apesar de a proposta ser “difundir permanentes procedimentos pedagógicos de boas práticas no âmbito das escolas” e “garantir aos professores, gestores e demais profissionais da educação instâncias de formação permanente” (MINAS GERAIS, s/d, p.8). Na prática do cotidiano das ações escolares os professores pontuaram as dificuldades de se aliar à teoria a prática e também na adaptação dos conteúdos a serem ministrados dentro da carga horária destinada ao desenvolvimento das áreas de empregabilidade.

Outrossim, os alunos afirmaram ser perceptível a dificuldade enfrentada pelos professores para o desenvolvimento do trabalho realizado frente aos conteúdos da área de empregabilidade. Estes reconheciam no desenvolvimento da proposta essa dificuldade dos professores e o esforço realizado para adequar sua metodologia e materiais relativos a essas áreas. Fato é que os professores não tinham formação específica para trabalhar com os conteúdos da empregabilidade, e ainda, essas disciplinas foram ministradas por meio do aproveitamento de servidores excedentes, de extensão da carga horária ou, em último caso, por profissional designado.

Por isso, houve aproximações e distanciamentos entre a prática do projeto e a perspectiva de ações de integração e inovação curricular desejada para o ensino médio. Quanto à ação curricular os entrevistados foram claros ao definirem pontos fundamentais para a sua integração; dentre eles destacamos a necessidade de adesão coletiva, formação continuada para os profissionais, implementação horizontalizada de ações, aproximação dos órgãos gestores, planejamento integrado e expectativas contínuas pela chegada do novo. Percebe-se que o projeto inovou ao

definir um currículo integrador para o ensino médio, mas, ao mesmo tempo, se distanciou de seus objetivos ao não valorizar os princípios democráticos na construção e implementação da proposta.

Contribui para essa análise Benincá (1995) ao pressupor que a ação dá ao sujeito o poder de decisão e não apenas lhe atribui a mera execução de etapas de um processo executório. Assim, afirma que “executar uma ação não significa ter parte, ou seja, responsabilidade sobre a ação. E só será sujeito da ação quem puder decidir sobre ela” (BENINCÁ, 1995, p. 14).

Portanto, a integração curricular é o elemento primordial na superação da dualidade entre o ensino geral e o profissional. Contribui Ciavatta (2005) para a reflexão quando afirma que:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 146).

Como pressuposto, integrar exige a ação de junção de todos em relação a um objetivo comum, sendo o trabalho no contexto um princípio condutor na busca pela superação da histórica dualidade no ensino médio. Não cabendo omissões entre os sujeitos participantes da proposta, todos são corresponsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, sendo assim, deve-se ter assegurado, necessariamente, o direito à participação de todos.

A realidade da sociedade atual é outra. Vive-se num mundo globalizado, onde os jovens querem ser autores de sua história e participar ativamente nas decisões do país, exigem reformas e têm a contribuir para a inovação das ações da escola. A inovação é um movimento que se faz inerente ao ato pedagógico, e a escola deve estar e ser preparada para coletivamente se abrir a novas possibilidades, pois, como afirma Cardoso (2012, p.23): “O cidadão do século XXI não tem mais ao seu dispor as certezas habituais da modernidade. A transitoriedade e a efemeridade estão presentes nos mais diversos âmbitos da vida contemporânea”.

O processo de inovação traduz uma necessidade de intervenção no meio para a melhoria de determinada área, aspecto ou ação em prol do alcance de um

objetivo ou meta pré-estabelecida e/ou atendimento de uma demanda legal. Nesse sentido pontua Veiga (2003):

Introduzir inovação tem o sentido de provocar mudanças, no sistema educacional. De certa forma, a palavra *inovação* vem associada a mudanças, reforma, novidades. O *novo* só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente (VEIGA, 2003, p. 270, grifo nosso).

Todos os atos pedagógicos e suas intencionalidades têm que ser revistos dentro de um compromisso de reforma e atendimento às intensas mudanças por que passa o mundo contemporâneo. Na era dos avanços tecnológicos o currículo tem que evoluir no mesmo ritmo. Lima (2007) vai afirmar que “hoje testemunhamos em uma mesma geração mudanças enormes nas formas de comunicação dos seres humanos, no fluxo de informações entre países e na inovação instrumental e tecnológica (LIMA, 2007, p.18).”

A dinâmica do processo de aprendizagem é outra e não mais permite que os professores se mantenham alheios às inovações do mundo moderno. Não há mais como se pensar em inovação simplesmente levando alunos ao laboratório de informática para pesquisar um assunto isolado. Como pontua Beane (2003), a integração é um caminho viável, entendendo ainda que as reformas educacionais afirmam “a integração curricular como uma forma desejável de organizar as experiências educacionais” (BEANE, 1997, p. 32).

O redesenho curricular do REM propunha a aproximação dos alunos com o mundo do trabalho, mantendo o aluno interessado e ativo em seus estudos, inserindo-os no 1º ano em 2013 e 1º e 2º anos do ensino médio em 2014, através do aprofundamento nas áreas de empregabilidade. Os alunos compreenderam o caráter da nova proposta implementada e consideraram o ato de mudar importante, porém não compreenderam as razões da falta de participação coletiva em sua formulação e como o vai e vem de uma política se faz apenas através da publicação e revogação de ato normativo legal.

Na análise empreendida percebe-se que uma das propostas previstas para o REM era a interação entre os sujeitos envolvidos no projeto com o meio social e o físico, de forma a vencer as metodologias tradicionalmente utilizadas e contrárias à

intervenção no meio, a partir do uso do conhecimento desenvolvido de forma clara e reflexiva junto ao aluno.

Isso era o que almejava a proposta. Na prática, porém, alunos, profissionais e comunidade escolar receberam o novo ordenamento curricular sem a ativa participação coletiva. Entendendo que a participação coletiva soma de forma essencial para a efetivação positiva de qualquer política pública, é que esta pode ser definida como:

[...] o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público (GUARESCHI et al., 2004, p.180).

Esse é o desafio que deve ser proposto para o currículo do ensino médio. No entanto, o desafio de assegurar o direito de acesso e permanência dos jovens nessa fase traz à tona questões que vão além das meramente didático-pedagógicas; envolvem desde a deficiência na estrutura física e vão até aspectos administrativos vivenciados pela escola pública, esbarrando ainda em inúmeros outros, como a gravidez na adolescência, dificuldades financeiras, falta de perspectiva de futuro através dos estudos, relevantes dados referentes a violência e problemas de segurança pública.

O avanço legal na garantia de direitos para os jovens, estabelecidos constitucionalmente nos princípios de direito à educação, bem como de proteção, assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e exigências de oferta e qualidade determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não evoluíram na mesma proporção na superação dos diversos desafios apresentados no desenvolvimento do ensino médio.

Outro aspecto relevante a ser considerado nesse mérito é a abertura das portas para todos, mas ainda há a grave dificuldade de acesso e permanência que atenda com equidade aos jovens brasileiros.

Por isso, há que se ponderar que trabalhar numa perspectiva integradora de currículo é ressignificar o próprio fundamento da democracia no ensino. Quando o ensino supera a fragmentação curricular e caminha para a soma dos esforços coletivos em direção ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, voltada

não só para o conhecimento dos conteúdos ou sua mera manipulação para responder a problemas isolados, mas, diferentemente, une-se a outros conhecimentos em sua completude para o uso social contextualizado com espírito emancipador, aí está a fecundidade do ato de educar.

Diante dos achados apontados frente ao desenvolvimento do Projeto Reinventando o Ensino Médio, como uma proposta inovadora de integração curricular, foi-nos permitido conhecer os atos educativos sob um novo ângulo reflexivo, como ação para se superar a fragmentação e organização descontextualizada do currículo, todavia sem preparar o jovem para as constantes evoluções no campo econômico, social, tecnológico, da cultura e do trabalho.

Dessa forma, Gadotti (1997) reflete sobre o processo de mudança:

Houve uma época na qual eu pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso, no meu entender, as pequenas mudanças deveriam ser evitadas e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical e ampla. Hoje, minha certeza é outra: penso que, no dia-a-dia, mudando passo a passo, com pequenas mudanças numa certa direção, podemos operar a grande mudança, a qual poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário e paciente. E o mais importante: isso pode ser feito já. Não é preciso mais esperar para mudar (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p.6).

A escola é local de transformação, tendo como seu objetivo maior o desenvolvimento para o exercício pleno da cidadania; deixá-la à margem do processo de participação na formulação das políticas públicas é como privá-la de sua mais eminente missão.

Por isso, contribui Gatti (2003, p.7) ao afirmar que “[...] Em Educação, precisamos nos apegar muito mais ao sentido público do que é fazer educação, do que ao sentido particularizado, vinculado a um desejo, a uma idiosincrasia ou a uma política específica”.

Propõe-se assim, com o espírito convicto, as pequenas mudanças que podem se somar aos esforços contínuos na construção de um currículo para o ensino médio que contextualize um ensino de qualidade para todos, sendo um instrumento viável para a superação da dualidade que acompanha esse nível de ensino. No próximo capítulo, a partir da abordagem dos achados da pesquisa, apresenta-se a proposição de ações em plano de ação educacional como sugestão à melhoria do desenvolvimento do ensino médio.

3 REPENSANDO O ENSINO MÉDIO: UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O presente Plano de Ação educacional, construído a partir da análise da experiência de implementação do Projeto Reinventando o Ensino Médio em Minas Gerais, tem como objetivo oferecer propostas que ajudem a SEE-MG e o gestor escolar a, dentro da sua realidade curricular, lidarem com a integração curricular em novas experiências.

Para dar conta da tarefa anunciada na seção anterior, essa proposta de plano de intervenção estará apoiada em 4 eixos de ação, que podem ser divididos da seguinte maneira: (1) Organização de um Fórum de integração Estadual sob o título Repensando o Ensino Médio; (2) a criação de uma Comissão Permanente Regional para o Fortalecimento do Ensino Médio; (3) a autorização da criação da função de Professor Coordenador para o Ensino Médio; criação do suporte *online* Portal Ensino Médio em Ação (EMação); temas que serão tratados mais detalhadamente ao longo das próximas linhas do texto.

O Plano de Ação Educacional aqui apresentado pauta-se por criar tempos e espaços para o diálogo, além da troca de experiências, informações, novas práticas, avaliação contínua dos processos e serviços, motivação, valorização e reflexão-ação; para que cada um, baseado nos princípios de liberdade e cidadania, de forma interativa, possa ressignificar teoria e prática em prol da construção de um ensino médio reestruturado, atual, condizente com seus princípios legais e que, por meio da socialização e amadurecimento de propostas viáveis, supere seus históricos desafios.

Diante das constatações da pesquisa são sugeridas ações a serem sistematizadas no nível de Secretaria de Estado de Educação para melhoria da qualidade das ações da escola frente ao ensino médio. Essas ações serão mais bem detalhadas em seções posteriores ao quadro de sistematização do Plano de ação abaixo apresentado [Quadro 9]:

Quadro 9 – Sistematização das ações do Plano de Ação Educacional

Ações propostas	Responsável	Destinatário	Objetivo	Prazo de realização	Custo financeiro (em R\$)
1) Organização de Fórum de integração Estadual: Repensando o Ensino Médio	SEE/MG	Representantes das Escolas Estaduais, SREs, sociedade civil, Universidades e outros órgãos envolvidos com a educação em Minas Gerais.	Valorizar as boas práticas da escola e das secretarias regionais de ensino, contribuir para a participação coletiva, fomentar a implementação de ações inovadoras e de integração curricular e socializar experiências dentro do contexto de desenvolvimento do ensino médio.	Início do último bimestre letivo, registrado em cronograma estabelecido pela SEE/MG	Diárias, transporte e alimentação com valor estabelecido pelo Decreto nº 45618/ 2011, sendo que o total dos gastos oscilará conforme a cidade em que o fórum seja realizado e número de participantes definidos pela SEE/MG.
2) Criação de Comissão Permanente Regional para o Fortalecimento do Ensino Médio	Equipe da SRE/MG, membros da escola e membros da comunidade escolar.	Escolas Estaduais	Abrir espaços de diálogo para enfrentamento dos desafios do ensino médio, proposição de ações para sua melhoria e valorização das boas práticas desenvolvidas pela escola.	Reuniões bimestrais estabelecidas em calendário anual	Sem custo adicional
3) Autorização de Professor Coordenador para o Ensino Médio	SEE/MG, SREs e escola	Professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino	Acompanhar as ações pedagógicas da escola para o ensino médio, conhecendo necessidades do aluno, fomentar estudo, pesquisa, planejamento e projetos de intervenção para melhoria da qualidade de ensino da escola. Criar condições e espaços para o	No início do ano letivo.	Custo de R\$ 5.456,25 por ano para cada escola participante em decorrência do pagamento de 05 horas/ aulas semanais a professor para assumir aulas da titulação do professor efetivo que assumir a coordenação do Ensino

			desenvolvimento de práticas inovadoras na escola		Médio; ou contratação de professor específico para essa coordenação, com cumprimento de carga horária, pautada nas disposições da Lei nº 20.592/2012.
4) Criação do Portal EMaÇÃO	SEE/MG	Servidores da SEE/MG, Servidores da SRE/MG e Servidores da escola.	Espaço democrático, participativo e motivacional de interação entre os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem da rede estadual de Minas Gerais.	6 meses	Sem custo adicional

Fonte: Elaboração própria.

Os aspectos apresentados na pesquisa nos permitem compreender que as ações acima listadas podem oferecer respostas à superação das fragilidades evidentes na condução do ensino médio.

As ações têm como lógica o aproveitamento do tempo, espaços, profissionais da rede pública, das contribuições da sociedade civil e dos diversos órgãos interessados no desenvolvimento do ensino médio, assim como da infraestrutura das instituições públicas em favor do desenvolvimento dos alunos e profissionais da escola.

Atender a uma demanda legal de acesso, permanência e qualidade não está restrito ao trabalho somente da Educação, mas perpassa pela conscientização de que todos somos responsáveis por uma educação básica que acolha tanto as questões legais de desenvolvimento como aos anseios dos jovens e profissionais inseridos nessa etapa de ensino.

Dessa forma, a abertura de espaços para diálogo e participação é o caminho mais viável para o melhor atendimento aos objetivos de desenvolvimento do ensino médio e para o reconhecimento de que os sujeitos, as instituições, a sociedade civil

e os Sistemas de Ensino são partes integrantes e fundamentais ao processo de melhoria do ensino médio.

Por isso, nas próximas seções teremos a apresentação de cada uma das ações propostas pelo Plano de Ação com os detalhes pertinentes.

3.1 Do fórum de integração estadual: repensando o Ensino Médio

O Fórum de Integração Estadual: Repensando o Ensino Médio se efetiva como ação inovadora para o debate entre os atores internos e externos da escola quanto às dimensões da gestão educacional no estado, socialização das experiências e boas práticas, amadurecimento de propostas de integração curricular, compartilhamento de metas, objetivos, experiências, cobranças, exposição de problemas, responsabilização, fortalecimento dos princípios democráticos de participação, publicidade dos atos legais frente ao ensino médio e amadurecimento dos processos de avaliação no estado.

Constituído assim, este é um espaço para que se dê voz aos profissionais da educação e para oportunizar a publicação de trabalhos desenvolvidos em relação ao ensino médio mineiro, de forma a aliar teoria e prática, projetos pedagógicos e intervenções experimentadas com sucesso comprovado, para amadurecimento profissional dos serviços e do sistema educacional. Além disso, com a constante produção teórica para valorização do trabalho desenvolvido pelas escolas e órgãos pertencentes à rede estadual de ensino.

O Fórum ocorrerá com a periodicidade de, no mínimo um ano e no máximo dois anos, tendo como principal responsável pela sua organização a Secretaria de Estado de Educação, em parceria com as Superintendências Regionais de Ensino, que definirão, em edital público, a inscrição de trabalhos dos profissionais da rede estadual de ensino, e de meios e espaços para publicação dos trabalhos apresentados.

Destarte, como sugestão, temos, conforme já dito, a criação do portal *online* Ensino Médio em Ação (EMaço), onde poderá ser publicada uma revista trimestral eletrônica para tal registro, estipulando, também, número de inscritos para participação e procedimentos democráticos de avaliação do evento.

A Secretaria de Estado de Educação, em cumprimento aos dispositivos legais

estabelecidos pelo Decreto nº 45618/2011, disponibilizará recursos para gastos com diárias, transporte e alimentação, sendo que o total dos gastos oscilará conforme a cidade em que o fórum seja realizado e número de participantes definidos. Sugere-se ainda que a representatividade a ser estabelecida para participação no fórum leve em consideração o tamanho da regional, número de escolas e alunos atendidos, bem como vulnerabilidade social e dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do ensino médio. Esse critério baseia-se na perspectiva de otimização do acesso equitativo à informação e ao processo de capacitação.

Para a escola, é importante apresentar experiências, desejos, sugestões e ter divulgado o que pensa, como age e quais intervenções pedagógicas podem contribuir para a superação de desafios que são comuns e que exigem para seu enfrentamento a criação de uma rede de ação em prol do ensino médio.

Por isso, a sugestão do Fórum de Integração Estadual Repensando o Ensino Médio se configura como viável oportunidade para proporcionar aos profissionais sair do ambiente que lhes é comum e permitir se socializarem através de trocas de experiência mútua do que possuem de melhor, debater sobre as dificuldades enfrentadas, realizar as cobranças necessárias, amadurecer o processo de avaliação, gestão e acompanhamento do estado e, ao fim, voltarem para suas escolas cheios de novas ideias e com a criatividade aguçada para pensar novos caminhos de melhoria do ensino médio.

As discussões com relação à integração do ensino médio realizadas durante o Fórum de Integração Estadual Repensando o Ensino Médio serão disponibilizadas em um anuário eletrônico no portal EMação, tornando-se base para o estabelecimento de diretrizes e objetivos a serem cumpridos pelos profissionais da educação, como estabelecimento de temas e propostas que possam ser trabalhadas pelas Comissões Permanentes Regionais para o Fortalecimento do Ensino Médio.

Assim, conclui-se que alinhar a prática das escolas ao vasto campo teórico produzido, atrelada ao uso da ciência e da tecnologia para fins de progresso das ações cotidianas de trabalho permite somar esforços em prol da superação dos desafios impostos e do alcance da qualidade educacional que se objetiva para o Ensino Médio.

3.2 Da comissão permanente regional para o fortalecimento do Ensino Médio

A Comissão Permanente Regional para o Fortalecimento do Ensino Médio é uma sugestão que tem como fundamento estabelecer tempos e espaços para discussões regionalizadas sobre os problemas evidenciados no desenvolvimento do ensino médio, a valorização das práticas da escola e a socialização dos procedimentos adotados pela escola e órgãos gestores das políticas públicas.

Por isso, o conhecimento e as contribuições construídas no trato do ensino médio regional desenvolvem-se de maneira participativa e cooperativa, sendo uma forma de organização democrática de incentivo à contextualização da etapa de ensino.

Por meio dessa ação abre-se um espaço regional para cooperação e análise da qualidade do ensino-aprendizagem, reflexão sobre as ações de melhoria, proposição de intervenções na prática da escola, valorização e socialização das boas práticas, estímulo à integração e trabalho interdisciplinar para o ensino médio.

A sugestão é que a comissão seja formada por profissionais efetivos, em respeito à continuidade do trabalho, de diferentes áreas de atuação, sendo formada também por inspetores escolares, analistas educacionais, diretores, professores e alunos, com número de participantes estimado de acordo com as dimensões da regional de atuação. Para tanto, os trabalhos seriam desenvolvidos dentro da carga horária dos cargos, sem custos adicionais à SEE/MG, com ganhos significativos, no entanto, no trato das questões que norteiam o desenvolvimento do ensino médio, com certificação para fins de avaliação de desempenho dos profissionais participantes, como meio de valorização da dedicação aos trabalhos desenvolvidos.

A comissão terá caráter consultivo, devendo opinar sobre o escopo das ações relativas ao desenvolvimento do ensino médio, propor mudanças para a melhoria dos processos e ações de integração, preparar materiais para capacitações regionais, analisar propostas para problemas evidenciados, produzir materiais associados à teoria e à prática regional, como sugestões viáveis a serem apresentados no Fórum Anual e/ou disponibilizados no Portal EMaço.

Além das demandas já apresentadas, a Comissão Permanente Regional promoverá, conforme solicitação dos coordenadores pedagógicos da escola e parcerias firmadas, propostas de planejamento e capacitação viáveis à superação

dos desafios enfrentados pela escola.

Nesse sentido, a comissão organizará eventos regionais para divulgação de experiências de diferentes escolas para o fortalecimento das ações desenvolvidas e valorização das inovações ocorridas nas escolas.

Assim, a comissão Permanente Regional de Fortalecimento do Ensino Médio apresenta-se como uma sugestão. E torna-se, por isso, viável a criação de um espaço comum regional, onde questões relacionadas aos desafios enfrentados pelo ensino médio serão suscitadas e refletidas, com proposições de caminhos para a sua superação. Desse modo, vêm à baila, necessariamente, questões já caracterizadas no ensino médio, como a descontextualização do ensino, enfrentamento da violência, evasão, distorção idade-série e valorização das potencialidades no planejamento, boas práticas e intervenções pedagógicas, discutidas conjuntamente com vistas a fortalecer o ensino médio, promover novos espaços para cooperação e aproximação, com estabelecimento de vínculos entre a escola e o aluno, escola e profissionais, escola e os órgãos gestores e escola e a comunidade.

3.3 Autorização de professor coordenador para o Ensino Médio

A sugestão da autorização do Professor Coordenador para o Ensino Médio justifica-se pela necessidade de otimização da prática pedagógica para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e mais perfeito aproveitamento da carga horária de atividades extraclasse, destinada ao planejamento dos professores.

A autorização desse professor, a definição dos critérios para a sua escolha, o detalhamento de suas atribuições e seu campo de atuação seriam estabelecidos pela SEE/MG em resolução específica, a ser publicada com referência ao desenvolvimento do ensino médio na rede estadual de ensino, a exemplo do já realizado no desenvolvimento do REM em que, por meio de resolução própria, estabeleceu os critérios para a definição do coordenador do projeto.

Os coordenadores atuarão como mais uma instância promotora de capacitações, acompanhamento da prática docente, inserção de novas tecnologias da informação, fortalecimento das práticas interdisciplinares, proposição de sugestões didático-metodológicas, acompanhamento do rendimento dos alunos,

proposição de intervenções pedagógicas, bem como inserção dos alunos no processo de planejamento e monitoramento da aplicação dos procedimentos de recuperação em cumprimento às metas e programas estabelecidos, com a contribuição das Comissões Permanentes Regionais de Fortalecimento do Ensino Médio.

O planejamento é fundamental à prática pedagógica, sendo sua importância reconhecida pela normatização do estado de um terço da carga horária docente para esse fim.

Portanto, as ações dos coordenadores estarão pautadas na otimização deste tempo a partir de reuniões coletivas para a organização de estratégias e ações viáveis à integração curricular e fortalecimento de propostas interdisciplinares de trabalho. A cada bimestre os Professores Coordenadores, em parceria com a equipe da escola, conjuntamente, procederiam à avaliação do trabalho desenvolvido para uma adequação das propostas de integração à realidade da escola, necessidade dos alunos, melhor acomodação das propostas de planejamento e redimensionamento das necessidades de capacitações a serem realizadas na escola por sua própria iniciativa, em conjunto com os profissionais da escola e/ou por meio de solicitação à Comissão Permanente Regional e ao Portal EMaço.

Assim, autorizar um Professor Coordenador para o Ensino Médio permite fortalecer, além das ações de planejamento, o desenvolvimento pedagógico e a aproximação teoria e prática na construção do conhecimento, estimulando a interdisciplinaridade. Tudo isso resulta no incentivo ao aluno para que seja protagonista no desenvolvimento de seu percurso escolar e se some à equipe pedagógica no trabalho de desenvolvimento de boas práticas educacionais.

O professor, para exercer a coordenação do curso, além do dever de possuir um perfil dinâmico, inovador, integrador e valorizador da interdisciplinaridade das ações pedagógicas, sugere-se que seja um servidor efetivo, atendendo aos quesitos de continuidade das ações e que tenha boas relações com a comunidade escolar.

Ao professor seria permitido afastar-se de 5 (cinco) aulas semanais do cargo para exercer as funções de coordenação e incentivo à inovação pedagógica, autorizando-se outro professor para assumir as aulas deixadas pelo titular do cargo. Se as aulas não forem aproveitadas na complementação de servidor efetivo, serão disponibilizadas em processo de designação para função pública com previsão de

custo de R\$ 5.456,25 por ano para cada escola de ensino médio. A remuneração do Professor Coordenador e o cumprimento da carga horária estarão pautados nas disposições da lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012.

Todas as ações apresentadas no Plano de Ação Educacional têm como princípio básico a abertura de espaços dialógicos para a proposição de iniciativas voltadas à integração curricular, visto que este se constitui num grande problema enfrentado pelo ensino médio brasileiro. A dificuldade para implementação de ações de integração ficou evidenciada na pesquisa, fato que motivou a proposição das ações democráticas, pedagógicas e de formação continuada, baseadas na interdisciplinaridade.

Diante da compreensão da importância do desenvolvimento integrado do ensino médio recorre-se ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, proposto por meio de parceria firmada entre a União e os Estados para trabalhar pela formação de professores. Assim, as ações aqui afirmadas são um caminho viável à otimização dessas propostas e preparação do docente para lidar com a integração entre teoria e prática.

Por isso, em primeiro lugar, é preciso compreender que a integração não é construída de maneira efetiva sem o trabalho coletivo, e é fundamental a abertura de diferentes tempos e espaços para a verticalização das ações em prol do desenvolvimento consciente das intervenções necessárias à melhoria da qualidade do ensino médio na escola. Para tal, superar o ditame de ações e projetos concebidos e implementados por determinação de órgão superior exige abertura para, conjuntamente, discutir a realidade, os problemas, possíveis soluções, apresentar experiências, solidificar planejamento, didática e metodologias que permitam um trabalho integrado entre os docentes das diferentes disciplinas.

A integração curricular exige professores capazes de integrar teoria e prática das disciplinas de forma contextualizada. O trabalho deve superar a fragmentação disciplinar e se pautar, sobretudo, pela interdisciplinaridade, preceito fundamental à integração curricular. Os planejamentos na escola devem ser produtivos e organizados com os professores dos diferentes conteúdos e a escola tem que repensar sua infraestrutura para valorizar o trabalho de integração a ser desenvolvido junto aos alunos.

3.4 Criação do Portal EMAÇÃO

A criação do Portal EMAção tem como principal objetivo abrir espaço virtual comum a todos os profissionais da educação ligados ao ensino médio, para valorização da formação continuada dos profissionais de educação e para a integração curricular e construção de sua identidade. O espaço virtual estará baseado nos princípios de ação- -reflexão-ação, onde além da disponibilização de materiais e cursos virtuais, haverá espaço para a disseminação de ideias e troca de materiais entre os profissionais no **EMconversa**, avaliação de projetos, procedimentos, metas e resultados. Além de um espaço definido como **EMfoco**, para disponibilização de materiais audiovisuais produzidos pela escola, regionais e órgãos centrais, retratando trabalhos e sugestões de boas práticas para serem desenvolvidos no Estado frente ao ensino médio. O Portal **EMAção** se configura, em suma, como um espaço democrático para o intercâmbio de informações e materiais sobre o ensino médio.

Portanto, esse trabalho de criação do portal estaria sob a responsabilidade da coordenação do Núcleo de Tecnologia Educacional da SEE/MG que, dentro do período de seis meses, a partir da contribuição e oitiva dos sujeitos realizada no fórum e junto às comissões regionais, formataria o espaço virtual de acordo com as suas necessidades e objetivos e ainda efetuaria os testes necessários para o seu funcionamento.

Na próxima seção, apresentamos as considerações finais do trabalho desenvolvido, tendo como princípio incentivar pelas ações apresentadas no plano de Ação Educacional atuações futuras no ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou a implementação do programa Reinventando o Ensino Médio em uma escola do norte de Minas Gerais, na cidade de Montes Claros, com o objetivo de propor ações viáveis à superação da dualidade que marca esse nível de ensino. Dessa forma, para proceder às investigações necessárias ao subsídio da pesquisa empreendida foram utilizadas a análise documental, a pesquisa qualitativa e a entrevista semiestruturada junto aos sujeitos envolvidos na implementação da reestruturação curricular na escola.

Diante dos fenômenos investigados, fica claro que a integração curricular demanda o entendimento sobre a pluralidade dos sujeitos e o reconhecimento de que as relações empreendidas no cotidiano escolar são importantes para a compreensão das complexidades do desenvolvimento do ensino médio, além da necessidade de se levar em conta a multiplicidade de caminhos possíveis à superação desses problemas, tendo na solidificação da participação coletiva e no fortalecimento da rede de atuação por meio de diferentes representações, formas de oportunizar a melhor adequação das ações de reestruturação curricular.

Entende-se como realista o pautar-se por ações de caráter dialógico, em que todos participem de forma efetiva, colaborando para o alcance dos objetivos, ressignificando a prática e a teoria em prol do melhor desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, além de vencer as resistências muito comuns a processos não democráticos de mudança.

Por isso, hoje a aprendizagem mais significativa é pautada pelo exercício contínuo de aprender a aprender e se relacionar com os outros, e aquele que consegue socializar conhecimento produz continuamente novos conhecimentos, num ciclo, e otimiza as ações coletivas de mudança. Dessa forma, trabalhar em equipe traz ganhos consideráveis a toda organização, aqui se tratando do serviço público, e permite alcançar objetivos e desenvolver ações com maior rapidez, de maneira mais contextualizada e com maior eficiência.

O sujeito como parte do processo se torna corresponsável pelo desenvolvimento da ação com o máximo aproveitamento possível, tendo em vista que seu sucesso ou fracasso deixa de ter o caráter meramente sistêmico e passa a ter o envolvimento pessoal e coletivo em prol do desenvolvimento de um objetivo

comum.

Para tal, trazer a pesquisa para a escola oportunizou melhor conhecimento da realidade da implementação das políticas públicas, além de subsidiar a compreensão de que é necessária sua participação no processo de contextualização dos problemas e maior adequação das ações de enfrentamento. A escola é, portanto, um espaço onde importantes mudanças podem – e devem – ser efetivadas, por isso a imposição de um processo inovador sem sua participação direta esvazia a proposta de seu principal objetivo, que é envolver os sujeitos em busca da ressignificação da educação.

Ficou claro, com a conclusão do trabalho, que integrar preceitua vontade e junção dos sujeitos em busca de um ideal comum. Em tempos de constantes inquietações, vivendo na “era da informação”, a escola não pode ficar alheia aos processos inovadores e os profissionais devem se preparar para lidar com novas realidades, necessidades e diferentes modos e tempos de aprendizagem.

Verificou-se, assim, que o ensino médio apresenta contradições e dilemas que não são passíveis de resolução somente por meio do cumprimento de normatização legal. Não se faz educação “por meio de decreto”; trabalha-se com o humano, e para tanto é necessário respeitá-lo em sua condição de indivíduo e sujeito de sua própria existência, a quem deve ser garantido o direito de voz e vez dentro do processo educacional.

Igualmente, o ato educacional não se faz no silêncio dos gabinetes, faz-se no contexto social, na interação com o meio, e entre os sujeitos, no uso da dialógica como forma de somatória para a vida.

Destarte, as propostas apresentadas neste trabalho pautaram-se pelos princípios democráticos de participação e valorização da contribuição coletiva em prol da melhoria da qualidade da educação, em especial para a solidificação de ações de integração curricular para o ensino médio. A universalização com qualidade para todos é um desafio. Repensar as políticas públicas sob a perspectiva da escola melhor oportuniza a contextualização das ações, atrelando teoria e prática e construindo um fluxo contínuo de troca de conhecimento e construção de inovação educacional.

Assim, o trabalho conjunto soa como caminho promissor para a melhoria da qualidade da educação. Para o ensino médio, de forma específica, vivencia-se

desde 2013, com a publicação da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, ações com base na articulação entre a União e os governos estaduais, em prol da formulação de políticas públicas que melhorem o padrão de qualidade dessa etapa de ensino, por meio do instituído Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Envolvidos por essa análise, entendemos ser de fundamental importância a aproximação das diferentes instâncias ligadas à educação no país, para fins de consolidação de propostas, que permitam amadurecer o currículo, o processo de formação continuada, melhoria da estrutura das escolas e solidificação dos princípios de participação e democracia.

O presente trabalho representa, por isso, uma contribuição frente à reflexão sobre o ensino médio brasileiro, partindo da necessidade de melhoria da sua qualidade e acreditando na integração curricular e fortalecimento de espaços democráticos de participação como meios de subsidiar a construção de políticas públicas para o sucesso no enfrentamento aos históricos dilemas que acompanham o desenvolvimento desse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALBUQUERQUE, M. J. Fazer pedagógico: inquietações dos educadores responsáveis pela formação dos profissionais da educação. **Educação: Teorias e Práticas**, UCP, Ano 1, nº 1, p.166-173, 2001.

ALMEIDA, G. B.; BAQUERO, M. (Org.). **Reinventando a sociedade na América Latina**. Cultura Política, gênero, exclusão e capital social. Porto Alegre: Universidade, 2001.

ANTUNES, A. Aceita um conselho? – como organizar o Colegiado Escolar. In: **Guia da Escola Cidadã**, v.8, São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2015.

_____. **Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática**. Lisboa: Didática Editora, 1997.

BENINCÁ, E. As origens do planejamento participativo no Brasil. **Revista Educação - AEC**, n. 26, jul./set. 1995.

BOLZANI FILHO, R. I. Platão: verdade e justiça na cidade. In: FIGUEIREDO, V. (Org.). **Filósofos na sala de aula**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2007. 2v.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do estado, 1934.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do estado, 1988.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 07 abr. 2013.

_____. Decreto nº 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**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 07 abr. 2013.

_____. Decreto nº 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. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00006094&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 17 abr. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre o estabelecimento das diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 17 abr. 2014.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 22 de jan. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico Provinha Brasil.** Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1971a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 14 nov. 2013.

BRASIL. **Lei nº 7044**, de 18 de outubro de 1982. Ensino de 1º e 2º Graus – Diretrizes e Bases – Legislação – Alteração. Brasília, DF, 1982a. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=docum>. Acesso em: 22 nov. 2013.

_____. MEC. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

_____. Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).** Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.** Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 22 jul. 2014.

_____. Parecer nº 618/82. Câmara de Ensino de 1º e 2º graus do Conselho classes da sociedade Federal de Educação. **Aprova em 21 de dezembro de 1982 a Nova Redação da Lei Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.** Brasília, DF, 1982b. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n%20618-1982%20consequ%EAncias%20das%20altera%F5es%20introdu.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Parecer nº 170/83.** Câmara de Ensino de 1º e 2º graus do Conselho Federal de Educação. Aprovado em 7 de março de 1983. Preparação para o Trabalho: Teoria e Prática. Brasília, DF, 1983a. Disponível em: <<http://cee.rj.gov.br/coletanea/pn1998.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013

_____. **Parecer nº 1081/83,** de 11 de março de 1983. Câmara de Ensino de 1º e 2º graus do Conselho Federal de Educação. A Lei nº 7044/82 e as Habilitações Profissionais. Brasília, DF, 1983b. Disponível em: <http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/textos/1986/par_660_pro.doc>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Parecer CEB nº 3,** de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. Parecer CFE nº 45/72. Aprovado em 12 de janeiro de 1972. **Trata da qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau.** O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional [Em anexo a Res. CFE n.º 2/72]. 1972a Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc>. Acesso em: 26 ago. 2014.

BRASIL. **Parecer CFE nº 332/72.** Aprovado em 06 de abril de 1972. A significação da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º grau. In: Publicação da Secretaria de Educação/SP. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, DAP, 1972b.

_____. Parecer CFE nº 76/75. **Estabelece normas e orientações para implantação do Ensino de 2º Grau.** 1975a. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%2076-1975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014.

_____. **Parecer CFE nº 4.833/75.** Aprovado em 03 de dezembro de 1975. Núcleo Comum e organização Curricular em nível de 1º grau. In: DOCUMENTA, nº 181, dez.1975b.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 15/98,** de 01 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf> Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11,** de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 ago. 2009b. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6754&Itemid=>. Acesso em: 12 mar.2013.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 07, de 09 de julho de 2010. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Diário Oficial da União, Brasília: CNE/CEB, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 mar. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 05/11,** de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2011c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8016&Itemid=> Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Institui o ProEMI.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 out. 2009c. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7432&Itemid=>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Portaria nº 1.140,** de 22 de novembro de 2013. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mai. 2014.

_____. MEC. Secretaria de Educação Básica. **ProEMI:** documento orientador. Brasília, DF, 2009d. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8345&Itemid=>. Acesso em: 12 mar.2013.

_____. MEC. Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem.** Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>>. Acesso em: 10 Abr. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf> Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid=>> Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Resolução CFE nº 08, de 1º de dezembro de 1971. **Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e amplitude.** In: DOCUMENTA nº 133, Rio de Janeiro, dez. 1971b. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. Resolução CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2013. **Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal de ensino médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que aderirem ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino.** Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13679-resolucao-cd-fnde-31-de-2013-proemi-pdf&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192.>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

BRUNO, L. Gestão da Educação: onde procurar o democrático. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSARNE, M.F. **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BUCCI, M.P.D. **Direito Administrativo e políticas públicas.** São Paulo: Saraiva, 2002.

CARDOSO, H. R. **Turismo Pedagógico:** processo de recontextualização de uma viagem rumo ao conhecimento. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/61744>>. Acesso em: 23 out. 2014.

CASTRO, C.M. O secundário: esquecido em um desvão do ensino. **Série Documental**, nº 2, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.Publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BAA38E56D-3106-4F52-B1CF-27426C38E113%7D_serdoc 02_35.pdf> Acesso em: 15 jul. 2014.

CASTRO, M.H.M. Estado e mercado na regulação da educação superior. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.241-284. Disponível em : <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/8regulacao.pdf>>. Acesso em: 20 Abr. 2014.

CAVALCANTI, C. R. Modelo Federativo Brasileiro e suas implicações no campo das políticas educacionais. **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, Zaragoza, Espanha, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CacildaRodriguesCavalcanti_rei nt_GT7.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CHIAVENATO, I. **Administração Geral e Pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, L.A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**, Editora UNESP, Brasília, DF: Flancos, 2000.

_____. **Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Tecnologia & Cultura**, v. 2, nº 2, 1997, Caxambu, MG, 1997.

CURY, C. R.J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectiva. **Educação em revista**, Belo Horizonte, nº 27, jul. 1998.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, 2007, v. 28, n. 100, p. 1105-1128. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2014.

DAYRELL, J. Juventude e Escola. **Juventude e Escolarização** (1980-1998). Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p.67-93, The World Bank, Capital Social en Español. Sítio do Banco Mundial. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALDEVELOPMENT/EXTTSOCIALCAPITAL/0,,contentMDK:20187568~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:401015,00.html>>. Acesso em: 15 ago. 14.

DICK, H. **Gritos silenciados, mas evidentes: jovens construindo juventude na história**. São Paulo: Loyola, 2003.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais**

tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.77-95.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, 2004, p. 213-225.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

_____. **Política e educação**: ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões de Nossa Época, v. 23).

FRIGOTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, M.C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Transcrição de apresentação. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Progressão continuada**: compromisso com a aprendizagem. Fórum de debates. FDE, 2003. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/18_bernadete.pdf>. Acesso em: 17 out. 2015.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**: 1964 – 1985. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GONÇALVES, N. G. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

GUARESCHI, N. et al. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R.; JAEGER, F. P. (Org.).

Violência, gênero e políticas públicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais:** uma análise das condições de vida da População Brasileira. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2014.

KUENZER, A. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da Educação profissional: uma análise crítica.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Grupo Técnico de trabalho e Educação. Pronunciamento sobre a minuta do decreto que regulamenta o artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (*online*). Brasília; SEMTEC/MEC; 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/representaesanped2004.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n.º 70, Abr. 2000a, p.15 – 39.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo, Cortez, 1998.

_____. **O Ensino de 2º Grau:** O trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LEME, R. A. T. A progressão continuada e o sistema de ciclos: mais uma reforma escolar. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Progressão continuada:** compromisso com a aprendizagem. Fórum de debates, FDE, 2003. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/TEXTO4.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.

LIMA, E. S. **Indagações sobre o currículo:** currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

LIMA JR, A. S. de. **Tecnologias inteligentes e educação:** currículo hipertextual. Salvador: Quartet, 2005.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, L. R. de S. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa . In: TVESCOLA.

Programa Salto para o futuro: ensino médio integrado à educação profissional, Boletim 07, maio/jun. 2006, p. 51-68.

MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías:** una guía para presentar informes y tesis. Buenos Aires: Humanistas, 1971.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola:** a (ex) tensão do tema nas Políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MEC/SENTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.

MENEZES, E.T. de; SANTOS, T. H. dos. "Plano Decenal de Educação para Todos" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira.** EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>>. Acesso em: 06 out. 2015.

MINAS GERAIS. Decreto Nº 44.873, de 14 de agosto de 2008. **Regulamenta a Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008, que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências.** 2008a. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Decreto nº 45.618, de 09 de junho de 2011. **Trata das orientações para uso de diárias de viagem.** 2011a. Disponível em: <http://www.compras.mg.gov.br/images/Legislacao/DiC3%A1rias_de_Viagens/Manuais_e_Orienta%C3%A7%C3%B5es/workshop_decreto_45618-11.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

MINAS GERAIS. **Diário Oficial do Estado**, de 08 de dezembro de 2014. Belo Horizonte, MG, 2014a, p.16.

_____. Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012. **Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências.** 2012a. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2012&num=20592&tipo=LEI>>. Acesso em: 17 out. 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Lei Delegada nº 180**, de janeiro de 2011. 2011b. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2011&num=180&tipo=LDL>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **NPCEM/MG – Novo Plano Curricular do Ensino Médio.** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 25 de novembro de 2006. OECD – Programme for International Student Assessment (PISA), 2010. 2006a. Disponível em:

<http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 23 jul. 2014.

MINAS GERAIS. Ofício Circular SB nº 17/2014, de 28 de janeiro de 2014. **Presta Orientações acerca da organização e funcionamento das escolas públicas estaduais de Ensino Médio.** 2014b. Disponível em: <<https://plus.google.com/114923752688796289670/posts/EpeYBieXZnt>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

_____. Ofício Circular SG/SB nº 01/2014, de 08 de janeiro de 2014. **Sobre a quantificação de Vices-Diretores das unidades de ensino médio.** 2014c. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/7c87d1_ca963b2b3d0a47a995f565126690afa6.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2014.

_____. Ofício Circular SEM/SD/SEE nº 37/2014, de 26 de fevereiro de 2014. **Trata da adesão da SEE-MG ao Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio.** 2014d. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/story/5854-diretores-de-escolas-ja-podem-cadastrar-professores-no-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

_____. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2003-2020.** Secretaria de Planejamento e Gestão. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 25 out. 2015.

_____. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2011-2030.** 2011c. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/images/documentos/pmdi/pmdi_2011_2030.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Reinventando o Ensino Médio 2012.** Belo Horizonte, MG, 2012b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Reinventando o Ensino Médio:** caderno de atividades. s/d. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Caderno%20de%20Atividades%20Reinventando%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Reinventando o Ensino Médio:** caderno de orientações 2013 – Caderno 1, 2013a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO_ENSINO_MEDIO_CADERNO_ORIENTACOES_WEB.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2014

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE/MG Nº 753, de 06 de janeiro de 2006. **Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino**

integrantes do Projeto Escolas- Referência. 2006b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B534C2A41-2F0E-496B-AB20-27DD84426BE8%7D_753.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE/MG nº 833, de 24 de novembro de 2006. **Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas- Referência.** 2006c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B795B884A-28F2-4C86-AFE8-B911960F36AF%7D_833.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2014

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE/MG nº 1.017, de 05 de dezembro de 2007. **Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BC1972F33-0C06-434E-B1A1-D003E27CEDDE%7D_1017_r_p_site.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE/MG nº 1.025, de 26 de dezembro de 2007. **Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=2441-resolucao-see-n%C3%82%C2%BA-1025-2007>. Acesso em: 13 mar. 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE/MG nº 2.017, de 29 de dezembro de 2011. **Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de educação.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011d. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2017-11-r.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG nº 2.030**, de 25 de janeiro de 2012. 2012c. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2030-12-r.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE/MG nº 2.251, de 02 de janeiro de 2013. **Institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais.** 2013b. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/cat_view/22-resolucoes?limit=5&order=date&dir=DESC>. Acesso em: 11 abr. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE/MG nº 2.368, de 09 de agosto de 2013. **Estabelece, para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, o Calendário Escolar para o ano de 2014.** 2013c. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B5336F8D0-FFBE-4186-B2D6227BBA090CAB%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202368%20de%209%20de%20agosto%20de%202013.pdf>. Acesso em: 22 maio 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE/MG nº 2.442, de 07 de novembro de 2013. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013d.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE/MG nº 2.486, de 20 de dezembro de 2013. **Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais.** 2013e. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/110574/caderno1_2013-12-24%2017.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 abr. 2014.

_____. **Balanco Social 2013.** Secretaria de Planejamento e Gestão. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://www.planejamento.mg.gov.br/images/documentos/ppag/2012-2015/monitoramento/2014/Balan%C3%A7o_Social_introdu%C3%A7%C3%A3o_CO_M_SUM%C3%81RIO_v3_preto.pdf . Acesso em: 23 set. 2015.

MOREIRA, W. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, ano 1, nº 1, 2004. Disponível em: <<http://www.fatea.br/janus/pdfs/1/artigo01.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

NISKIER, A. **LDB: a nova Lei da Educação.** 8. ed. São Paulo: Consultor, 1999.

OLIVEIRA, D. de A. **Gestão Democrática da Educação:** desafios contemporâneos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, P. H. L. de. O urbano fragmentado: da utopia das cidades aos enclaves fortificados. In: **II Simpósio Regional de Geografia:** perspectivas para o cerrado no século XXI, Uberlândia, MG, 2003.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Parem de preparar para o trabalho:** reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão escolar e sobre o papel da escola básica. São Paulo: USP, 1998.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 2002.

PINTO, J. M.de R. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 51-76.

RAMOS, M. N. Concepções e princípios do ensino médio integrado. In: BRASIL. **Ensino médio integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional**. Brasília: Mimeo, 2008.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011. (Folha Explica).

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Documento - Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/ipdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SCHNEIDER, V. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 5. n. 1, p. 29-57, jan./jun. 2005.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, M. Níveis de ensino. In: DUARTE, A. M.C.; DUARTE, M. R. T. **Termos da legislação educacional brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. CD-ROM.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o Século XXI**. Paris, UNESCO, 1996.

_____. Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación. In: **Anais da Oficina de informação Pública para América Latina y Caribe**, 2001. Disponível em: <<http://www.iesalc.org>>. Acesso em:

24 mar. 2015.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 23, nº 61, p. 267-281, dez. 2003.

VILHENA, R. et al (Org.). **O choque de gestão em Minas Gerais**: políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papyrus, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro – Caracterização dos sujeitos entrevistados na pesquisa

Função	Ano de experiência no REM	Habilitação / Situação funcional	Área de empregabilidade ministrada	Data da entrevista	Código de apresentação na pesquisa
Gestor	2013 e 2014	Química/efetivo	–	06/05/2015	G1
Especialista	2013 e 2014	Supervisora / Efetiva	–	30/04/2015	G2
Professor	2014	Matemática / efetivo	Tecnologia da Informação na prática de solução dos problemas	29/04/2015	P1
Professora	2014	Arte/efetiva	Empreendedorismo e gestão	29/04/2015	P2
Aluno	2013 e 2014	–	–	30/04/2015	A1
Aluno	2013 e 2014	–	–	05/05/2015	A2

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO

O presente termo de consentimento tem por finalidade autorizar o uso de dados e informações prestadas à aluna Jeane Edna Ruas Xavier para fins de implementação de pesquisa de Pós-Graduação.

Dessa forma, tenho ciência de que a entrevista junto a mim realizada tem por objetivo proceder ao levantamento de dados para a referida conclusão de trabalho de Pós- Graduação, oferecida pela Universidade Federal de Juiz de Fora em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, referente ao processo de implementação, funcionamento e análise dos resultados produzidos pelo Projeto Reinventando o Ensino Médio junto à escola.

Assim, trata-se de uma entrevista semiestruturada, realizada junto à direção da escola, coordenação do REM, 02 (dois) professores atuantes em diferentes turnos da escola e 02 (dois) alunos regularmente matriculados nos diferentes turnos da escola. No caso dos dois últimos grupos listados os sujeitos foram escolhidos por meio de indicação dos próprios entrevistados.

Diante do exposto, ciente dos objetivos do trabalho a ser desenvolvido, concordo em participar, como voluntário, do referido estudo desenvolvido pela pesquisadora Jeane Edna Ruas Xavier, através do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e avaliação da Educação Pública/ Universidade Federal de Juiz de Fora.

Tenho ciência de que minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será transcrita, contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Montes Claros, ____ de _____ de 2015.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR

- 1 – Qual a sua formação (graduação, pós-graduação) e situação funcional?
- 2 – Atua como diretor dessa escola desde que ano?
- 3 – Já ocupou o cargo de Diretor de escola antes?
- 4 – O Projeto Reinventando o Ensino Médio foi implementado pela escola em que ano?
- 5 – Como foi notificado quanto à escolha da escola para a implementação do REM?
- 6 – Houve capacitação por parte da SEE/SRE para implementação do REM na escola? Se sim, quem participou?
- 7 – Como foi realizada a divulgação do REM junto à comunidade escolar?
- 8 – Como você avaliou o interesse da comunidade na implantação e desenvolvimento do REM na escola?
- 9 – Na sua opinião, como foi a reação dos professores ao REM? Manifestaram apoio? Tiveram interesse no programa?
- 10 – Como foi o processo de escolha das áreas de empregabilidade? Quais foram as áreas de empregabilidade escolhidas pela escola? Quem participou dessa escolha? Houve reuniões para isso?
- 11 – A comunidade escolar participou do Seminário de Percurso desenvolvido na escola?
- 12 – Houve aumento de matrícula na sua escola no 1º ano devido à implementação do REM?
- 13 – Durante a implementação do REM a escola teve acompanhamento por equipe disponibilizada pela SEE/SRE?
- 14 – O acompanhamento realizado foi suficiente para o desenvolvimento do REM na escola?
- 15 – Qual o instrumento utilizado pela escola para acompanhamento e avaliação das atividades do REM?
- 16 – Em sua opinião, quais foram as dificuldades enfrentadas na implementação e acompanhamento do REM?
- 17 – Quais critérios foram utilizados para escolha do Coordenador do REM?
- 18 – Quais critérios foram utilizados para definição dos professores para atuar nas

áreas de empregabilidade?

19 – Os professores do REM trabalhavam em conjunto? Como isso ocorria?

20 – Como era realizado o planejamento dos professores do REM?

21 – Os professores do REM trabalhavam em conjunto com os professores dos conteúdos da base comum de formação geral?

22 – Como você avalia o desenvolvimento do 6º horário na escola?

23 – A escola tem alunos atendidos pelo transporte escolar?

24 – Houve recurso financeiro específico disponibilizado para o desenvolvimento do REM?

25 – Como foi aplicado o recurso financeiro no desenvolvimento do REM?

26 – Como foi realizada a prestação de contas dos recursos financeiros utilizados no REM?

27 – Em sua opinião, o REM interferiu para redução dos índices de Abandono/Evasão escolar dos alunos do Ensino Médio? Sim, não, por que, como?

28 – Em sua opinião, o REM contribuiu para o aumento da frequência escolar dos alunos do ensino médio? Sim, não, por que, como?

29 – Em sua opinião, houve contribuições positivas do REM no desenvolvimento do Ensino Médio?

30 – Como você avaliou a implementação e desenvolvimento do REM na escola?

31 – Como você avalia o fim do Projeto Reinventando Ensino Médio no Estado de Minas? 32 – Em sua opinião, qual o principal desafio enfrentado no desenvolvimento do Ensino Médio na sua escola?

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM
COORDENADOR/ESPECIALISTA**

- 1 – Qual sua formação e situação funcional?
- 2 – Atua como coordenador do REM desde que ano?
- 3 – Em qual cargo e função atuava antes de atuar como coordenador do REM?
- 4 – Quais foram os critérios utilizados para sua escolha para coordenação do REM?
- 5 – Como foi notificado quanto à escolha da escola para implementação do REM?
- 6 – Houve capacitação por parte da SEE/SRE para implementação do REM na escola?
- 7 – Como foi realizada a divulgação do REM junto à comunidade escolar?
- 8 – Como você avaliou o interesse da comunidade na implantação e desenvolvimento do REM na escola?
- 9 – Em sua opinião, os professores aderiram ao projeto e o desenvolveram com interesse e motivação?
- 10 – Em sua opinião, os alunos receberam bem o projeto e se mostraram interessados e motivados no seu desenvolvimento?
- 11 – Em sua opinião, o processo de escolha das áreas de empregabilidade pelos sujeitos envolvidos foi democrática? Por quê? Quais foram as áreas de empregabilidade desenvolvidas pela escola?
- 12 – A comunidade escolar participou do Seminário de Percurso desenvolvido na escola?
- 13 – Houve aumento de matrícula na sua escola no 1º ano devido à implementação do REM?
- 14 – Durante a implementação do REM a escola teve acompanhamento por equipe disponibilizada pela SEE/SRE?
- 15 – O acompanhamento realizado foi suficiente para o desenvolvimento do REM na escola?
- 16 – Qual o instrumento utilizado pela escola para acompanhamento e avaliação das atividades do REM?
- 17 – Em sua opinião, quais foram as dificuldades enfrentadas na implementação e acompanhamento do REM?
- 18 – Quais foram os instrumentos, materiais, espaços e metodologia utilizados pelos

professores para o desenvolvimento das áreas de empregabilidade junto aos alunos?

19 – Quais critérios foram utilizados para definição dos professores para atuar nas áreas de empregabilidade?

20 – Os professores do REM trabalhavam em conjunto? Como isso ocorria?

21 – Como era realizado o planejamento dos professores do REM?

22 – Os professores do REM trabalhavam em conjunto com os professores dos conteúdos da base comum de formação geral?

23 – Como você avalia o desenvolvimento do 6º horário na escola?

24 – A escola tem alunos atendidos pelo transporte escolar?

25 – Houve disponibilização por parte da direção da escola de recurso financeiro e material para o desenvolvimento das atividades do REM junto aos alunos?

26 – Os recursos financeiros do REM foram utilizados para o desenvolvimento de quais atividades?

27 – Em sua opinião, o REM interferiu para a redução dos índices de Abandono/Evasão escolar dos alunos do Ensino Médio?

28 – Em sua opinião, o REM contribuiu para o aumento da frequência escolar dos alunos do ensino médio?

29 – Em sua opinião, houve contribuições positivas do REM no desenvolvimento do Ensino Médio?

30 – Como você avaliou a implementação e desenvolvimento do REM na escola?

31 – Como você avalia o fim do Projeto Reinventando Ensino Médio no Estado de Minas?

32 – Em sua opinião, qual o principal desafio enfrentado no desenvolvimento do Ensino Médio na sua escola?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

- 1 – Qual a sua formação e situação funcional?
- 2 – Atuou como professor do REM desde que ano?
- 3 – Em qual cargo e em qual função atuava antes de atuar como coordenador do REM?
- 4 – Quais foram os critérios utilizados para sua escolha como professor do REM?
- 5 – Como foi notificado quanto à escolha da escola para implementação do REM?
- 6 – Houve capacitação por parte da SEE/SRE para implementação do REM na escola?
- 7 – Como foi realizada a divulgação do REM junto à comunidade escolar?
- 8 – Como você avaliou o interesse da comunidade na implantação e desenvolvimento do REM na escola?
- 9 – Em sua opinião, os professores aderiram ao projeto e o desenvolveram com interesse e motivação?
- 10 – Em sua opinião, os alunos receberam bem o projeto e se mostraram interessados e motivados em seu desenvolvimento?
- 11 – Como foi o processo de escolha das áreas de empregabilidade? Quais foram as áreas de empregabilidade escolhidas pela escola? Quem participou dessa escolha? Houve reuniões para isso?
- 12 – A comunidade escolar participou do Seminário de Percurso desenvolvido na escola?
- 13 – Durante a implementação do REM a escola teve acompanhamento por equipe disponibilizada pela SEE/SRE?
- 14 – Você acredita que o acompanhamento pedagógico e administrativo realizado no desenvolvimento do REM foram suficientes?
- 15 – Quais foram os instrumentos e recursos utilizados por você para o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas junto aos alunos?
- 16 – Em sua opinião, quais foram as dificuldades enfrentadas na implementação e acompanhamento do REM?
- 17 – Quais foram os instrumentos, materiais, espaços e metodologia utilizados por você para o desenvolvimento das áreas de empregabilidade junto aos alunos?
- 18 – Você trabalhou em conjunto com os demais professores da área de

empregabilidade?

19 – Como foram realizados os planejamentos para o desenvolvimento dos conteúdos junto aos alunos do REM?

20 – Você atuou apenas com aulas das áreas da empregabilidade?

21 – Você atuou apenas com turmas do REM?

22 – Os professores do REM trabalhavam em conjunto com os professores dos conteúdos da base comum de formação geral?

23 – Como você avalia o desenvolvimento do 6º horário na escola?

24 – Houve disponibilização de espaços e materiais e/ou de recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades do REM junto aos alunos?

25 – Em sua opinião, o REM interferiu para redução dos índices de Abandono/Evasão escolar dos alunos do Ensino Médio?

26 – Em sua opinião, o REM contribuiu para o aumento da frequência escolar dos alunos do ensino médio?

27 – Em sua opinião, houve contribuições positivas do REM no desenvolvimento do Ensino Médio?

28 – Como você avaliou a implementação e desenvolvimento do REM na escola?

29 – Como você avalia o fim do Projeto Reinventando Ensino Médio no Estado de Minas?

30 – Em sua opinião, qual o principal desafio enfrentado no desenvolvimento do Ensino Médio na sua escola?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

- 1 – Em qual ano está matriculado?
- 2 – Estuda em qual turno?
- 3 – Qual a sua idade?
- 4 – Durante quantos anos você participou do REM?
- 5 – Como ficou sabendo que a escola iria desenvolver o REM?
- 6 – Houve reunião junto aos pais e alunos para sensibilização quanto ao desenvolvimento do REM na escola?
- 7 – Como foi realizada a divulgação do REM junto à comunidade escolar?
- 8 – Como você avaliou o interesse da comunidade na implantação e desenvolvimento do REM na escola?
- 9 – Em sua opinião, os professores aderiram ao projeto e o desenvolveram com interesse e motivação?
- 10 – Em sua opinião, os alunos receberam bem o projeto e se mostraram interessados e motivados no seu desenvolvimento?
- 11 – Como e quando foi feita a escolha da área de empregabilidade pela escola?
- 12 – Você optou por qual área de empregabilidade? Por quê?
- 13 – Como foi o processo de escolha das áreas de empregabilidade?
- 14 – Como foi a participação da comunidade no Seminário de Percurso desenvolvido na escola?
- 15 – Durante a implementação do REM em algum momento você foi ouvido por equipe disponibilizada pela SEE/SRE?
- 16 – Você teve alguma dificuldade no cumprimento das atividades da área de empregabilidade?
- 17 – Quais foram os instrumentos e recursos utilizados pelo coordenador e professores para acompanhar as atividades desenvolvidas por vocês no REM?
- 18 – Vocês tinham acesso direto ao coordenador do REM para tratar de dificuldades, sugestões e/ou outros?
- 19 – Foram utilizados instrumentos, materiais, espaços diferenciados para trabalhar as atividades dos conteúdos de empregabilidade junto a vocês?
- 20 – Os professores responsáveis pelos conteúdos da base comum tinham ações

conjuntas com os professores da área de empregabilidade?

21 – Durante o período de desenvolvimento do REM vocês desenvolveram projetos na área de empregabilidade?

22 – Quais atividades diferenciadas que vocês participaram promovidas pelo REM?

23 – Como você avalia o desenvolvimento do 6º horário na escola?

24 – Em sua opinião, o REM interferiu para redução dos índices de Abandono/Evasão escolar dos alunos do Ensino Médio?

25 – Em sua opinião, o REM contribuiu para o aumento da frequência escolar dos alunos do ensino médio?

26 – Você gostou de participar do REM?

27 – Como avalia o aprendizado das disciplinas da área da empregabilidade para a sua formação no Ensino Médio?

28 – Em sua opinião, as aulas ministradas da área de empregabilidade auxiliaram na frequência e permanência dos alunos do Ensino Médio na escola?

29 – Como você avaliou a implementação e desenvolvimento do REM na escola?

30 – Como você avalia o fim do Projeto Reinventando Ensino Médio no Estado de Minas?

31- Em sua opinião, qual o principal desafio enfrentado no desenvolvimento do Ensino Médio na sua escola?

32 – Para vocês houveram contribuições para o Ensino Médio com o desenvolvimento do REM?

33 – Em sua opinião, o que precisa mudar no oferecimento do Ensino Médio?

34 – Você tem algum objetivo específico após a conclusão do Ensino Médio?