

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Tairê Mirela Santos Franzini

PROJETO JOVEM DE FUTURO: políticas públicas educacionais voltadas à qualidade do Ensino Médio?

Paranaíba - MS
2015

Tairê Mirela Santos Franzini

PROJETO JOVEM DE FUTURO: políticas públicas educacionais voltadas à qualidade do Ensino Médio?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dra Lucélia Tavares Guimarães.

Paranaíba - MS
2015

TAIRÊ MIRELA SANTOS FRANZINI

PROJETO JOVEM DE FUTURO: políticas públicas educacionais voltadas à qualidade do Ensino Médio

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

A Maria Rosa, Neusa Maria e Heloiza, as
mulheres da minha vida, que intercedem
incansavelmente por mim.

Aos professores que fizeram diferença.

Com todo meu amor e respeito

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus porque até aqui, em todas as manhãs, tem renovado as suas misericórdias sobre a minha vida.

A minha mãe Neusa Maria a qual eu herdei a força e a determinação para concluir tudo o que me proponho a fazer.

A minha avó Maria Rosa que sempre me apoiou em tudo, independente das minhas escolhas.

A minha irmã Heloiza Colodetti que admiro e amo incondicionalmente, um amor que me faz melhor.

As minhas corajosas tias, fonte de inspiração de caráter e bondade.

A minha orientadora Lucélia por não desistir de mim (risos). A doce Irany, Secretária da Pós-graduação que nos transmite paz e alegria.

Aos meus amigos Jemerson e Cledione que sempre me apoiaram intelectualmente, e me proporcionaram ricas contribuições. Assim como a professora Rúbia, Michela e Iony que nos deixou precocemente, mas que até onde pode foi solícita.

Aos Gestores das escolas em que trabalhei nesse período que apesar das dificuldades impostas pelo sistema abriram exceções para que eu chegasse até aqui.

Louvo a Deus por minhas amigas que me aguentaram e me ouviram com paciência nos momentos de “melancolia profunda”.

Ao companheirismo da turma do Mestrado em Educação 2013 da UEMS.

Aos vizinhos, Neto e Cia, pelo café nosso de cada dia.

É fato que “Sozinhos vamos mais rápidos, mas juntos vamos mais longe”.

Nosso desafio é duplo. Por um lado, trata-se de destruir e combater esta nova retórica que se expande de forma bastante envolvente, com a força implacável do senso comum dominante. Por outro lado, trata-se de construir um novo sentido que leve a qualidade da educação ao status de direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo de restrição ou segmentação de caráter mercantil. (GENTILLI; SILVA, 1997, p. 172).

RESUMO

A educação brasileira vem se transformando, notadamente a partir da Constituição de 1988, originária do processo de redemocratização. Constatou-se que o país deu alguns passos rumo à democracia, porém seguidos de retrocesso devido à adequação da política neoliberal no governo PSDB na década de 1990. A Sociedade Civil brasileira passou a ser influenciada pelo Terceiro Setor que determinou um conjunto de práticas da Iniciativa Privada para utilização na esfera governamental. O gerenciamento privado das políticas públicas educacionais estabeleceu-se sob justificativa da ineficiência do Estado frente às demandas sociais. O Ensino Médio historicamente excluído das prioridades sociopolíticas ganhou notoriedade dentre as políticas públicas educacionais voltadas à qualidade da educação. A respeito dessas mudanças verificou-se intenções supranacionais que se originam na transformação e regulação do capital, uma vez que os organismos internacionais apontam investimentos na educação como fator ao desenvolvimento nacional. O Instituto Unibanco, conglomerado do Banco Itaú, integra o Terceiro Setor no tocante à educação e estabelece parcerias com o Governo Federal e Unidades Federativas para implantação de programas e projetos para a juventude ao organizarem alianças socioeconômicas estratégicas com os setores empresariais, financeiros e filantrópicos. No presente estudo, busca-se analisar o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco que estabeleceu uma relação público-privada por meio do Programa Ensino Médio Inovador do Governo Federal. Temos como objetivo de pesquisa: analisar o processo de implantação e implementação do PJJ em Paranaíba/MS, identificar e analisar a percepção dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul sobre a implantação e implementação do PJJ nas escolas de Paranaíba. A pesquisa de natureza qualitativa faz uso do método dialético, empregou como fonte de investigação informações de domínio público, disponíveis no site do Instituto Unibanco, Governo Federal e Estadual assim como documentos de organismos e/ou instituições nacionais e internacionais que se integram ao contexto geral. As informações levantadas foram correlacionadas aos documentos disponibilizados pelas escolas de Paranaíba em Mato Grosso do Sul e as entrevistas a comunidade escolar. Pretendemos verificar criticamente a qualidade total e a qualidade social da educação presente no PJJ norteados pelo referencial teórico baseado em Gramsci (2006), Frigotto (2010), Duriguetto (2009), Peroni (2013), Kuenzer (2007) e Krawczyk (2011).

Palavras-chave: ProEMI. Terceiro Setor. Qualidade Social. Inovação.

ABSTRACT

Brazilian education has been changing, notably from the 1988 Constitution, which materialized the process of redemocratization. It was found that the country has consolidated political democracy, though the expansion of the social, cultural and economic democracy demonstrates weakness. One explanation for the non-realization of democracy is due to the adoption of neoliberal policies by the Brazilian government in the 1990s. The Brazilian civil society converted into voluntary sector used a set of private sector practices to use in the governmental sphere. The private management of public policies in education established under the justification of the inefficiency of the state before the social and economic demands. From the point of view of school education, high school historically excluded of the socio-political priorities gained notoriety among the public policies in education aimed at quality of education. Regarding these changes, it's possible to note supranational intentions that originate in the transformation and regulation of the capital, once that the international organizations point out technical and financial investment in education as a factor that leads to national development. Regarding these issues, the current paper has as object of research the "Projeto Jovem de Futuro", of Unibanco Institute which established a public-private relationship through the "Programa Ensino Médio Inovador" of the Federal Government. The Unibanco Institute, conglomerate of the Itaú Bank, integrates the "Movimento Todos Pela Educação" of the voluntary sector, in doing so, organizes socioeconomic strategic alliances with the empresarial, financial and philanthropic sectors, and establishes partnerships with the federal government and federal units for the implementation of programs and projects to the education. We described the process of deployment and implementation of PJJ in Mato Grosso do Sul, and we analysed the perceptions of the state school teachers. We adopted as guiding theoretical framework of the research Gramsci (2006), the other authors Frigotto (2010), Duriguetto (2009), Peroni (2013), Kuenzer (2007), Krawczyk (2011) and Nosella (2014) helped to understand the specifics of the research object. The qualitative research used dialectical method, employed as a source of investigation information in the public domain, available at Unibanco Institute site, federal and state governments, as well as documents of organizations and national and international institutions that integrate the general context of public policies in education to the high school. To these were added documents provided by the schools and semi-structured interviews with high school teachers and coordinators using triangulation of data as a research technique that allowed correlate the information gathered. We note first that the PJJ didn't create a dialogue with the school community in its formulation and implementation, the practice revealed the imposition of policies by hegemonic forces which increases the resistance of teachers. In second, we note that the practice of interruptions on educational public policies in line with the policy changes hurt the ability to make implementation a learning experience that overcomes the shortcomings of the process and reach the desired goals. The objectives of the Unibanco Institute turn the overall quality of education that meets the labor market, continued teacher training offered in the period was not directed at the social quality of education, but the capacity to effect educational policies. These factors affect the quality of education offered to high school.

Keywords: ProEMI. Voluntary Sector. Social Quality. Total Quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escolas com Jornada Escolar de cinco horas diárias e/ou com Oferta de Ensino Médio no Período Noturno	97
Figura 2 - Escolas com Jornada Escolar em Tempo Integral de, no mínimo, sete Horas diárias	97
Figura 3 - Resultados previstos pelo PJJ	112
Figura 4 - Escolas Contempladas na Fase de Validação do PJJ	113
.....	
Figura 5 - Concentração do PJJ na fase de validação	114
Figura 6 - Processo de Validação do PJJ	115
Figura 7 - Avaliação de Impacto do PJJ no Rio Grande do Sul: Matemática	116
Figura 8 - Avaliação de Impacto do PJJ no Rio Grande do Sul: Português	116
Figura 9 - Avaliação de Impacto do PJJ em Minas Gerais: Português	117
Figura 10 - Avaliação de Impacto do PJJ em Minas Gerais: Matemática	117
Figura 11 - Mapa da Transferência do PJJ.....	121
Figura 12 - Estrutura da Transferência do PJJ	122
Figura 13 - Assinatura do Convênio Extrato de Termo de Cooperação sob nº cadastral: 19167 de 11/11/2011 - Processo nº 29/043066/2011	128
Figura 14 - Comitê Gestor de Governança do ProEMI/JF em MS	131
Figura 15 - Localização de Paranaíba em Mato Grosso do Sul.....	133
Figura 16 - Ações desenvolvidas para cada Resultado (R)	151
Figura 17 - Plano de Ação da Escola A.....	152
Figura 18 - Plano de Ação da Escola B	153
Figura 19 - Plano de Ação da Escola C	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eventos realizados pelos Organismos Internacionais	34
Quadro 2 - Orientações da UNESCO para o currículo do Ensino Médio	73
Quadro 3 - Políticas Públicas para os jovens brasileiros.....	85
Quadro 4 - Cronograma de elaboração e efetivação do ProEMI.....	91
Quadro 5 - Itens Financiáveis	98
Quadro 6 – Macrocampos	100
Quadro 7 - Ações e impactos pretendidos anunciados pelo ProEMI	102
Quadro 8 - Documentos relativos à implantação de Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio.....	104
Quadro 9 - Características do PJF	107
Quadro 10 - Metodologias do Instituto Unibanco	110
Quadro 11 - Documentos relativos a implantação do ProEMI/JF em Mato Grosso do Sul.....	127
Quadro 12 - Implantação do ProEMI/JF em Mato Grosso do Sul	129
Quadro 13 - Comitê Gestor do ProEMI/JF em Mato Grosso do Sul.....	131
Quadro 14 - Triangulação de dados.....	144
Quadro 15 - Perfil dos docentes entrevistados	146
Quadro 16 - Perfil dos coordenadores entrevistados	147
Quadro 17 - O que os professores sabem sobre o ProEMI/JF?	148
Quadro 19 - Impressões dos professores sobre como as políticas chegam até a escola.....	157
Quadro 20 - Impressões dos professores sobre a criação de políticas públicas educacionais por Instituições Privadas.....	160
Quadro 21 - Impressões dos professores sobre inovação realizada pelo ProEMI/JF.....	162
Quadro 22 - Impressões dos professores sobre o PNEM	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Matrículas na Educação Básica, por etapas e modalidades de ensino e Segundo a região geográfica e a Unidade da Federação (2013)	81
Tabela 2 - Número de matrículas por dependência administrativa	82
Tabela 3 - Número de Matrículas no Ensino Médio por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação (2013)	83
Tabela 4 - Número de Matrículas no Ensino Médio (2013).....	83
Tabela 5 - Percentual população acima de quinze anos segundo a escolaridade	134
Tabela 6 - Aprovação do Ensino Médio na Escola A - Paranaíba em 2014.....	138

LISTA DE SIGLAS

Abong	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CONSED	Conselho de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PRC	Plano de Redesenho Curricular
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SED	Secretaria de Educação
SEFAZ	Secretaria da Fazenda
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 REFERENCIAIS TEÓRICOS NORTEADORES DA PESQUISA	26
1.1 Estado e Política Pública	31
1.1.1 A Relação Público x Privado no Brasil	35
1.2 Implantação e Implementação de Política Pública	41
1.3 A Educação como uma Política Pública	50
2 POLÍTICAS PARA ENSINO MÉDIO NO BRASIL	55
2.1 Políticas, Concepções e Modelos (propedêutico/técnico/humanista)	55
2.1.1 A Educação de Qualidade Enquanto Meta das Políticas para o Ensino Médio	62
2.2 A Ação dos Organismos Internacionais, o Processo de Globalização e a Transferência de Modelos: rumo à homogeneização da educação e o currículo único	68
2.2.1 A OCDE	69
2.3 A UNESCO e o Currículo do Ensino Médio Brasileiro	71
2.4 Políticas para o Ensino Médio no Brasil a partir da Constituição de 1988	78
2.4.1 O Programa Ensino Médio Inovador do Governo Federal	91
2.4.2 O Conceito Inovação	96
2.4.3 O Financiamento do ProEMI	97
2.4.4 O Redesenho Curricular	99
3 O PROJETO JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO	107
3.1 PJF: uma tecnologia da educação	110
3.2 Implantação do ProEMI/JF em Mato Grosso do Sul	127
3.2.1 O Levantamento Documental	127
3.2.2 O Ensino Médio em Paranaíba no Contexto Educacional de Mato Grosso do Sul	133
3.3 O Percorso Metodológico da Pesquisa	139
3.3.1 A Técnica de Triangulação de Dados	144
3.3.2 A Relação Sujeito e Objeto na Pesquisa	145
4 PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS DADOS	147
4.1 O Plano de Ação	151
4.2 Impressões dos professores de Paranaíba/MS sobre a implementação do PJF	158

CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	197
APÊNDICE B – Roteiro Para Entrevistas.....	198

INTRODUÇÃO

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. (GRAMSCI, 2006).

O interesse pela pesquisa científica é fruto de minha formação docente e das experiências acumuladas na graduação quando cursei História e, no primeiro ano de curso, participei da Iniciação Científica. Na pós-graduação *latu sensu* em “Pesquisa histórica: história e historiografia” pesquisei sobre os trabalhadores ovelos de Jales, minha cidade natal, resultando na elaboração da monografia de conclusão de curso. As reflexões contribuíram para que eu expandisse os meus horizontes em direção ao mestrado acadêmico.

Posso dizer que tenho desejo de mudança, primeiro em mim, na necessidade de suprir minhas inquietações sociais e intelectuais e de alguma forma contribuir com a transformação da realidade, no mínimo a minha volta, na constituição do *Intelectual Orgânico*. Na sala de aula, na relação professor e aluno creio ser possível alcançar uma educação emancipadora, assim como em meu percurso encontrei professores que o fizeram. Porém, acreditar que o professor unicamente pode edificar uma educação de qualidade se caracteriza uma utopia.

Deste modo, a reflexão da minha prática profissional no exercício de aliar teoria e prática levantou questionamentos. Observei que a categoria de professores está desmobilizada e a luta por melhores condições de trabalho se estagnou nos últimos anos retrocedendo no sentido democrático. Interessei-me em conhecer mais sobre as políticas públicas por serem meios dos governos oferecerem soluções para os problemas sociais.

Tivemos intenção de analisar a elaboração e a implementação do Projeto Jovem de Futuro em um município do Estado de Mato Grosso do Sul para verificar em que medida esta política educacional melhora a qualidade do Ensino Médio? A pesquisa é relevante considerando o déficit de pesquisas qualitativas sobre políticas públicas específicas para o Ensino Médio em Mato Grosso do Sul.

Em 2013 as escolas do município no qual estamos inseridos, recebeu o Programa fazendo com que nós educadores tivéssemos interesse em compreender o processo de implantação e implementação do ProEMI/JF.

O Projeto Jovem de Futuro foi criado pelo Instituto Unibanco, conglomerado do Banco Itaú, e passou por uma fase de validação objetivando a transferência ao Governo Federal como *tecnologia* para políticas educacionais. Em 2007 o Instituto Unibanco implementou o projeto como uma experiência inovadora em algumas escolas do Brasil, testado por meio de avaliação equivalente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi consolidado em 2012 quando integrou o Programa Ensino Médio Inovador. O ProEMI/JF foi implantado em seis redes de ensino médio público dos seguintes Estados: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí e São Paulo que aceitaram a parceria.

A partir da década de 1990 “[...] a sociedade e particularmente o empresariado vem sendo convocados pelo Estado para contribuírem na melhoria do sistema público de ensino” (SOUZA, 1997, p. 85) e, a partir de então, tem sido prática comum haver parceria entre empresários e os governos Federal e Estaduais.

O chamado terceiro setor representado por empresários, fundações, institutos, ONGs em geral oferecem ajuda material à escola pública, auxilia a gestão, influencia nas propostas curriculares e, até estabelecem metas educacionais enquanto formulam sistemas de avaliação.

Na perspectiva da ação do 3º Setor nas Políticas Sociais, a superintendente executiva do Instituto Unibanco, Wanda Engel, revela que “o Instituto Unibanco, criado em 1982, optou por focar sua atuação nos jovens mais pobres, que enfrentam dificuldades para entrar no mercado de trabalho, a partir de 2002”. (CERQUEIRA, 2009).

O Instituto Unibanco criou um sistema de avaliação do nível de desempenho dos alunos participantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do PJJ e seus representantes o consideram inovador por “[...] empregar métodos de avaliação de programas sociais robustos e utilizados nas principais pesquisas sobre o tema ao redor mundo”. (SILVA, 2010, p. 9).

A retórica utilizada pelo Unibanco para criação e difusão do PJJ é baseada no Manual da Economia da Educação. Utilizam-se da Teoria do Capital Humano que afirma que:

[...] a educação é um importante motor do crescimento econômico de um país. Mas recentemente estudos mostraram que, mais do que isso, a qualidade da educação oferecida é especialmente importante no desenvolvimento da economia, indicando uma relação causal direta entre qualidade educacional e crescimento. (HANUSHEK apud SILVA, 2010, p. 9).

Dessa forma, a instituição motivou-se a criar o PJF para a escola pública por intermédio de especialistas em Economia, que apontam investimentos de recursos técnicos e financeiros como o principal mecanismo de mudança em qualquer escola pública, e ainda propõe inovar na forma como os serviços vêm sendo ofertados para que a juventude atual possa se beneficiar de uma educação de mais alta qualidade.

Utilizando-se da lógica de mercado, o Instituto Unibanco defende a qualidade total da educação, fenômeno disseminado pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e sob influências dessas, mais especificamente para a educação, o trabalho da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

As justificativas teóricas dos idealizadores do PJF se inserem na agenda internacional por meio do discurso neoliberal frente às reestruturações do capital. Essas instituições se dizem auxiliadoras dos Países subdesenvolvidos e em desenvolvimento para o fortalecimento de suas economias à luz da experiência dos Países Desenvolvidos, portanto as políticas públicas devem ser entendidas no plano internacional a partir dos diferentes organismos internacionais. (MILÉO, 2007).

Quem é esse jovem de futuro segundo o Instituto Unibanco? Qual futuro está sendo ofertado à juventude? Quem está respondendo a esses questionamentos atualmente são:

Gestores públicos, educadores, pesquisadores, empresas, ONGs e organismos multilaterais se juntaram a alguns dos mais proeminentes estudiosos do mundo, como James Heckman, professor da Universidade de Chicago e Prêmio Nobel de Economia, para ampliar o debate sobre a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil e contribuir para a formulação de uma educação mais ampla, integral e plena. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2011).

Participantes do Seminário Educação para o Século 21, realizado pela UNESCO em 2011 em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República. Como podemos ver as discussões sobre a qualidade da educação são direcionadas por preceitos econômicos.

O PJF assume um compromisso em motivar os alunos, essa preocupação é resposta à questão do abandono escolar. A questão é posta como um desafio porque 1,5 milhões de jovens formam o contingente de jovens que estão fora da escola por terem abandonado-a. Krawczyk (2011, p.756) acredita que “A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola”.

A respeito de Políticas Públicas Mead (1995 apud SOUZA, 2006, p. 24) define as “[...] como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas”. Para Frey (2000), a ordem política concreta forma o quadro, dentro do qual se efetiva a política material por meio de estratégias políticas de conflito e de consenso e Hofling (2001, p. 30) se refere às políticas como:

[...] ‘formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social’. Se políticas públicas são o ‘Estado em ação’, ‘é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade’.

Política Pública engloba o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões. Já as políticas públicas educacionais são as decisões governamentais no que diz respeito à área da educação. Pesquisar políticas públicas educacionais para Azevedo (2004, p. 5) significa “[...] enfocar uma estrutura de poder e de dominação entranhados nos mais diversos níveis sociais”.

A implantação é definida como a formulação da política: o eclodir de uma necessidade social em meio às demais necessidades, talvez tão urgentes quanto, possibilitando dar voz ao problema e discutir soluções, porém existem múltiplas soluções ao se considerar diferentes perspectivas sociais que estão intimamente ligadas a consolidação de poder. Portanto, solucionar um problema social significa delinear lutas de estabelecimento de poder. (PAESE; AGUIAR, 2012).

Ao definir o melhor caminho para a resolução do problema social que foi elencado haverá a formulação e decorrente normatização dessa solução, essa fase geralmente está restrita a instância governamental, o que implica em conhecer o Estado, o modelo de Estado e o governo que implanta tais políticas.

As ações organizadas no processo de implantação quando praticadas caracterizam a implementação, porém seria simplista considerar essa fase como prática, uma vez que o processo de implementação está constantemente dialogando com a teoria, portanto um processo que não tem fim na implementação. (MAINARDES, 2006).

Para isso, partimos da análise crítica de outros projetos anteriores estabelecidos nessa linha para o Ensino Médio, de modo a identificar em que medida a proposta é inovadora e, segundo Krawczyk (2011, p. 776) “[...] de sua parte, as propostas político-educacionais têm apenas criado condições que resultam em soluções paliativas, que não colocam no horizonte da qualidade escolar um projeto de revisão pedagógica coerente com o momento histórico”.

Consequentemente relevamos nesse estudo compreender o momento histórico de emergência do ProEMI/JF uma vez que nos baseamos no Materialismo Dialético Histórico. A Dialética Materialista Histórica deve ser entendida

[...] primeiramente enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

O primeiro a fazer uso do método dialético é o pesquisador, na análise do próprio eu, extremamente importante nesse processo inicial. Afinal, o que constitui o pesquisador? Gramsci chama atenção para algumas questões relevantes para ultrapassar a filosofia do senso comum: 1) a que grupo você pertence?; 2) qual (s) conformismo(s) carrega?; 3) a qual tipo de homem-massa você pertence? (GRAMSCI, 1995).

Esses questionamentos auxiliam no rompimento com as respostas prontas e acabadas, ajudam a lançar questões a respeito da própria vivência e do lugar social que se ocupa. Esse exercício, partindo de si mesmo, o faz compreender-se como sujeito histórico em transformação, em movimento, passível de negação, de superação e de reconstrução, o nosso entendimento como produto inacabado histórico habilita a pensar o próprio objeto.

Na pesquisa em educação questionamos o nosso lugar social enquanto docentes, qual tipo de educação defendemos? Se as nossas práticas educativas corroboram com objetivos sociais ou de mercado? Qual o nosso papel enquanto implementadores de políticas públicas educacionais? Qual a nossa parcela nos resultados desses programas governamentais? Estão ali para preencher o currículo ou realmente para transformar as práticas de ensino-aprendizagem e o ambiente escolar?

Quanto aos questionamentos norteadores da pesquisa destacamos: em qual fenômeno social, político, econômico e cultural o PJJ se integra? Qual a importância do mesmo para o Ensino Médio? Como são produzidas as políticas públicas educacionais e sua efetivação? Qual a relação entre a implantação e a implementação das políticas? Elas alteram a realidade escolar? Em que medida?

O caráter científico está em solidificar o que se manifesta na liquidez e condensar as especificidades culturais, sociais, políticas e culturais e, após esse árduo trabalho “expor adequadamente o movimento real”; assim será possível demonstrá-lo de maneira prática e historicamente. (NETTO, 2011).

Os alunos do Ensino Médio representam a juventude brasileira, jovens geralmente de 16 a 24 anos, que entraram no cerne das políticas públicas brasileiras a partir da década de 1980. A respeito deles inúmeros problemas são levantados: o desemprego, a entrada precoce no mundo das drogas e da violência, a gravidez precoce, o abandono da escola, e a minoria que chega à educação superior. Essa etapa da educação básica concentra sonhos, projetos e subjetividades diversas e para captá-las recorreremos à pesquisa qualitativa, pois “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A descrição do fenômeno estudado é parte fundamental para os resultados da pesquisa e deve ser um trabalho para além de si, realizado para o outro:

Descrever a montanha para alguém é uma coisa, envolve alguém que: está diante do objeto descrito, que a conhece e que a apresenta a outra pessoa que não a conhece. Não é possível descrever algo para alguém que conhece essa mesma coisa e, algumas vezes, até melhor do que o próprio sujeito que a descreve. (MARTINS, 2010, p. 58).

O uso da palavra é substancial para o método qualitativo, pois a descrição dará forma e significado aos elementos destacados no percurso metodológico. Entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos, registros oficiais e os diferentes dados colhidos devem ser compreendidos à luz da descrição do pesquisador.

Mesmo que o pesquisador já tenha comprovado suas hipóteses e tenha compreendido seu objeto internamente, deverá exteriorizar suas descobertas em uma descrição para que outros sujeitos também as entendam. Assim ficarão claros os percursos metodológicos percorridos, os impasses e entraves enfrentados, e a disposição dos elementos que respondem ao problema de pesquisa ao qual o receptor não teve acesso

O mérito principal de uma descrição não é sempre sua exatidão e seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição. Poderá haver tantas descrições de uma mesma coisa quantas sejam as pessoas especialistas que vejam essa mesma coisa. [...] Descrever algo é poder dizer como uma certa coisa pode ser diferenciada de outra, ou ser reconhecida entre outras. (MARTINS, 2010, p. 61).

Em consonância com o autor, vale lembrar que no limiar da pesquisa, durante o desenvolver metodológico, o método tomará forma mais precisa e notável caso seja descrito.

O interesse do investigador está no processo e não necessariamente nos resultados finais, no afã de captar minuciosamente as definições dos sujeitos referentes as suas experiências de vida. Os dados colhidos são analisados de forma dialética, e dessa maneira é

possível recolher diferentes fontes/dados para tentar compreender como se relacionam na constituição do fenômeno.

Por último, é função da pesquisa qualitativa captar o significado dos fenômenos estudados e de seus sujeitos produtores de ação, assim como entender as experiências vividas e sentidas por eles “o trabalho qualitativo está em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais, aspectos muitas vezes ignorados da vida social”. (CHIZZOTTI, 2000, p. 78).

Na pesquisa qualitativa muitas serão as opções de fontes: narrativas, memórias, biografias, documentos, e esse volume torna mais dinâmica a pesquisa quanto às interpretações. O pesquisador que utiliza esse tipo de pesquisa está atento às diferentes manifestações do fenômeno, pois até o não dito tem muito a dizer.

Sobre o objeto de pesquisa em questão foi encontrada uma Dissertação apresentada à Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas intitulada *Análise dos Efeitos de Programas Educacionais: o caso Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco*, realizado por Samara Paladino Silva (2010). Os artigos: “Impacto do Projeto Jovem de Futuro” publicado na revista *Estudos em Avaliação Educacional* por Barros et al; e “As Oficinas Devolutivas do PJJ como Instrumento de Reflexão da Prática Docente”, escrito por Josie Costa Barbosa (2014). Por último, a tese de doutorado em educação “A Formação Discursiva Neoliberal em Escolas Públicas Estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco” defendida por Marcelisa Monteiro, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014).

Entre os resultados Barros et al. (2012, p. 214) destacou:

[...] i) nas escolas beneficiadas os alunos aprenderam quase 60% mais que os correspondentes alunos nas escolas de controle (o impacto do programa foi similar para matemática e língua portuguesa, e também de mesma magnitude em Porto Alegre e Belo Horizonte); ii) os resultados obtidos revelaram uma relação custo-benefício extremamente favorável, com o benefício monetário mínimo do programa sendo mais do que duas vezes seu custo máximo; e iii) observou-se uma correlação positiva que parece existir entre o desempenho dos alunos e os investimentos em práticas voltadas para aumentar o índice de frequência dos professores.

Neste caso, vão afirmar ser fundamental inovar na forma como os serviços vêm sendo ofertados à juventude, devido a valorização do Ensino Médio pelo mercado de trabalho. Para eles o que falta nas escolas são iniciativas protagonistas, aquelas que identificam as limitações a fim de superar a cultura do desinteresse marcada, principalmente, pela falta de recursos financeiros para solucionar problemas responsabilizando a realidade micro.

A respeito da avaliação do impacto do PJJ, consideram que ao completar o Ensino Médio a renda do trabalhador aumenta:

Mantidas as condições atuais do mercado de trabalho de Porto Alegre, um trabalhador, com ensino médio completo receberia ao longo de toda sua vida, uma renda, a valor presente, de no mínimo R\$ 20 mil. Nesse caso, o benefício do programa (3,75%) para esse trabalhador seria um aumento de R\$ 750 no valor presente de sua renda. Como o custo do programa é no máximo de R\$ 170 por aluno por ano e, portanto, de R\$ 340 por dois anos, o benefício monetário mínimo do programa é mais do que duas vezes o seu custo máximo, uma relação custo-benefício, portanto, extremamente favorável. (BARROS et al., 2012, p. 220).

Silva (2010) afirma que a motivação do Instituto Unibanco ao criar o PJF foi a necessidade de melhoria da qualidade da educação pública. A dissertação buscou compreender o que gerou o aumento da proficiência dos alunos participantes do programa e captar qual o tipo de investimento que, em média, contribui mais para o desenvolvimento dos alunos de acordo com os resultados do 1º ano do Projeto quando implantado pelo Instituto Unibanco.

Verificamos que esse tipo de análise faz uso de conceitos básicos de avaliação estatística de programas sociais para responder: como os insumos escolares dos programas educacionais afetam a nota dos alunos ou sua renda futura? Porém esse tipo de pesquisa não consegue afirmar ainda que tais políticas educacionais rendem necessariamente melhorias às escolas, alunos e a sua renda futura. (SILVA, 2010).

Desse mesmo modo, o Instituto Unibanco se baseou em pesquisas de economia da educação que relacionam diretamente a qualidade educacional ao desenvolvimento econômico para justificar sua “tecnologia”.

De acordo com os resultados da análise estatística do 1º ano do PJF em Minas Gerais e Rio Grande do Sul de Silva (2010), o projeto teve efeitos significativos sobre a nota dos alunos das escolas participantes de ambos Estados. Os resultados encontrados nessa análise de investimentos mostraram indícios de que mais recursos para as escolas de fato afetam a proficiência dos alunos e que programas de premiação de professores têm impacto significativo na nota dos alunos¹.

A analista de projetos do Instituto Unibanco Josie Costa Barbosa (2014) defende a formação continuada em seu artigo, a partir da iniciativa do Instituto na Gestão Escolar para Resultados, realizando oficinas devolutivas das avaliações do PJF para formação continuada de professores das 98 escolas públicas participantes do Projeto na fase experimental (2008 a

¹ A análise mostrou que os três tipos de investimento indicados pelo Projeto Jovem de Futuro - infraestrutura, professores e alunos - tem um efeito positivo sobre as notas, tanto em Minas Gerais quanto no Rio Grande do Sul, sendo que o investimento em professores teve o maior retorno sobre as notas em Minas Gerais e que todos os tipos de investimento em professores são significativos, capacitação para docência, premiações, apoio a projetos pedagógicos e acesso a atividades culturais. Em contrapartida, apenas o acesso a atividades culturais é significativo em relação aos alunos. Isto é um indício de que o investimento em professores gera um resultado no mínimo mais rápido sobre a nota dos alunos segundo a pesquisa.

2010). Relacionam as avaliações em larga escala, defendidas na metodologia do Programa, com a avaliação na sala de aula e a aprendizagem. Segundo a avaliação do PJF:

Os resultados dessa avaliação de impacto - realizada pelo avaliador externo Ricardo Paes de Barros, subsecretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República - mostraram que os alunos das escolas atendidas tiveram um avanço significativo em relação aos do grupo de controle, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, disciplinas-alvo do Jovem de Futuro. (BARBOSA, 2014, p. 7).

Segundo as avaliações para validar o PJF as escolas levariam de 3,7 a 6,3 anos para alcançar os resultados obtidos com três anos de implementação do PJF, o que comprova sua eficiência.

Ao contrário das análises economicistas até aqui, que valorizam o PJF como tecnologia da educação, Monteiro (2014) realizou uma pesquisa qualitativa que objetivou compreender os sentidos que são produzidos sobre o trabalho docente na implementação do PJF em Porto Alegre.

A autora relaciona a inserção do PJF nas escolas estaduais a um projeto maior de modernização elaborada por empresários nacionais e organismos internacionais. A educação é posta a serviço do capital e a conclusão do Ensino Médio é tida como condição de empregabilidade nesse estágio de desenvolvimento, contribuindo para a diminuição do ciclo de pobreza do país e ao nivelamento da competitividade global segundo o discurso dos idealizadores (MONTEIRO, 2014). Essas práticas são disseminadas pela formação discursiva neoliberal:

As relações público-privado estabelecidas pelo Instituto Unibanco estão fundadas no voluntariado e são desenvolvidas pela sua área de gestão do conhecimento, que em nome da técnica faz diagnósticos num modelo de ciência cartesiana e, por meio de um conhecimento técnico-administrativo, planejam as ações de intervenção a serem executadas no espaço público (ambiente escolar) sob a lógica privada, avalia o impacto dos seus próprios projetos e se ocupa do espaço da mídia para, além de disseminar seu produto, legitimá-lo socialmente. E, tendo em vista que alguns dos sujeitos do IU também ocupam os postos técnicos-políticos no Estado brasileiro é com muito agilidade e velocidade que vão se dando os acordos. (MONTEIRO, 2014, p. 220).

Dessa forma o setor empresarial busca ampliar sua influência política e econômica na sociedade como um todo contando com a parceria do governo brasileiro.

O trabalho foi estruturado da seguinte maneira: na primeira seção buscamos evidenciar o papel do Estado enquanto gerenciador de políticas públicas educacionais e a relação público-privada que tem se instaurado no Brasil a partir da Constituição de 1988. Identificamos que, devido à crise do capital, o Estado ganha novos contornos e é responsabilizado pela ineficiência na execução das políticas sociais. O processo de redemocratização do país superou o período de Ditadura Militar influenciado pelas lutas

sociais deflagradas no século XX que movimentam a América Latina. O desejo de mudança e a participação popular na década de 1980 foi intensa, em contrapartida os organismos internacionais absorveram as reivindicações ao propor alianças fundamentadas na política neoliberal.

Por fim, cabe chamar a atenção para o desafio da maior importância da política social no Brasil, que é o de realmente democratizar a democracia representativa. Sem experiência democrática consolidada ao longo do tempo, o país tem concentrado não somente a renda, mas fundamentalmente o poder. É difícil negar que o processo de exclusão social no Brasil não esteja ligado umbilicalmente com a concentração de poder. Nesses termos, a pobreza no país é de natureza política, que faz do pobre alvo de mera assistência, quando muito. (POCHMANN, 2004, p. 14).

A democracia é fator crucial no estabelecimento das políticas sociais, em termos de exigí-las, elaborá-las e alterá-las, enquanto ela não é construída não há progresso na proteção social.

A relação público-privado na educação brasileira se estabelece em compromissos firmados com o Banco Mundial e a UNESCO. O empresariado nacional é chamado ao compromisso social por meio da efetivação de um espaço fluído à interferência do mercado nas ações governamentais. Nessa lógica pretendem transformar os serviços públicos na mesma ordem que o gerenciamento privado as conduz. Constatamos que ao participar do processo de implantação das políticas públicas educacionais os paradigmas sociais de conhecimento, homem, ética e educação são transpostos a novos significados, um deles é a substituição da qualidade social pela qualidade total.

Na segunda seção enfatizamos o contexto favorável de criação das políticas públicas de Ensino Médio ao analisar seus documentos norteadores e a descrição das políticas para o Ensino Médio. Essa etapa da educação básica passa a ter notoriedade na ação do Governo Federal principalmente com o Programa Ensino Médio Inovador, no qual uma das parcerias compreende o PJJ, e o Pacto Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). A reestruturação curricular é a principal alternativa segundo essas políticas para que inovem a educação oferecida ao ensino médio com iniciativas de projetos interdisciplinares.

O Ensino Médio passou a receber recursos federais tendo em vista as alterações que se pretendem realizar. Mesmo assim é mantido um currículo nacional único em termos de conteúdos que objetivam a unificação do sistema de avaliação por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ao Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Na terceira seção descrevemos a trajetória do PJJ até tornar-se política pública, passando pela fase de validação e transferência e a consequente implantação em Mato Grosso

do Sul baseada na relação entre os entes da federação onde o Governo Federal é o elaborador e regulador das políticas públicas.

Na última seção apresentamos a análise da implementação do ProEMI/JF nas escolas de maneira a dialogar com o conteúdo das seções anteriores fazendo uso da triangulação de dados para demonstrar os resultados finais.

1 REFERENCIAIS TEÓRICOS NORTEADORES DA PESQUISA

Ao iniciar a pesquisa é importante a definição do referencial teórico-metodológico a ser empregado, visto que durante todas as etapas iniciadas pela coleta de dados até a sua aferição haverá a necessidade de reportar a teoria como sendo capaz de explicar e orientar a realidade que buscamos evidenciar.

Não realizamos uma pesquisa histórica, todavia não abrimos mão da história no entendimento que ao desvendar as facetas do fenômeno estudado reconhecemos o mundo em que vivemos e nós mesmos de maneira concomitante, uma vez que não concebemos as relações sociais como solitárias e desintegradas. “Quando nos referimos a ‘orientação teórica’ ou a ‘perspectiva teórica’, estamos a falar de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar”. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 52).

Portanto orientamo-nos pela Filosofia da Práxis, termo utilizado por Gramsci para designar o Materialismo Histórico Dialético marxista devido ao período de censura do regime Fascista de Mussolini na Itália, onde viveu. (SOUSA, 2012).

O Materialismo abrange uma concepção de mundo e para tratar as mudanças sociais é necessário que se faça uma leitura acurada da obra de Marx. O autor desejou uma mudança histórica total e universal concebida, somente, na revolução, que se realizaria pela classe majoritária “os trabalhadores” contra a classe minoritária “os donos dos meios de produção ou a burguesia”. A revolução apenas seria possível quando os trabalhadores compreendessem as relações materiais da sociedade para que se constituíssem como classe detentora do poder, impondo o fim das diferenças sociais alimentadas pelo modo de produção capitalista. (MARX; ENGELS, 1879/1983, V.1.).

As relações sociais podem ser alteradas quando consideramos, em primeiro lugar, o conhecimento histórico humano total que possibilita responder sobre a organização atual de mundo; em segundo, onde estamos e quem somos dentro das relações totais; e em terceiro, propicia a reflexão: o que podemos fazer para que a história tome outros rumos, mais justos e democráticos? Desse modo reconhece o movimento denominado por Marx de Historicidade, que nega a ideia de evolução e considera possível haver a repetição dos fenômenos históricos, mas com novas qualidades. (TRIVIÑOS, 1987).

Marx e Engels (1998) criticaram a teoria Hegeliana quando inverteu a apreensão da realidade ao partir da matéria² e não das ideias:

[...] nenhum desses filósofos (hegelianos) teve a idéia de se perguntar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre sua crítica e o seu próprio meio matéria. [...] As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podem abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. [...] a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e a relação que ela gera entre eles e o restante da natureza. [...] Toda historiografia deve partir dessas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência. (MARX; ENGELS, 1998, p. 10).

As premissas do Materialismo Histórico, presentes na obra *Ideologia Alemã*³, de Marx e Engels (1986), divergem do Idealismo Hegeliano e subvertem a ordem de sua análise, por considerar que as ideias localizadas na superestrutura dependem da organização material da infraestrutura. Em vista disso denunciou uma relação intrínseca entre teoria e prática humana. (MARX; ENGELS, 1998).

Em conformidade com esse pensamento de Marx e Engels (1998), Triviños (1987), e Gramsci (1995) defendem a premissa dialética de que não há como separar a teoria da prática, uma vez que a primeira somente existe em decorrência da segunda na tentativa de explicá-la, repensá-la e, conseqüentemente transformá-la.

Na análise destas afirmações, creio, leva a reforçar a concepção de bloco histórico, enquanto as forças materiais são o conteúdo e as ideologias a forma, sendo esta distinção de conteúdo e de forma puramente dialética, posto que as forças materiais não seriam concebíveis historicamente sem forma e as ideologias seriam caprichos individuais sem a força material. (GRAMSCI, 1995, p. 63).

² A estrutura, para ele, não é estática e propicia transformações na maneira de produzir e gerir os recursos, ela entrou em colapso em diferentes contextos por diferentes motivos dando origem a diferentes modos de produção até o atual capitalismo.

³ Atentos ao modo de produção capitalista, o qual acompanhou em sua experiência vivida, Marx e Engels denunciaram a exploração de uma classe minoritária, a burguesia sobre outra classe majoritária, o proletariado. Na medida em que a burguesia se apropriou dos meios de produção instaurando a propriedade privada, restou aos demais vender sua força de trabalho. Essa estrutura material em movimento determina em maior grau o que chamam de superestrutura abrangida pelo contexto sociocultural, as instituições políticas e religiosas num movimento dialético resultante da luta de classes. Para se manter no poder, a burguesia resiste ao antagonismo representado pela classe trabalhadora que exerce pressão e, por muitas vezes, realiza rupturas na base, mas que ainda não foram suficientes para transformar esse modo de produção, daí a crítica à teoria Pós-Moderna (Cf. BAUMAN, 1998, 2001; HALL, 1997). Se a modernidade é a luz que veio iluminar a chamada “idade das trevas”, a racionalidade permitiu a emergência burguesa e a consolidação do capitalismo em detrimento do modo de produção Feudal, mesmo que o capital tenha se transformado ao longo do tempo e exigido novos arranjos, ainda persiste. Portanto, pensar a superação da modernidade para os marxistas seria o mesmo que pensar a superação do capitalismo. (Cf. MARX; ENGELS 1998).

Nesse entendimento estrutura e superestrutura estão intrinsecamente relacionadas, sendo inviável diferenciar qual dos pares implica maior importância para o contexto social. Antonio Gramsci elaborou o conceito de bloco histórico, porque separar teoria e prática torna a pesquisa mecânica.

É comum entre os docentes da educação básica a crítica em relação à teoria, pois segundo eles, na prática, ela não funciona o que propicia o currículo oculto.

Desse modo, em muitos casos o senso comum acaba sendo o norteador da prática pedagógica, mesmo na falta de cientificidade, a relação teoria e prática não deixa de existir “[...] podemos entender a teoria como um conjunto de conceitos, sistematicamente organizado e que reflete a realidade dos fenômenos materiais sobre a qual foi construída e que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender o mundo objetivo”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 122).

Pensar a partir da práxis a sociedade e a possível intervenção nessa, para nós, perpassa o debruçar sobre a filosofia da práxis. De acordo com o nosso referencial teórico “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (tese XI sobre Feuerbach). (MARX; ENGELS, 1998, p. 12).

A dialética, portanto, é monolítica, porque não há como considerar ora o aspecto social, ora o político ou o econômico para embasar os fatos. A análise só pode ser concebida como histórica e total num conjunto de elementos que dão vida ao fenômeno. (GRAMSCI, 1995).

Na compreensão dialética, a capacidade de conhecer o mundo está no homem que torna as coisas cognoscíveis “Nesse sentido, o materialismo dialético não é só uma dimensão ontológica *ocupada com a problemática existencial*, mas também gnosiológica, já que estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 53, grifos nossos). Portanto, segundo Lukács (1967, p. 240):

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

A produção do conhecimento está condicionada ao espaço e ao tempo, e a sua totalidade somente é possível de ser alcançada gradualmente. O critério de verdade ou a possibilidade de verificação dela está na prática social, que é base de todo o conhecimento e seus fins. A prática é a possibilidade de aferir o que afirmamos.

A dialética como método científico contém um conjunto de leis ou princípios que governam a totalidade. Destaca-se a lei do movimento, a lei da contradição e a lei passagem

da quantidade a qualidade. A mudança ou movimento dialético demonstra como o mundo e o que há nele estão em constante transformação, a exemplo disso Marx e Engels (1998) constatou diferentes modos de produção o primitivo, o escravista, o asiático, o feudal, o socialista e o capitalista, nos quais as sociedades humanas vêm se organizando do ponto de vista material.

Se nos contentarmos em analisar o PJJ a partir dos números disponibilizados pelas pesquisas quantitativas financiadas pelo Instituto Unibanco, certamente, concordaremos com os resultados satisfatórios em termos de rendimento dos alunos em português e matemática e na diminuição da evasão. Mas, desse modo, omitimos os significados qualitativos do PJJ imbricados na realidade desse aluno.

O erro não está em relevar os dados quantitativos na pesquisa, mas em considerá-los a priori como uma fotografia da realidade. Nessa perspectiva, comum em pesquisas positivistas, exclui-se as discussões, o confronto, o debate ou questionamento e toma-se os dados como mero reflexo da realidade.

Quando investigamos a política pública vigente para descrevê-la nesse texto percebemos que existe uma dimensão muito maior, social, política, cultural e histórica, por trás de rendimentos estatísticos. Pretendemos ultrapassar as metas e avaliações uniformes para alcançar na realidade das escolas de Mato Grosso do Sul a finalidade do Ensino Médio na vida desses jovens paranaibenses.

Quando nos fixamos em mudanças quantitativas do objeto corremos o risco de perder de vista as suas mudanças qualitativas, contudo o acúmulo das primeiras resulta em saltos para a segunda numa *unidade de quantidade e qualidade* e caracteriza as transformações as quais realmente necessitamos compreender: as leis do fenômeno e principalmente as leis da transformação. (TRIVIÑOS, 1987).

Na pesquisa qualitativa separar quantidade e qualidade não convém, porque a parte quantitativa é considerada uma das muitas pistas sobre o que deve ser compreendido. Necessariamente, o porquê dos números estarem dispostos de uma maneira, e não de outra, que é privilegiado:

O conjunto das propriedades, a estrutura das mesmas não nos dão uma visão exata da qualidade do objeto. Para atingir esta é preciso conhecer as funções, a finalidade do objeto em relação a outros objetos (ex. a água tem a função de matar a sede) de maneira que a qualidade de um objeto só é conhecida quando indicamos suas propriedades, a estrutura destas, a função e a finalidade do objeto. (TRIVIÑOS, 1987, p. 66).

O que caracteriza a qualidade é o conjunto de propriedades que constituem os fenômenos. É relevante desvendar as estruturas das propriedades, o que é essencial, visto que

não se altera sem ir mais a fundo e conhecer as funções e finalidades do objeto em relação aos outros objetos.

A categoria contradição é outra lei muito importante, se não for a mais relevante, para a abordagem explicitada. Ao levantarmos um problema de pesquisa limita-nos a vê-lo como uma unidade, entretanto ao aprofundar no campo de pesquisa percebemos a existência de outros pontos de ligação, são verdadeiros embates que constituem o problema elencado como maior ou mais relevante. Esses pares constituem a contradição, peculiar a toda realidade.

A lei *negação da negação* afirma que tudo aquilo que existe deixará de existir em algum momento, sendo que uma condição de existência nega uma condição anterior. A dialética consiste, portanto em negar uma tese, estabelecer uma antítese e produzir uma síntese que será a negação da negação. (TRIVIÑOS, 1987).

Precisamos entender que não é possível nos apropriarmos de um fato, isolá-lo e analisá-lo da mesma forma que a ciência empírica realiza com os ratos em laboratórios. O fenômeno, para as ciências humanas, só pode se constituir como tal ao se apropriar de partes do todo e ao mesmo tempo ser parte desse todo numa interação recíproca, por isso ao estudar o materialismo Netto (2011) diz ser necessário ao pesquisador detectar o “[...] movimento real do objeto”, aprender a essência para além da aparência do objeto, “apreendê-lo como um processo”. (NETTO, 2011, p. 25).

. Por menor ou mais insignificante que nos pareça um fenômeno, há condições que o determinam e o tornam real:

A maneira como os indivíduos manifestam suas vidas reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção [...] o aumento da produção pressupõe [...] o intercâmbio dos indivíduos entre si. A forma desses intercâmbios se acha, por sua vez, condicionada pela produção. [...] As relações entre as diferentes nações dependem do estágio de desenvolvimento em que cada uma delas se encontra, no que concerne às forças produtivas, à divisão do trabalho e as relações internas. (MARX; ENGELS, 1998, p. 11).

Por isso não é possível um utilitarismo dialético enquanto método de análise que se aproxima do objeto e se distancia da própria vivência.

A pesquisa científica configura um trabalho de seleção, interpretação e descrição realizada de maneira criteriosa, devendo estar claras as intenções, escolhas que não são aleatórias ou por simples desejo de fazer ou facilitar o percurso a ser trilhado.

A maneira pela qual o cotidiano se desenrola, bem ou mal, está totalmente ligada a essas questões maiores, impossíveis de serem entendidas sem tecer os fios que as ligam às relações totais. Foi necessária a investigação do ponto de vista dialético no esforço de

enxergar para além dos muros das escolas “beneficiadas” pelo PJJ em Paranaíba. Percebeu-se que não é um fato excepcional, mas que vem se repetindo dentre os Estados brasileiros, os países latino-americanos até territórios mais longínquos na dinâmica do mundo atual.

Na busca de posicionar o PJJ historicamente, identificamos intenções que ultrapassam a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e originam-se nas transformações do capitalismo, que apesar das alterações globais socioeconômicas, políticas, culturais, avanços tecnológicos e na medicina, continua invicto após a Guerra Fria, lançando mão de estratégias para sua regulamentação. (ANDERSON, 1995).

1.1 Estado e Política Pública

O Estado pode ser compreendido “[...] como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HÖFLING, 2001, p. 31) e independe do Governo, pois faz parte da constituição de Estado-Nação. Ao considerar o Governo e suas políticas que delimitam e direcionam o desenvolvimento nacional, compreende-se o “Estado em ação”. Portanto é necessário entender a natureza do Estado como um complexo político e ideológico. (CASTRO; RIOS, 2007).

O diálogo do Estado com os cidadãos dá-se por meio das políticas sociais ao identificar as exigências populares e selecionar as necessidades tidas como primordiais no restrito período de governo.

Para Marx e Engels (1983), o Estado é um instrumento concentrado nas mãos da classe hegemônica que favorece a estrutura de classe tal como ela é, sendo, portanto, essencial na organização da sociedade capitalista.

Diferentes interesses políticos, econômicos, sociais e culturais geram conflitos que precisam ser controlados. No nosso sistema, a burguesia utiliza do aparato burocrático estatal em favor de direcionar os resultados das disputas “O principal meio de expressão do Estado é o poder coercitivo institucionalizado” (CARNOY, 2010, p. 78). O Estado moderno, portanto, é fruto da divisão social do trabalho e criou as condições para o estabelecimento e manutenção do capitalismo. Em consequência, o Estado burguês educa, em papel de formador de uma civilização, mantenedor de uma cultura e de relações de hegemonia. (SCHLESENER, 2009).

Se essa função cabe ao Estado, é necessário explicar a sua estrutura e conhecer os mecanismos dos quais lança mão para ‘criar e manter um certo tipo de civilização’, ou seja, é preciso entender o papel de instituições como, por exemplo, o direito e a escola (ao lado de outras instituições sociais), no sentido de gerar e consolidar uma determinada forma de convivência social e de relações individuais. (SCHLESENER, 2009, p. 77).

Gramsci (1980) concebe a coerção do Estado assim como Marx e Engels, mas amplia seu conceito. Para ele, o Estado integra sociedade política e sociedade civil, a primeira designa o aparato burocrático-militar e a aplicação das leis, a segunda refere-se à ideologia contendo os valores que conformam a sociedade e a mantém sem profundas alterações. As escolas, os sindicatos, a mídia em geral, os partidos políticos etc. são responsáveis pela disseminação das ideologias dominantes.

Por enquanto, pode-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dirigente exerce em toda a sociedade e àquela do ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. (GRAMSCI, 1982, p. 10-11).

Segundo a sua reflexão o Estado é entendido no equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil “[...] (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional), exercida por meio de organizações consideradas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.” (GRAMSCI, 1987, p. 224) construindo um vínculo dialético entre coerção e consenso. Dessa maneira Gramsci amplia a concepção de Estado.

Ele propõe o Estado Ético dentro da democracia como sendo aquele que supera o papel de mediador de conflitos para liderar a superestrutura. A expansão da sociedade civil seria o principal objetivo desse modelo sem a necessidade da sociedade política conter a evolução político-cultural das massas. (COUTINHO; TEIXEIRA, 2003).

Na medida em que o capital requer novas estratégias de estabilidade o Estado vai ganhando novos contornos, subtraindo ou alargando sua função. A revolução burguesa tem no Estado liberal utilidade coerciva capaz de conter tensões/pressões que afetem a diligência burguesa moderando sua interferência na economia.

No período após a 2ª Guerra Mundial, o Estado alia-se aos interesses populares para garantir o bem-estar aos moldes Keynesiano estadunidense disposto a garantir por meio da interferência direta o pleno emprego e melhorar as condições de vida da maioria da população, a educação é incluída em favor do progresso social devendo ser o acesso garantido à classe pobre.

Esse assistencialismo estatal não durou mais que três décadas e assistimos uma crise referente a esse papel da governança, entendida enquanto regras e arranjos institucionais que

dão sustentação à cooperação, à coordenação e à negociação. Para os liberais Hayek e Friedman o Estado deveria ser mínimo no que diz respeito à interferência nas leis do Mercado. Foram contra, por exemplo, ao monopólio comercial empreendido no passado na relação entre Colônia e MetrÓpole, devendo, portanto, estabelecer leis gerais somente enquanto o Mercado se autorregula segundo as transformações no capital. (AZEVEDO, 2004).

Segundo esse pensamento, a interferência do Estado acaba por extorquir a liberdade individual e a livre iniciativa, características necessárias para manter a ordem vigente. Portanto, as políticas públicas não eram consideradas benéficas para o liberalismo, uma vez não lucrativas são responsabilizadas pela crise porquanto desrespeitam a liberdade e individualidade impondo discriminações.

O bem-estar social só pode ser produzido/aumentado na mesma medida em que o Mercado produz a riqueza, logo há uma defesa da existência de uma Educação Privada juntamente com a Pública para que ela não esteja nas mãos de uma única autoridade dado seu poder sobre a mente humana. (AZEVEDO, 2004).

Na década de 1970 inicia-se um processo de reforma do Estado, realizada por estratégias de mercado com vista a superar a *crise estrutural do Capital* a nível global. Conforme Mészáros (2002, p. 800), a crise não atingiu somente as relações econômicas, mas todas as dimensões da sociedade, uma vez que “[...] o capital não pode ter outro objetivo que não sua própria auto-reprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente”. Por trás da culpabilidade do Estado, deflagrada sua ineficiência como administrador político-social, se escondeu a crise do modo de produção capitalista a se ver refém da intensa queda da lucratividade⁴.

Na reforma estatal aos moldes, agora, neoliberais o mercado ocupou-se das políticas sociais abandonadas no momento de crise, tratando de criar estratégias à educação, à saúde, ao transporte, etc. Nesse caso “[...] permanece a propriedade estatal, mas passa a haver a lógica do mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão, o que alguns autores têm chamado de *quase mercado*” (PERONI, 2010, p. 216, grifo nosso). *Quase mercado* porque mesmo o setor privado interferindo diretamente na conjuntura social, o Estado não é descartado e tem papel bem definido de fiscalizador, regulador e financiador.

⁴ Uma das soluções para a crise foi a disseminação de filiais das empresas transnacionais com sede nos países desenvolvidas, em busca de mercado consumidor, mão de obra barata e incentivo fiscal nos países periféricos ou subdesenvolvidos (como são mais conhecidos atualmente). Outra saída ao governo do mundo subdesenvolvido foi a privatização das empresas nacionais perdendo parte de suas reservas naturais estratégicas. O aumento dos subempregos e da terceirização, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, também refletem as transformações advindas da tentativa de recuperação do capital. (NOGUEIRA; PFEITER, 2003).

Nessa perspectiva, as formulações recentes de uma nova sociedade civil estão desvinculadas da perspectiva gramsciana dizendo que “[...] na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)”. (GRAMSCI, 2006, p. 244).

A sociedade civil é produtora da hegemonia política e cultural alimentada por um grupo sobre toda a sociedade, seria o conteúdo estabilizador do Estado que não pode ser aceito apenas pela força, todavia por meio do consentimento.

Mesmo reforçando a importância da superestrutura (quando mais precisamente da ideologia, da sociedade civil e da política), Gramsci não regride ao idealismo. Ele continua a afirmar, assim como Marx e Engels, que a prática material é subsidiada pela superestrutura, porém as transformações estruturais só podem acontecer caso essa organização - cultural, político, social - seja transposta aos interesses dos trabalhadores, tarefa delegada por ele aos intelectuais orgânicos.

Um projeto no campo das ideias que não se apropria da dimensão material humana primordialmente, não poderá vingar:

Isto significa que devemos conhecer as bases teóricas da prática, ou seja, conhecer a teoria que origina essa prática, não esquecendo que a teoria nasceu da prática, isto é, de múltiplas tentativas realizadas pelo ser humano em seu devir, de variadas tentativas práticas. Por exemplo, para elaborar a teoria da evolução o homem materializou muitas atividades práticas. (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Gramsci (2006) entende a ideologia não como falsificação de ideias, mas como produção do consenso ou visão de mundo. Dessa maneira ele se aproxima da cultura relevando sua importância não como produto econômico, mas como sustentadora de um padrão de sociedade sendo possível, como temos acompanhado, a disseminação de uma cultura a nível global.

Seabra (2010, p. 23) analisa as mudanças curriculares europeias na última década e orienta que em relação aos fenômenos educativos nacionais faça-se um “[...] enquadramento mais amplo para compreender que as decisões curriculares ultrapassam as decisões locais e situam-se ao nível de organismos e sob influencia de fenômenos supranacionais”. Portanto, Seabra (2010) e Almeida (2012) orientam que as políticas públicas devem ser entendidas no plano internacional a partir dos diferentes organismos internacionais.

O Brasil, desde a nova Constituição, adotou o modelo de Estado Neoliberal ao aceitar acordos disseminados pelo Banco Mundial, como veremos mais adiante. Para entender a política pública é importante conhecer o plano de governo ao qual ela se insere e o papel do

Estado ao legitimá-la. No Brasil, o Estado tem se aproximado do mercado efetivando o que tem chamado-se de relação público-privada. (PERONI; ADRIÃO, 2004).

1.1.1 A Relação Público x Privado no Brasil

Sobre a relação público X privado no Brasil, Peroni esclarece não se tratar de um fenômeno atual, ela busca indícios no período colonial - na casa grande e senzala - e na 1ª República do Brasil, firmados nos vínculos estabelecidos com os portugueses que se naturalizavam. Valores como meritocracia e o privilégio pessoal presentes nas propostas educacionais já estavam integrados a nossa história. (PERONI et al., 2012).

Mesmo sendo uma relação histórica foi intensificada nas últimas décadas devido ao fortalecimento do Terceiro Setor baseado primeiramente na disseminação de ideias, discursos e práticas pelos organismos internacionais. No quadro a seguir, destacamos segundo Casassus (2001) os principais eventos responsáveis pela reorganização a qual nos referimos:

Quadro 1 – Principais eventos realizados pelos Organismos Internacionais

EVENTOS	OBJETIVO
1990 - Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia.	Gerar um contexto político favorável a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica, atender aos processos de aprendizagem e suas necessidades.
1991 e 1993 - Comitê Regional intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (Promedlac IV)	Analisar o desenvolvimento de projetos para a educação; criar, identificar e esboçar ações que permitissem melhorar os níveis e resultados de qualidade das aprendizagens.
1992 - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)	Analisar a conveniência de voltar a situar no cerne das estratégias de desenvolvimento a educação e o conhecimento. Assume-se o conceito de investimento nacional em educação como mecanismo para o desenvolvimento.
1993 - Seminário Internacional realizado pela Unesco em Santiago do Chile	Discutir a descentralização e currículo.
1995 - A I Conferência Anual do Banco Mundial sobre Desenvolvimento da América Latina e Caribe	teve como diretrizes: concentrar mais os recursos do Banco em investimentos nas áreas sociais dos países em desenvolvimento e criar parcerias sempre mais frequentes com ONGs e outras organizações da sociedade. (TOMMASI apud CASASSUS, 2001).

Fonte: Casassus (2001).

Esses eventos tornam o clima político favorável da década de 1990 para o redesenho da sociedade civil no contexto internacional e nacional que favoreceu o aumento das instituições do Terceiro Setor.

Ocorrem entre o público e o privado parcerias, entre o Terceiro Setor as alianças sociais estratégicas que são mecanismos legais de ação efetuados entre os mais variados atores da sociedade:

Por meio das parcerias e de alianças estratégicas, as organizações podem desenvolver novas atividades, iniciar novos projetos, abrir frentes de atuação, fortalecer projetos em andamento, ampliar o leque de conhecimentos, captar recursos e reduzir a alocação de recursos. Por intermédio das alianças e parcerias, uma organização pode superar suas lacunas e preencher espaço importante nos quais não é tão forte. (TACHIZAWA, 2004 apud MICHEL, 2010, p. 17).

Como fomentadores das alianças sócias estratégicas do Terceiro Setor no Brasil, Michel (2010) destacou a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (Abong) e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE). Iniciada na década de 1990, a Abong teve intuito de “articular as ONGs associadas com o coletivo, Estado e os demais sujeitos da sociedade civil, direcionando seu foco aos planos nacionais e internacionais”. Já o GIFE (2010) se posiciona “[...] na promoção e fortalecimento político-institucional de seus associados de origem empresarial entre outros que realizam investimento social voluntário, voltado ao interesse público”. (MICHEL, 2010, p. 74).

Nessa pesquisa sobre o Instituto Ayton Senna, Michel (2010) analisou o contexto de influências e o fluxo de ideias que configuram a implantação das parcerias público-privada na educação, disseminadas no Brasil, com maior impacto na década de 1990 e observou que:

Na estrutura institucional do IAS e suas alianças sociais estratégicas, predominam em seus representantes a classe dominante do capital (mega empresas e grandes expoente da sociedade) todos cientes das possibilidades de acesso e diversos incentivos fiscais e verbas públicas, garantidos por lei com tantos interesses e recursos em jogo, suspeita-se nestas relações de uma falsa representatividade dos interesses democráticos. (MICHEL, 2010, p. 97).

Verificamos que o Instituto Unibanco insere-se nesse círculo, e é parceiro do IAS, integrante do GIFE e do Movimento Todos Pela Educação. Afirma-se que essas instituições:

[...] nasceram no mesmo período em que ocorreram importantes transformações no cenário nacional podendo se ver em comum o mesmo discurso recheado de ‘boas intenções’ tais como: promoção de direito humano, combate a pobreza, combate desigualdade, justiça social. Mas seu ponto chave está centrado no autofortalecimento assim como o fortalecimento da sociedade civil, com base na hegemonia de posições classistas, abrindo-se com isso possibilidades de intervir nas discussões, formulações e no monitoramento das políticas públicas nacionais. (MICHEL, 2010, p. 31).

O “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Plano

de Desenvolvimento da Educação (PDE) constituem-se instrumentos basilares e orientadores da ação ministerial junto aos entes federativos. Assim como propõem parcerias do público com o privado, objeto desta pesquisa.

O governo avalia as escolas públicas por meio do IDEB, indicando as escolas que apresentam déficit e que necessitam de mais recursos e estratégias na melhoria do rendimento dos alunos. O PAR possibilita aos municípios realizarem um diagnóstico detalhado das condições da educação, seguido de um planejamento das ações a serem executadas, no período de quatro anos, para viabilizar a melhoria do seu IDEB.

Os municípios passaram a encaminhar sua educação em direção à meta nacional estabelecida de 6,0 pontos, baseada nos resultados dos vinte países desenvolvidos mais bem colocados, no âmbito da educação básica, segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Equipe local, Comitê Gestor do Compromisso Todos pela Educação e sociedade civil são chamados a planejar a melhoria da educação pública.

Em 2008, foi organizado o Guia de Tecnologias para oferecer aos gestores educacionais uma ferramenta a mais que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras. Segundo o aviso de Chamamento Público MEC/SEB N. 1/2008 (apud PERONI, 2012 et al., p. 40):

[...] poderão apresentar propostas de tecnologias educacionais quaisquer pessoas físicas ou jurídicas, de direito público ou privado, que detenham regular e comprovadamente os direitos de propriedade intelectual sobre as tecnologias, tais como: universidades, centros universitários, faculdades, centros tecnológicos, centros e museus de ciências, instituições de educação básica, organizações não-governamentais, fundações e centros de pesquisa e desenvolvimento, sem prejuízo de outras.

Devido à possibilidade de o setor privado desenvolver tecnologias educacionais houve o aumento rápido e progressivo do número de tecnologias: em 2009 eram 134, em 2011 passou para 169. A iniciativa fez com que, das 60 tecnologias propostas no Guia 2011/2012, 51 fossem de empresas privadas, aproximando o Terceiro Setor da educação pública.

Para compreender a relação público X privado no Brasil é importante conhecer os espaços em que se dá essa relação. Nesse sentido é fecundo identificar a maneira como a sociedade civil está se legitimando.

O conceito de sociedade civil elaborado por Gramsci vem sendo distorcido nas últimas décadas, Coutinho e Teixeira (2003) identificam duas ideias de sociedade civil, além da original Gramsciana, que tem sido correntes.

A primeira ele chama de “sociedade civil liberal” comandada pelo mercado no qual a luta social é resumida ao setor privado, em busca da primazia individual que visa lucros “[...]”

o Estado que corresponde a esta sociedade civil é o Estado mínimo: um Estado reduzido às funções de guarda da lei e da segurança, mais liberal e representativo que democrático participativo”. (COUTINHO; TEIXEIRA, 2003, p. 224).

A segunda ideia é de “sociedade civil social” que seria um local entre a sociedade civil e a sociedade política, mais próxima da realidade brasileira:

[...] seus personagens típicos são atores que operam na fronteira entre o Estado e o mercado: os novos movimentos sociais, fortemente concentrados na vocalização de metas não ‘materiais’ (étnicas, religiosas, culturais, de gênero). Age-se, aqui, para usar o Estado tendo em vista a reforma do social. (COUTINHO; TEIXEIRA, 2003, p. 225).

Nessa direção excluir-se-ia os interesses de classe substituindo-os por uma vontade pública, mais identificada com os direitos universais, acima do Estado, ultrapassando as fronteiras nacionais, o que o autor identifica também como “terceiro reino”.

Tal configuração pode ser entendida no que Gramsci denominava democracia burguesa na qual “[...] a classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se educador”. (GRAMSCI, 2006, p. 271).

Durigetto (2007, p. 184) vai afirmar que esse tipo de “[...] sociedade civil – entendida como “terceiro setor” – torna-se um termo apropriado e resignificado para ser funcional ao projeto neoliberal na sua nova modalidade de trato da questão social”.

Devemos ressaltar que o interesse do mercado nas questões sociais não é uma simples mudança na tentativa de recuperação capitalista, mas o temor fruto da intensa mobilização e luta de classes na voz dos movimentos sociais no decorrer do século XX, exigindo, entre tantas necessidades, um Estado capaz de representar uma verdadeira democracia.

Tão certos da necessidade de atender a demanda civil, o setor privado passou a defender a democracia, porém nos moldes clássicos atenienses, restrita à participação dos detentores de poder político e econômico, portanto uma democracia minoritária.

Na década de 1990, iniciada pelo governo Collor e marcada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que acentuam a doutrina Neoliberal no Brasil. O Estado passa a ser acusado de não dar conta dos problemas sociais, ineficiente se comparado à iniciativa privada e responsável pela crise capitalista acentuada devido ao descontrole fiscal

Ao tornar público o seu programa de governo, a nova coalizão que assumiu o poder colocou como medida imprescindível a necessidade de reformar o Estado, por entender que o modelo de administração burocrática dos serviços públicos, cuja afirmação remontava aos anos 30 do século XX, era um dos fortes empecilhos para assegurar a superação da crise fiscal e econômica e, portanto, para ajustar o país aos requerimentos da nova ordem mundial. (AZEVEDO, 2004, p. 56).

O Terceiro Setor assumiu o papel de regulador público ao associar-se ao Estado, sua autonomia pode ser concebida em forma de privatização ou terceirização na prestação de serviços “nesse período se operou uma drástica redução da agenda pública”. (DURIGUETTO, 2007, p. 171).

Dessa forma, o processo de democratização do país foi freado, substituindo a “cultura participativa civil” influenciadora das conquistas Constitucionais de 1988, por uma “cultura política da crise”, assim

[...] o principal instrumento dessa ‘cultura política da crise’ é a gestação de movimentos de ‘vontade corporativa’, ou seja, que os trabalhadores lutem apenas pela defesa dos seus interesses particulares e imediatos. Isso implica a desqualificação de seus movimentos político-organizativos, que podem vir a formar uma ‘vontade coletiva hegemônica’. (DURIGUETTO, 2007, p. 172).

A sociedade civil convertida em Terceiro Setor faz com que os setores de mercado apropriem-se dos interesses coletivos, como é o caso da educação, resultando na perda de mobilização social. Ao reorganizar os interesses públicos, esses organismos cuidam para que a ideologia seja capaz de assimilar interesses públicos e privados como se fossem o mesmo.

São as organizações não-governamentais (ONGs), as associações comunitárias ou religiosas, o trabalho voluntário, as organizações filantrópicas, incluindo a filantropia empresarial, e as fundações das entidades privadas conhecidas como “Organizações Sociais sem fins lucrativos” que se apresentam como esteio na promoção dos direitos sociais, que é o caso do Instituto Unibanco, criado e mantido pelo Banco Itaú.

O Banco Itaú, fundador do Instituto Unibanco, se apresenta como:

[...] Uma instituição financeira *que* pode ajudar a realizar sonhos, investir em grandes ideias e **transformar uma sociedade inteira num lugar melhor para se viver**. Um banco ajuda pessoas a crescer e empresas a progredir. Nações com economias fortes têm uma característica em comum: contam com bancos sólidos. Esse é o papel que nós, do Itaú Unibanco, fazemos questão de ocupar na sua vida e na vida do país – o de **agentes de transformação**, que são parte de uma instituição comprometida em promover melhorias em seu entorno e que sabe que só será bem-sucedida se ajudar a construir à sua volta um ambiente economicamente saudável. (ITAU, 2013, grifos nossos).

Com essa apresentação enfatiza-se uma preocupação com a educação e a cultura nacional motivo para criação da Fundação Itaú Social e o Instituto Unibanco, instituições do Terceiro Setor Desde 1980 “essas instituições desenvolvem programas para melhorar a qualidade do ensino público, influenciando políticas públicas do Ministério da Educação”, que se dizem, especialmente, preocupadas com a problemática social convencendo a sociedade a apoiarem a causa.

Sendo assim, como uma instituição que visa o enriquecimento da minoria pode afirmar ter por objetivo/papel a melhoria da situação da grande maioria por intermédio da

educação? Essa questão fica encoberta, uma vez que nesse momento o Terceiro Setor apropria-se dos interesses coletivos como forma de justificar suas práticas.

A resignificação do papel do Estado vem acompanhada da fórmula da descentralização, com a transferência de gastos e obrigações federais para a esfera municipal e/ou para as entidades públicas não estatais, o 3º setor, tendo em vista o aumento do controle social sobre o Estado.

Entre o público que não oferece devidas soluções ao problema societário e o privado que defende os interesses do mercado, nasceu o público não estatal no seio da sociedade civil convertida em 3º setor, oferecendo soluções intermediárias que não são restritas ao financiamento e gerenciamento estatal. Trata-se agora

[...] não apenas da filantropia tradicional, mas da filantropia do grande capital, que moderniza seu discurso e suas práticas, incorpora pautas que buscam homogeneizar o discurso dos diferentes segmentos da sociedade, redefinindo o papel socializador do capital e ampliando suas ações para fora da empresa como ‘parceiros’ na implementação de políticas sociais. Surge, assim, a figura da ‘empresa cidadã’. (RAICHELIS, 1998 apud DURIGUETTO, 2007, p. 179, grifos do autor).

A filantropia e solidariedade acabam por esconder a face cruel da privatização pública, garantindo serviços de qualidade àqueles que podem pagar por melhores serviços, sendo que a descentralização não vem acompanhada de recursos financeiros suficientes para efetividade das ações pleiteadas. A sociedade civil, à moda neoliberal, dispersa os valores conjuntos, centralizando os interesses individuais, desagregando as lutas sociais e equiparando os serviços sociais à racionalidade econômica.

O capital usa os avanços sociais em benefício de sua manutenção, tal apropriação objetiva a regulação das relações sociais pelo Mercado, num processo de homogeneização dos interesses sociais, que garante haver a possibilidade de representatividade social por meio do Terceiro Setor. Sendo capaz de garantir resultados mais rápidos e práticos sem necessidade de mobilização dos movimentos sociais. Essa lógica também se justifica ao solucionar a dicotomia entre Estado e Mercado, fazendo do Terceiro Setor espaço de interseção em prol da causa social.

No Brasil pode-se afirmar que a democracia reinstala-se em favor do capital numa reorganização política necessária à integração brasileira a nova ordem mundial, a possibilidade da empreitada veio acompanhada de pacotes emergências do FMI, agenda de privatizações e alargamento da dívida externa.

Desse modo, a perspectiva de democracia hegemônica na nossa transição é a de um projeto que se esgota na vigência de mecanismos políticos-institucionais que compõem a democracia política e que apenas estão voltados para a criação de melhores condições que assegurem a governabilidade, a eficácia administrativa e a eficiência na aplicação de recursos. (DURIGUETTO, 2007, p. 148).

A democracia tem se esvaziado de conteúdo transformador para que os discursos do mercado articulem as decisões mantenedoras do *status quo* na consolidação de um Estado gerencial conduzido pelos interesses do capital e não da cidadania como deveria ser em uma democracia. Concluímos que a relação público X privado no Brasil vem se desenhando nos moldes do mercado internacional ao destacar a educação enquanto ferramenta de produtividade.

1.2 Implantação e Implementação de Política Pública

Até aqui, discorreremos sobre a organização do Estado brasileiro resignificado nas últimas décadas em decorrência de transformações supranacionais e do estabelecimento de uma política neoliberal. Conseguimos interpretar como a sociedade civil está sendo posta enquanto Terceiro Setor, freando os movimentos e lutas a favor de uma democracia real, dirigindo a ação do Estado em projetos políticos de governo e conseqüentemente as políticas públicas educacionais.

Nesse tópico, pretendemos dar luz ao planejamento, à efetivação e à execução de políticas sociais, para responder como se dá o processo de implantação e implementação de políticas públicas? Para além desse processo, compreender por que os objetivos pretendidos não se têm consolidado?

Selecionar os problemas sociais a serem atendidos no âmbito político-estatal, e a resolução adequada vai depender da organização social e da disposição dos grupos hegemônicos, afinal, há necessidade de produção de um consenso a respeito de quais problemas devem ser primordiais na agenda governamental.

No atual governo, os textos na conjuntura enfocam as políticas públicas que pretendem transformar o Ensino Médio, essa etapa incorporada à educação básica, pela primeira vez tem prioridade no projeto político de governo, daí a importância de compreender por que o Ensino Médio entra na agenda do Governo?

Giovanni (2009) evidencia o caráter contemporâneo de política pública enquanto exercício do poder nas sociedades democráticas

[...] resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia. Penso, também, que é exatamente nessa interação que se definem as situações sociais consideradas problemáticas, bem como as formas, os conteúdos, os meios, os sentidos e as modalidades de intervenção estatal. (GIOVANNI, 2009, p. 5).

O autor aproxima-se de Gramsci na medida em que propõe o estudo de políticas públicas numa perspectiva que considere a historicidade, articulando a ação do Estado à sociedade mais ampla, que pode ser entendida como sociedade civil integrada a fatores econômicos.

Tais considerações de natureza histórica contribuem para ampliar visão empirista sobre as políticas públicas, que tem sido dominante nos modelos analíticos disponíveis. A introdução de uma perspectiva que considere essa historicidade, também é importante para compreender não apenas a natureza do fenômeno estudado e seu conceito, mas também abre a possibilidade de um avanço no plano da teorização em nosso campo de estudos. (GIOVANNI, 2009, p. 18).

Portanto, o estado das políticas sociais brasileiras depende das construções históricas. Verifica-se que junto às transformações relativas à introdução do neoliberalismo nos países subdesenvolvidos vieram as temáticas de mudança do papel do Estado e, por conseguinte o aumento das políticas públicas como suporte aos governos emergentes em meio às reformulações do capital.

No Brasil, a construção do Estado de bem-estar-social não se consolidou, mesmo sendo um modelo de Estado difundido pelos centros capitalistas no período após a Segunda Guerra Mundial.

Por muito tempo a questão social não apareceu concretamente como um problema à nação, considerações feitas por Pochmann (2004), ao entender que as relações socioeconômicas fundiárias que marcaram a colônia e a Primeira República, somada ao atraso na industrialização do país impediram a construção de bases de proteção social. Para o autor a realidade se altera no tempo:

Por incrível que possa parecer, nota-se, historicamente no Brasil, que diante de um considerável acontecimento – geralmente de natureza externa ao país – surgem algumas poucas brechas para expansão tanto das atividades econômicas como de medidas de proteção social. Verifica-se, inicialmente, como a grande depressão econômica do último terço do século XIX (1870-1890), no capitalismo central, terminou por oferecer oportunidades históricas que produziram algumas brechas a serem aproveitadas pelas economias periféricas. (POCHMANN, 2004, p. 7).

É importante considerar a educação e a democracia como parte de um projeto de proteção social ao se constatar que o analfabetismo e a conseqüente exclusão no processo eleitoral significou um impasse para tais avanços na proteção social.

A alteração da economia passando do setor primário ao secundário fez com que os industriais assegurassem certa proteção social ao trabalhador urbano em termos de assistência em moradia, alimentação, saúde e educação, o que forçou a mobilização para que o Estado, por meio de reforma tributária e trabalhista, criasse medidas de proteção como a criação do salário mínimo em 1940, como enfatiza-se:

Entre 1930 e 1980, a produção nacional foi multiplicada por 18,2 vezes (6,0% ao ano), o que permitiu constituir uma das mais importantes possibilidades para a consagração de uma nova estrutura produtiva nacional (de base industrial), necessária à conformação do sistema de proteção social no Brasil. Tudo isso, todavia, não se mostrou suficiente para que o país chegasse a apresentar níveis de pobreza, de homogeneização do mercado de trabalho e de desigualdade social comparáveis a países com desempenho econômico similar. (POCHMANN, 2004, p. 7).

As rupturas propiciadas pela Revolução de 1930, a pressão da classe rica industrial e as transformações externas do capital na conjuntura possibilitaram novos rumos e modelos para a ação do Estado brasileiro.

Após esse período de ascensão, as estratégias dos Estados Nacionais não são mais suficientes para conter a crise e acelerar o crescimento dos países, ocasionando desestruturação econômica com o controle demasiado de gastos públicos sociais (educação, transporte, saúde entre outros).

Ao estudar as políticas públicas educacionais para o ensino médio, consideramos a necessidade de compreender qual tem sido o papel do Estado no Brasil ao formular e executar suas ações. Sabemos a impossibilidade de um determinado governo instituído de controlar ou transformar todas as instituições que abarcam a máquina estatal. A lei, os partidos contrários, os empresários são partes importantes para entender essa dinâmica. A maioria das pessoas que não aprofundam seu conhecimento sobre política entendem que o governo é o único responsável pelo *status quo*, aprofundando o desconhecimento e com ele, o pessimismo.

Dessa forma, o “Estado em ação” passou a ser acompanhado pela investigação dos processos políticos, sociais e econômicos na construção de um novo campo de pesquisa: a análise de políticas públicas.

nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição européia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo –, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. (SOUZA, 2006, p. 21-22).

O estudo sobre políticas públicas surge nos Estados Unidos para compreender-se

a ação dos governos e desse modo torná-la mais eficaz. A análise de políticas sociais permite retratar as principais diretrizes e princípios norteadores da ação do poder público em relação às demandas sociais: saúde, educação, moradia, alimentação etc.

De acordo com Gionvanni (2009), a importância das políticas públicas nas sociedades democráticas deve-se a quatro fatores históricos importantes: um fator de natureza macro econômica, quando surgem juntamente com o estado de bem-estar keynesiano e se consolidam nas últimas décadas nas práticas neoliberais. Um fator de natureza geopolítica, quando no período de Guerra Fria foram necessárias alternativas para o capitalismo “novos princípios e novos pactos nas relações entre capital e trabalho”. Um fator de natureza política, quando a abertura política favoreceu a democracia e com esta a exigência das camadas sociais a respeito da sua ação para dar conta das demandas. E por último, um fator de natureza cultural e sociológica relacionado aos contextos específicos nos quais são implementadas.

O estudo de políticas públicas, em diferentes perspectivas como vimos, é tradicional nos países desenvolvidos como os Estados Unidos, mas considerado novo em países como o nosso. Avaliar somente a ação do governo, a política planejada e executada, e não o Estado como um todo tem sido função daqueles que desejam legitimar a eficácia de grupos políticos por meio de dados quantitativos, o que presume ocultar e simplificar a realidade e o fazer político.

Dessa forma, importamos políticas sociais, assim como as categorias de análise referentes a elas (teoria e prática). Apesar da expansão desses estudos políticos, é fundamental trabalhar na construção de categorias de análises mais específicas no Brasil.

O Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP⁵ - da Unicamp vem contribuindo nesse sentido desde sua criação em 1982. A revisão bibliográfica sobre implantação e implementação de políticas sociais demonstrou que os autores nacionais buscam referenciais teóricos estrangeiros para a análise, devido à tradição europeia e estadunidense nesse campo de pesquisa.

Kingdon (apud PAESE; AGUIAR, 2012, p. 68) desenvolve uma forma para entender as políticas públicas como um processo baseado:

⁵ O NEPP é uma instituição de natureza multidisciplinar e assim foi concebido, desde o início, através da experiência pioneira que a UNICAMP realizou ao criar seus núcleos de pesquisa. Em primeiro lugar, o caráter multidisciplinar se afirma pelo concurso de profissionais de diferentes origens e formação. Em segundo lugar, as múltiplas dimensões das políticas sociais exigem sem dúvida a íntima conexão de disciplinas diversas, tais como a ciência política, a sociologia, a economia, a pedagogia, de modo a dar conta da variedade de áreas e campos de intervenção social do Estado - educação, saúde, assistência social, previdência, saneamento, habitação, transportes coletivos - áreas e campos que na realidade dos Estados contemporâneos apresentam-se cada vez mais inter-relacionadas, em intersecções e interfaces bastante densas e complexas. (NEPP, 2013).

- i. Na argumentação;
 - ii. No debate em torno das ideias;
 - iii. Nas formas distintas em se entender e interpretar os problemas.
- O processo costuma seguir as seguintes especificidades:
- i. Construção da agenda;
 - ii. Especificação de alternativas;
 - iii. Escolha de uma alternativa;
 - iv. Implementação;
 - v. E para Vianna e Queiroz, ainda deve constar a avaliação e o reajuste.

A formulação de políticas públicas ainda deve corresponder a uma agenda entendida como tarefas ou ações a serem realizadas pelo poder público. Segundo Leite há uma hierarquia ao se definir a agenda: “[...] no topo da agenda encontram-se as políticas que contribuam para fortalecer a estabilidade macroeconômica e o crescimento. Num nível inferior estariam políticas promovendo oportunidades econômicas e em seguida políticas visando a redução da pobreza”. (LEITE et al., 2006, p. 5).

A decisão referente ao que vai entrar na agenda de governo é multilateral, pois diferentes sujeitos podem identificar necessidades ou problemas sociais, mas somente a mobilização para angariar apoio é capaz de alterar o decisório político. Conforme Brynard (2000 apud CARVALHO; BARBOSA; SOARES, 2010, p. 4) a fase denominada política de “definição de agenda”, preliminar ou de alteração, é importante por dois motivos: determina quem influencia ou controla o processo de decisão política; e, determina como as partes interessadas influenciam na agenda política.

De acordo com Teixeira (2002, p. 2): “[...] quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente”.

Temos a impressão de que as decisões políticas advêm de interesses heterogêneos predominantes na sociedade. Há de se fazer ressalva nessa orientação à medida em que a formulação da política envolve diferentes expectativas de diferentes grupos na busca de solucionar questões sociais. Nesse segmento estão envolvidas relações de poder que estabelecerão quais questões serão respondidas e qual conteúdo se considera apropriado a respondê-las.

[...] a existência de uma rede de política pública que tem influência sobre os resultados políticos, mesmo que seja claro que não os determina. Ao mesmo tempo essa existência reflete o status relativo – e o próprio poder – dos interesses particulares em dado campo político. (RHODES; MARSH, 1995 apud PAESE; AGUIAR, 2012, p. 68).

Até a implementação percorre-se um caminho longo que se move de acordo com as decisões da sociedade civil, do governo e de seu plano político, até mesmo as instituições do Estado devem ser examinadas.

A formulação de soluções e a tomada de decisões representam uma fase crucial da elaboração de políticas públicas, mas não mais importantes que a implementação. Na visão clássica ou linear do ciclo de política, as diferentes fases não dialogam. Implementação é considerada mais um fim que início de um processo.

Portanto na visão clássica a implementação é considerada “de cima para baixo” ao contrário da perspectiva de Silva e Melo (2000), que nos alertam para que as transformações da implementação sejam incorporadas a análise acreditando que a emergência de novos problemas pode ter natureza múltipla. Por isso as soluções podem ser indicadas ao constatar as causas com a ajuda de monitoramento e avaliação (junto à implementação).

Em primeiro lugar, resultam de aspectos relacionados à capacidade institucional dos agentes implementadores. Em segundo lugar, são gerados por problemas de natureza política na implementação dos programas ou políticas. Em terceiro lugar, derivam da resistência ou boicotes realizados por grupos ou setores negativamente afetados pela política – em alguns casos setores da própria máquina administrativa estatal. (SILVA; MELO, 2000, p. 5).

Os problemas que surgem durante a fase prática da política podem não ter sido previstos e muitas vezes não apresentam soluções, o que leva às descontinuidades. Outro impasse a ser considerado são as mudanças de governo que alteram também os programas correntes iniciados em outro mandato.

A pesquisa sobre implementação de políticas públicas deve superar a visão do ciclo de política clássica a ser entendida como processo linear no qual as propostas implantadas inicialmente serão implementadas sem alteração criando uma visão ingênua e irrealista da administração pública, caracterizada “[...] por informação perfeita, controle, hierarquia, clareza de objetivos, aplicação de regras perfeitas e uniformes, linhas únicas de comando e autoridade, além de legitimidade política, e consenso quanto ao programa e política”. (SILVA; MELO, 2000, p. 8).

A solução, de acordo com Bardach e Eugene (1977 apud SILVA; MELO, 2000, p. 9), seria representar a implementação “[...] como um jogo entre implementadores onde papéis são negociados, os graus de adesão ao programa variam, e os recursos entre os atores são objeto de barganha”. A análise do ciclo de política como um jogo entre redes, aprendizagem institucional e grupos de interesse é composta por incertezas que se manifestam em diferentes níveis: limitações cognitivas sobre os fenômenos os quais se intervêm, o descontrole e a imprevisão dos seus resultados e do comportamento dos implementadores e as formulações

prescritivas em documentos que delimitam ações ou decisões a serem seguidas pelos agentes implementadores.

Os formuladores expressam suas preferências individuais ou coletivas por meio de programas e políticas que não seguem obrigatoriamente os interesses da coletividade. As decisões estão presentes em todos os momentos da política, deve-se considerar as suas condicionalidades “[...] conflitos interjurisdicionais entre órgãos e instituições, brechas e ambiguidades legais, omissões de normas operacionais além de outros fatores permitem que os executores tomem decisões relevantes para o sucesso da política” (SILVA; MELO, 2000, p. 11). Nessa arena de disputas e posições hegemônicas, o que é avaliado como sucesso para um grupo certamente será fracasso para outro.

O conceito de redes de implementação tem em vista a complexidade da implementação ao considerar as redes de agentes públicos e privados um campo interorganizacional. Logo é necessário identificar esses atores que são a base da política bem como os “mecanismos de concentração e negociação entre tais atores”. (SILVA; MELO, 2000, p. 13).

De acordo com essa perspectiva, a implementação é criadora de políticas, porque envolve tomada de decisões que serão fonte de informação orientação de novas políticas. A aprendizagem ocorre nos momentos de crise nas diferentes pontes que ligam o todo, quando a demanda, a avaliação e a tomada de decisões habilitam o replanejamento das ações, constatando assim a impossibilidade de apreender a política como rota, levantando na formulação os obstáculos a serem enfrentados na conjuntura.

Quando o ciclo de política ocorre em um ambiente organizacional em que agentes de mercado, atores estatais, e instituições não-governamentais interagem fortemente as noções de **hierarquia e controle** fazem pouco sentido. Elas dão lugar a negociação, barganha e troca enquanto princípios organizadores da implementação. E mais que isso da própria formulação de políticas. (SILVA; MELO, 2000, p. 15, grifos nossos).

Com a intervenção do mercado nas políticas públicas, como no caso do PJJ, rompe-se com a ideia de hierarquia e controle do Estado sobre a sociedade e emergem diferentes relações de poder a serem problematizadas. Nesse caso podemos falar sobre os benefícios dos acordos público-privados uma vez que a interferência privada no público tem um preço. A prestação de serviço é lucrativa, melhora a imagem da empresa e garante controle social.

A análise de políticas denominada ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (apud MAINARDES, 2006) inscreve-se na corrente inglesa. Esse referencial teórico defende a necessidade de articular no estudo os processos macro e micro por um viés dinâmico e flexível negando a separação entre as fases de formulação e implementação. Deste modo a

dependência entre implantação e implementação somente pode ser entendida numa perspectiva dialética.

Investigar o papel do Estado implementador é primordial, mas a pesquisa deve ultrapassar esse limite e caminhar. Tanto que, buscamos dar voz aos sujeitos implementadores do PJJ nas escolas de Paranaíba.

Para Mainardes (2006), como método é possível analisar a participação dos profissionais da escola verificando os textos produzidos pelos implantadores, que podem ser prescritível ou escrevível. Os primeiros dizem respeito a textos fechados que não admitem o preenchimento das lacunas pelos agentes escolares, servem como receitas prescritivas que ignoram o fazer pedagógico político e democrático. O segundo tipo de texto dá abertura a reformulações e participação do público alvo em medida limitada. Esses textos podem se relacionar na produção do mesmo documento.

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Dessa forma três contextos relacionam-se no ciclo de políticas: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Essa relação não é linear e enfrenta embates/conflitos dentro dos contextos e entre os mesmos que não podem ser previstos ou medidos a priori.

O contexto de influência compreende o emergir da política ou a chamada formulação, nessa fase constrói-se os discursos políticos com metas e justificativas, bem como a visão sobre educação. A política vai compactar os diferentes objetivos, questionamentos, anseios, expectativas e resistências de parte da sociedade interessada pela temática.

Muitos implementadores fazem uso das justificativas elaboradas pelos órgãos internacionais ao formular políticas:

Segundo ele, a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de idéias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de idéias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de 'empréstimo de políticas' (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que 'vendem' suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e '*performances*' de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas 'soluções' oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). O World Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema. (MAINARDES, 2006, p. 52).

As políticas internacionais ou globalizadas são resignificadas de acordo com o contexto nacional. Cabe ressaltar aqui as influências globais/internacionais no processo de formulação de políticas nacionais tem sido algo recorrente na última década.

As políticas públicas diferenciam-se no espaço e no tempo e, estão condicionadas a vigência de diferentes sociedades. Mesmo assim Giovanni (2009, p. 7) acredita ser:

[...] possível captar, a partir de ‘olhares’ diversos e angulações sucessivas, configurações recorrentes em todas as políticas públicas, por intermédio de abstrações sucessivas que focalizam ora seus aspectos formais, ora seus aspectos materiais, ora sua substância, ora seus elementos simbólicos.

Tratam-se das *estruturas elementares* presentes em todas as políticas públicas, possíveis de serem separadas e compreendidas. A tradição revela que é rara a formulação de novas políticas, geralmente há inovação ou manutenção daquelas já existentes contando para isso com novas metas, recursos e prazos de execução.

As etapas da política social basicamente são: Implantação, Implementação e Avaliação, nesse percurso consideramos a interação entre as fases. Na implantação é importante apontar aqueles que levantaram a problemática, aqueles que propuseram soluções, aqueles que escolheram dentre as soluções a “melhor” ou “viável” (a viabilidade condiz com recursos humanos e financeiros), aqueles que em lócus implementaram as soluções e os avaliadores.

O contato direto com o problema será realizado pelos implementadores, porque geralmente aqueles que elaboram e delineiam as soluções não estão presentes no meio do caminho e retornam na fase de avaliação e reformulação.

Como vimos, o processo de implantação pode ser compreendido por meio dos documentos que oficializam o obstáculo social, neles encontramos as justificativas da política pública e a explicitação de diagnóstico. Nas reuniões, os sujeitos que medeiam as discussões estabelecem os recursos a serem mobilizados em prol de metas pré-definidas. Nos documentos são traçados os caminhos visando fins específicos, esses objetivos integram uma conjuntura a ser examinada e evidenciada na pesquisa.

A avaliação oficial da política frequentemente é divulgada pelo governo por meio de dados estatísticos que contabilizam a diminuição ou o avanço do fenômeno, mas a dificuldade de analisar o processo de implementação está em captar as subjetividades dos sujeitos envolvidos nas políticas públicas educacionais. No que se refere aos professores, em que medida eles influenciam nos processos decisórios das políticas? Esta participação é importante?

As informações oficiais são incompletas em se tratando de compreender a implementação da política exigindo um método qualitativo que abarque os sujeitos implementadores (tanto aqueles que promovem as ações, quanto os que são alvo da ação política).

O referencial sobre implantação e implementação ajudará na análise do PJF, que foi iniciada na descrição dos documentos norteadores que estabeleceram o Ensino Médio como prioridade na agenda do governo, e nas intervenções elencadas na proposta, nos sujeitos que participaram da implantação em Mato Grosso do Sul e nos objetivos a serem alcançados por meio dessa política pública educacional.

No segundo momento nos ocupamos com a execução da política em Paranaíba, com a ajuda de pesquisa de campo junto aos sujeitos implementadores buscando destacar como a política chegou ao âmbito escolar e as transformações propiciadas por ela.

1.3 A Educação como uma Política Pública

Não é possível a constituição do sujeito histórico sem a construção/elaboração de uma visão própria de mundo, assim a classe trabalhadora distancia-se do que realmente poderia mudar a sua situação histórica quando vive a representação social burguesa entendida por Gramsci (1987) como “subordinação intelectual”.

Portanto, os grupos subalternos devem se transformar na classe pensante na medida em que compreendam a totalidade, nesse sentido, a escola tem papel crucial por ser a principal instância educativa do Estado. No entanto ocorre impedimento enquanto, de acordo com Schlesener (2009), a política determina os processos de educação por meio de políticas públicas que visam a adaptar ou conformar o indivíduo às novas situações sociais e exigências do modo de produção. Portanto

O conceito de educação funda-se na noção ampliada de política e é entendido, na sociedade capitalista, como um processo pelo qual o indivíduo adapta-se às necessidades e exigências do modo de produção e é formado para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes de dirigidos; já no âmbito da organização política dos trabalhadores e na formulação de um novo Estado, a educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva. (SCHLESENER, 2009, p. 77).

Desse modo, a ação do Estado para a educação deveria propiciar a politização dos sujeitos, independente da classe de origem, para que mais do que reféns da realidade eles pudessem agir conscientemente sobre ela, ou seja, compreender seus arranjos e fossem chamados para modelar a democracia, porque a democracia é fator crucial no estabelecimento

das políticas sociais, em termos de exigi-las, elaborá-las e alterá-las, enquanto ela não é construída não há progresso na proteção social. (POCHMANN, 2004).

A rede de organização cultural que controla e difunde hegemonia tem ação educadora enquanto disseminadora de valores de modos de agir e de pensar, daí a importância da educação na manutenção da superestrutura.

A supremacia de um grupo social manifesta-se de duas maneiras como domínio e como direção intelectual e moral. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a liquidar ou a submeter também com a força armada; e é dirigente dos grupos afins ou aliado. (GRAMSCI, 1987, p. 276).

A dificuldade está em enfrentar a eficiência pela qual os grupos dirigentes da sociedade civil se apropriam da cultura e da luta produzida pela classe subalterna e a transforma segundo os seus interesses.

Gramsci acreditava fielmente que a educação é uma ferramenta contra-hegemônica valiosa no sentido de que sua utilidade está em construir uma visão ativa perante a produção histórica, encarar a realidade tal como ela é, e imediatamente o que pode ser feito a respeito e quem deve fazer. Assim, construindo um sujeito com potencial político presente nas decisões dos sujeitos, em menor ou maior grau, tanto no íntimo quanto na coletividade. A educação política não deve estar restrita ao espaço escolar, havendo a necessidade de intensificar essa cultura. (SCHLESENER, 2009).

A experiência realizada pelo autor por meio do jornal *L'Ordine Nuovo*, desenvolvido no centro industrial de Turim na Itália, expandiu-se para outros centros industriais:

L'Ordine Nuovo constituiu-se numa grande experiência de educação que tratou, em alguns momentos, do problema específico da escola, como um problema concernente 'a uma atividade geral do Estado e a uma função necessária da sociedade' isto é, o problema da escola como um problema essencialmente político e que deveria ser abordado como uma das mais importantes atividades públicas. (SCHLESENER, 2009, p. 115).

A educação como política pública deveria caminhar na direção do fortalecimento da cidadania e da democracia como sendo garantias reais na transformação dos países subdesenvolvidos, pois para o desenvolvimento humano, é imprescindível garantir a qualidade da educação. Avançamos juridicamente, mas as políticas adotadas movem-se pouco nessa direção.

O Movimento Todos Pela Educação formado pelo Terceiro Setor direciona políticas educacionais

[...] fundado no ano de 2006, trata-se de um compromisso que faz parte da Rede Latino-Americana pela Educação – REDUCA, encampada pelas Organizações mantenedoras: Dpaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Vivo Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano Papel e Celulose, e pelos Parceiros: Abc, Rede Globo,

Instituto Ayrton Senna, DM9DDB, Rede Energia, Gol Linhas aéreas, Amics, Fundação Victor Civita, Mckinsey&Company, Microsoft, Fundação Santillana, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC, Canal Futura, Amigos da Escola, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e PATRI Políticas Públicas, cujas pertencem a 13 países (Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras; México, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana). Basicamente, é mantido e tem como parceiros organizações privadas. (CAMPOS; BAYER, 2014, p. 7).

Representado por várias empresas privadas de vários setores econômicos, que tem como meta primeira, ter toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.

[...] o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Em fevereiro de 2014, o Todos Pela Educação teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). (O TPE, 2015).

A respeito desse movimento, Saviani (2007, p. 3) afirma que:

A lógica que embasa a proposta do Compromisso Todos pela Educação deve ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados’: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas.

A parceria no Movimento Todos pela Educação deu origem ao Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 denominado Plano de Metas Todos pela Educação, são vinte e oito diretrizes em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Suas diretrizes e metas previstas estão de acordo com as metas do Plano Nacional da Educação - PNE (2010- 2020), bem como às ações do Ministério da Educação como, por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O 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. (BRASIL, 2007).

Tal definição faz-se necessária devido ao fato de que é fundamental evidenciar nessa discussão que o Plano de Metas Todos pela Educação foi elaborado pelo Governo Federal após a organização do Movimento Todos pela Educação que se diz representante da sociedade civil brasileira.

Para que os Estados pudessem apresentar propostas de adesão ao ProEMI, está previsto no artigo 4º. da Portaria 971/2009 do Ministério da Educação, que o critério é a adesão formal ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Os mecanismos para o controle da qualidade foram o estabelecimento de colaboração entre Estados, Municípios e a instância Federal a partir do PDE/2007, porém o Estado continua sendo o maior responsável pelo Ensino Médio. O PDE estipulou metas conjuntas a

serem alcançadas e a criação do IDEB⁶ completou as ações com o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento dos objetivos. O MEC estabeleceu como meta, até o ano de 2022, que todos os anos/séries do ensino fundamental e do médio atingissem os níveis educacionais dos países desenvolvidos.

Verifica-se que a resignificação do papel do Estado vem acompanhada da fórmula da descentralização com a transferência de gastos e obrigações federais para a esfera municipal e/ou para as entidades públicas não estatais, o chamado Terceiro Setor, tendo em vista o aumento do controle social sobre o Estado. Trata-se agora não

[...] apenas da filantropia tradicional, mas da filantropia do grande capital, que moderniza seu discurso e suas práticas, incorpora pautas que buscam homogeneizar o discurso dos diferentes segmentos da sociedade, redefinindo o papel socializador do capital e ampliando suas ações para fora da empresa como ‘parceiros’ na ‘implementação de políticas sociais’. Surge, assim, a figura da ‘empresa cidadã’ (RAICHELIS, 1998 apud DURIGUETTO, 2007, p. 179).

O Terceiro Setor converte a sociedade civil ou em recurso gerencial – um arranjo societário destinado a viabilizar tipos específicos de políticas públicas -, ou em fator de reconstrução ética e dialógica da vida social. Está desvinculado de partidos, regras institucionais e compromissos formais, terra da liberdade, do ativismo e da generosidade social. (NOGUEIRA, 2003).

Outra forma de estratégia em políticas públicas educacionais é o Sistema S, voltado principalmente a qualificação profissional. O Sistema S é uma estrutura educacional mantida pela indústria que se diz forte aliado do empresário na capacitação de trabalhadores e aperfeiçoamento profissional

Para ajudar na qualificação e na formação profissional de seus empregados, os empresários têm no Sistema S um forte aliado. Formado por organizações criadas pelos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas), as entidades oferecem cursos gratuitos em áreas importantes da indústria e comércio. O Sistema S conta com uma rede de escolas, laboratórios e centros tecnológicos espalhados por todo o território nacional. Também há ofertas de cursos pagos, geralmente com preços mais acessíveis do que oferecidos por instituições particulares de ensino. Qualificar e promover o bem-estar social e disponibilizar uma boa educação profissional é a finalidade do Sistema S, que conta com 11 instituições [...]. (PORTAL BRASIL, 2011).

Fazem parte do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

⁶ Calculado com base nos dados de aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e na Prova Brasil. INEP. Ideb 2013 indica melhora no ensino fundamental. (INEP, 2015).

(Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). As entidades que compõem o sistema foram criadas a partir dos anos 1940 de modo que as empresas pagam contribuições às instituições do Sistema S⁷ e acabam tendo iniciativa de educar a mão de obra do país, distanciando-se de uma concepção de educação emancipadora, cada vez mais presa às convenções mercadológicas.

Tais pedagogias assumem uma perspectiva própria das empresas e, como estas, ‘visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviços’, sendo ‘a educação um produto que pode ser produzido com qualidade variável’. Trata-se, portanto, de um plano limitado pela política vigente e que não corresponde aos objetivos de uma escola integral, embora esboce essa proposta, porque esta não caberia em uma política neoliberal. (SCHLESENER, 2009, p. 162).

As novas políticas públicas para a educação não vêm acompanhada do devido investimento do Estado, gerando contradições entre o discurso das políticas e a prática. Aumentam-se as exigências, principalmente ativando mecanismos de avaliação, sem investir na estrutura ou nos salários dos professores, condições básicas para um ensino de qualidade. Vive-se um permanente dilema entre a precariedade real das condições materiais e intelectuais e o sonho de uma escola renovada que possibilite ao indivíduo desenvolver suas capacidades.

⁷ Embora sejam privadas e administradas por entidades patronais, as instituições são mantidas por contribuições estipuladas pela Constituição Federal de 1988.

2 POLÍTICAS PARA ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Ao discorrer nesse tópico sobre as Políticas para o Ensino Médio do Brasil pretendemos evidenciar a problemática que envolve essa etapa de ensino capaz de nos direcionar às especificidades do ProEMI/JF enquanto objeto de investigação. As divergências entre suas concepções e modelos são históricas e não estão desvinculadas dos interesses sociais na educação, a eles acrescenta-se atualmente os conceitos de qualidade e inovação com sentido amplo enquanto presentes nas expectativas dos documentos internacionais que dirigem as políticas educacionais brasileiras.

2.1 Políticas, Concepções e Modelos (propedêutico/técnico/humanista)

A história nos aponta os conflitos, tradições e as possibilidades do Ensino Médio no Brasil, etapa da educação que pode ser compreendido dentre a luta de classes, em consequência as políticas, as concepções e os modelos são múltiplos assim como os interesses que permeiam essa modalidade de formação.

As divergências segundo Nosella (2011), são a respeito do tipo de formação que deve-se oferecer, a administração e o currículo. De acordo com esse debate, pode-se delimitar três caminhos: um propedêutico, um técnico e um humanista.

O Ensino Médio no Brasil tem como característica principal a mediação entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior e o trabalho no geral. Sua estruturação é tardia, sendo que, Francisco Campos, Ministro do Ministério da Educação e Saúde, instituiu o Decreto nº 19.890 de 1931, objetivando “[...] preparar os estudantes para todos os setores da atividade nacional [...] através de um estudo disciplinado, metódico e científico, criando também o ensino comercial” que não possibilitavam o acesso ao ensino superior.

O desenvolvimento da base industrial, tantos na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano, desenvolveu-se ao lado das escolas clássicas, a escola técnica (profissional mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta da cultura geral, da orientação humanística da cultura geral fundada na tradução greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era de grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização. (GRAMSCI, 2006, p. 33).

Para Frigotto (2005), o dualismo toma um caráter estrutural, especialmente, na década de 1940, quando a educação foi organizada por leis orgânicas no Ministério Capanema. Nesse momento, conforme Kuenzer (2000, 2001) extinguem-se os cursos complementares e são

criados os cursos médios de 2º ciclo, denominados de curso Colegial - científico e clássico, com duração de três anos, destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. Os demais cursos, de formação profissional: normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, colocavam-se no mesmo nível, mas não asseguravam o acesso ao ensino superior.

Como desdobramento da Constituição de 1937, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, estabeleceu a dualidade do sistema, explicitando que a escolarização, depois do primário obrigatório de quatro anos, teria duas vertentes: o ensino secundário regular – em dois ciclos perfazendo sete anos – destinado as ‘élites condutoras’ e o ensino profissionalizante – também em dois ciclos em sete anos – para as classes populares. (DAGMAR apud NOSELLA, 2015, p. 1054).

Portanto a dualidade/ambiguidade é uma categoria central para compreender a história do Ensino Médio no Brasil e as políticas voltadas a esse nível. A modificação das leis demonstram as indefinições quanto a concepção, a estrutura e as formas de organização, conjunto necessário ao entendimento.

Em 1971, estabeleceu-se a obrigatoriedade do 2º Grau profissionalizante, tal medida visava resolver a problemática da dualidade e desagradou a elite interessada no ensino propedêutico preparatório para cursos superiores tradição da sua origem como já vimos. Para Frigotto (1996, p. 143). “[...] a perspectiva do adiestramento e do treinamento foi dominante até recentemente” Nesse impasse o texto foi substituído tão logo, em 1982, trocando a “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho” de acordo com a instituição de ensino. A respeito disso advertiu Gramsci:

A escola profissional não dever tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme [...] é também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa. (GRAMSCI apud MANACORDA, 2008, p. 37).

A dualidade da educação nada mais é que o resultado das forças sociais desiguais daqueles que lutam pela manutenção no sistema capitalista. As diferenças de classe impõem diferentes necessidades aos sujeitos, uma vez que para a classe trabalhadora ocupar-se da formação geral seria perder tempo exigindo aperfeiçoamento no trabalho manual que lhes garanta a sobrevivência imediata. Para esses, está reservada a produção de bens sociais a qual não poderão usufruir. Para os donos dos meios de produção, cabe o aperfeiçoamento político e social que lhe permita dirigir a sociedade por meio do ensino propedêutico. Para Ramos (2015, p. 18), tais reflexões são necessárias ao Ensino Médio:

Porque o ensino médio é uma etapa fundamental na formação dos sujeitos. É uma etapa em que a relação entre ciência e forças produtivas se manifesta; é uma etapa em que os sujeitos estão fazendo escolhas e, dentre essas escolhas também está a formação profissional, o projeto de vida subjetiva e social que se deseja e se pode perseguir.

A educação unitária é contra-hegemônica, uma vez que rompe com a diferença ao oferecer um caminho que leve todos a serem dirigentes, tendo acesso à cultura, aos conhecimentos gerais e às mediações que permita por meio da educação o direito aos bens produzidos socialmente, bem como a construção da sociedade.

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnia como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista. (SIMÕES, 2007, p. 84).

Essa visão relaciona o ensino técnico à concepção de educação integral que por muito tempo vem sendo negada a classe trabalhadora. Para esse tipo de formação se restringia práticas mecânicas visando atender aos processos fordista/taylorista, decorar e reproduzir, contribuindo com a alienação dos sujeitos e impedindo a transformação social. A concepção de ensino médio técnico, disseminada no Brasil foi condição mantenedora da divisão de classes e da consolidação da supremacia de alguns grupos sobre os demais.

Romper com essa prática é possível em sentido legal, devido às alterações legislativas históricas, mas depende das instituições de ensino construir propostas de integração adequadas enfatizando as necessidades imediatas da classe trabalhadora possibilitada ao ressaltar a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica.

A classe trabalhadora brasileira e seus filhos não podem esperar por essas condições porque a preocupação com a inserção na vida produtiva é algo que acontece assim que os jovens tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõe aos seus projetos de vida. (RAMOS, 2015, p. 12).

Certas condições não oferecem opção de escolha exigindo uma postura para que se garanta a sobrevivência. A merenda escolar, a doação de uniformes, livro didático e material escolar são muito importantes, mas não suficiente para suprir as necessidades materiais da maioria das famílias que tem seus filhos na escola.

A partir da própria experiência Gramsci elaborou uma visão crítica de escola, projetando nela a perspectiva de formadora política. Discordou da política educacional, tanto do Estado fascista quanto do partido socialista que integrava, denunciou o caráter classista da escola na diferenciação das escolas profissionalizantes aos filhos dos operários, e escola humanista aos filhos da elite que restringia o direito a cultura.

Contra o modelo de escola daquele momento o autor formulou o projeto de Escola Unitária no intuito de superação da dicotomia escola profissionalizante e escola humanista, abertura democrática que garante o vínculo entre cidadão e cidadania. A educação deveria ser desinteressada no sentido de não objetivar um fim imediato que impõe limites à capacidade de aprendizagem formando assim o tripé indissociável: a disciplina intelectual, a formação cívica e a consciência histórica aos filhos das classes operárias

Para o proletariado é necessário uma escola desinteressada, uma escola humanística, em suma, como a que pretendiam os antigos e os homens mais recentes do Renascimento [...] que não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua consciência, a sua inteligência, a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. (GRAMSCI, apud MANACORDA 2008, p. 28).

A Escola Unitária foi inspirada no modelo soviético - Escola Única do Trabalho - o objetivo estava na formação do homem omnilateral, avesso a formação unilateral do especialista, formado para a sociedade urbana industrial. Nessa perspectiva, constitui-se o sujeito completo que do seu trabalho resulte um produto social, caracterizando uma educação transformadora na qual integre formação para o trabalho manual e formação para o trabalho intelectual, afinal, para ele, todos são intelectuais.

O trabalho é o princípio educativo do modelo de escola Gramsciana, caracterizado como atividade teórica e prática “instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (que dê a conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção) para todos os jovens dos dois sexos até os dezesseis anos; estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo”. (MANACORDA, 2008, p. 149-150).

O currículo desse modelo de escola abarcaria a cultura geral necessária a todos; na primeira fase enfatizaria as ciências naturais e o conhecimento dos direitos e deveres de acordo com a Constituição Nacional.

A concepção de educação unitária defende o trabalho como princípio educativo ao considerar que por meio do trabalho o ser humano transforma o mundo em que vive e é transformado continuamente, por meio do trabalho o homem deve se realizar física e emocionalmente. Esse tipo de educação garante que se apreendam os princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna na perspectiva da formação humana omnilateral que integre as dimensões fundamentais da vida: o trabalho, conhecimento (ciência & tecnologia) e cultura. Como sintetiza Ramos:

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2015, p. 03).

Enquanto o ser humano trabalha, ele desenvolve o pensamento e as técnicas produzindo conhecimentos que não somente explicam sua ação, mas a sua realidade. Portanto, o trabalho é categoria importante para compreender a materialidade da sociedade presente no pensamento de Marx e Engels e, por conseguinte de Gramsci.

O capitalismo restringe esse entendimento ao conceber o trabalho como mercadoria com fins na mais valia adquirida pela exploração da força de trabalho, o que impede, por exemplo, o entendimento desse tipo de relação.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o ‘aprender fazendo’, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (RAMOS, 2015, p. 04).

A formação omnilateral tem como propósito o produto humano e contradiz uma formação voltada para o mercado. Essa possibilidade faz-se no reconhecimento da clientela do Ensino Médio como sendo sujeitos de direitos, em primeiro lugar, e em segundo lugar, de garantir que eles compreendam o mundo em que vivem por meio da história, para em terceiro lugar, lançar mão aos meios que os ajudem a construir um projeto de vida capaz de enfrentar as contradições sociais em que se alcance a emancipação humana.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano, no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 1996, p. 31-32).

Assim, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (1989),

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo. (FRIGOTTO, 1989, p. 8).

Gramsci destaca a necessidade de combater a “concepção mágica da natureza” inerente às crianças para sair do senso comum e lançar mão ao conhecimento mais elaborado e crítico. A aprendizagem civil possibilitaria o melhor aproveitamento da vida social superando a individualismo e isolamento local.

Desenvolver a capacidade intelectual não é tarefa fácil, já realçava o autor, pois tem a ver com a conquista de maturidade. O alcance da autonomia na educação evidencia a preocupação com a relação entre intelectuais e a massa e a imprescindibilidade de formar a prole operária para a liderança político-cultural, paradigma que exige a aproximação de intelectuais e classe trabalhadora:

Decerto, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico quando entra na sala de aula pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares, concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da concentração física, etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponês ou do que um jovem camponês já desenvolvido para a vida rural. Também o regime alimentar tem importância, etc. (GRAMSCI, 2006, p. 52).

O autor esclarece que aqueles que trabalham na idade escolar, não conciliarão da melhor forma possível, cabe ao governo investir intensamente para oportunizar esses jovens, assim como os alunos das classes pobres, que certamente apresentarão maiores dificuldades devido ao empobrecimento cultural. Isso não justifica simplificar ou facilitar os conteúdos/formação, uma vez que seria o mesmo que maquiagem os problemas e não corrigi-los.

A diferença cultural é geradora de discriminação ao fazer acepção de alunos mais ou menos inteligentes. Atento a superestrutura, seu projeto educacional fazia parte de um plano na construção da contra-hegemonia encabeçada pela liderança intelectual e acesso a cultura pelas massas.

Desse modo, Gramsci alerta a sociedade civil a respeito da concepção de escola como privilégio ao excluir dela aqueles que mesmo capazes tem que trabalhar, reivindica o direito de igualdade perante a cultura e o financiamento desse projeto pelo Estado. (GRAMSCI apud MANACORDA, 2008).

Na fase da educação média é possível discriminar algumas dificuldades a serem enfrentadas pelos jovens de 15 a 17 anos entre elas a pseudo autonomia e a transição biológica

Abstrata autonomia moral e intelectual (na verdade os alunos do ensino médio não possuem). Isso faz com que exista uma grande distância entre o Ensino Médio e a universidade dificultando a transição de um nível para o outro, de um ensino quase puramente dogmático, baseado na memorização, passa a fase criadora ou de trabalho autônomo e independente ou de uma etapa em que disciplina lhe é imposta autoritariamente vê-se repentinamente em uma outra que lhe exige autodisciplina intelectual e autonomia e para agravar ainda mais as dificuldades desse salto ele ocorre juntamente com o término da puberdade quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou ainda de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral e informação. (GRAMSCI apud NOSELLA, 2011, p. 1060).

Erroneamente acredita-se que o término do Ensino Médio garanta autonomia aos estudantes para encarar a universidade uma vez que essa etapa não tem se comprometido com

as atribuições necessárias, ou seja, construção da autonomia e a preocupação com a transição biológica dos jovens.

As recomendações para o Ensino Médio são para iniciar a fase de método da investigação baseado no esforço do educando para descobrir por si mesmo, num processo de exercício da autonomia sem indicações unilaterais ou prescritivas, ficando o professor com a função de orientador, pois não deverá estar atento tão somente a instrução, todavia deter meios para mediar cultura escolar e cultura do aluno para dar sentido à aprendizagem.

Ainda, essa fase deve ser vista como decisiva, sendo voltada para a formação dos valores fundamentais do humanismo, para o aprendizado da autodisciplina intelectual, para a aquisição da autonomia moral, preparando desde logo os estudantes para as futuras exigências tanto da universidade, quanto do mundo do trabalho. É nessa fase que deve começar o estudo e o aprendizado dos métodos criativos da ciência e da vida e não mais apenas na universidade. Essa etapa da escolarização já deve estar voltada para formação das responsabilidades autônomas dos indivíduos constituindo uma escola criadora. (GRAMSCI, 2006).

Nosella busca em Gramsci o princípio educativo do Ensino Médio e conclui que:

O princípio pedagógico específico do ensino médio, fase final da educação básica, decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social. E marcado, portanto, pela transição da fase da aprendizagem prioritariamente heterônoma para a fase da aprendizagem autônoma. (NOSELLA, 2011, p. 1053).

Por meio das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio, o Estado tem conformado as novas gerações de acordo com o sistema vigente impedindo o desenvolvimento da escola criadora, contrariando o ideal de Escola Unitária – superar o capitalismo, formar para liderança.

A perspectiva humanista está em conhecer e compreender o mundo, desse modo reconhece-se a práxis no homem devido a sua vocação ontológica, estimula-se sua criatividade e criticidade ao admitir suas condicionalidades sócio-históricas. O objetivo maior é levar o homem a admirar o mundo e se posicionar para transformá-lo. Para o humanismo a educação não se limita aos saberes necessários para um exercício profissional específico que alimente o mercado e suas necessidades técnicas.

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu que fazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma ‘coisa’, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada

vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso que fazer será cada vez mais libertador. (FREIRE, 1997, p. 16).

Os Neoliberais consideram utopia e tentam desconstruir essa visão, e até mesmo anular as contribuições para o humanismo em Freire. Assistimos nas manifestações de 15 de março de 2015, brasileiros fazendo uso de faixas contra Freire e Marx e saíram nas ruas expondo a indignação frente a um governo mais próximo das minorias, e o desmerecimento da teoria do capital humano.

O discurso de retrocesso acaba por apoiar uma educação utilitarista em que o desenvolvimento humano não é o foco do ensino-aprendizagem como nos lembra Ramos (2015, p. 12):

Este foi um erro cometido no governo FHC, inclusive sob orientação dos organismos internacionais, de se implementar no Brasil um reforma que se implantava pelo mundo a fora. Cada realidade social, cada povo, tem a sua história e a sua necessidade. Portanto, o que vem como reforma em nome da tendência mundial requer muito cuidado.

Em contrapartida, a concepção materialista histórica defende a formação humanista e científica única, e para todos, para tanto Nosella busca na escola soviética o ideal de trabalho como princípio educativo desinteressado. Isso significa garantir o direito dos jovens na indefinição profissional, pois esse não seria o objetivo primordial de sua formação. Desenvolver suas habilidades, enquanto possa ter liberdade ao escolher disciplinas as quais se identifique e contribua com o desenvolvimento de suas capacidades individuais, conciliando o “reino da necessidade com o reino da liberdade” (NOSELLA, 2014). Tais considerações acentuam-se na fase do Ensino Médio por se tratar de um momento de transição biológico propício à consolidação da autonomia.

A concepção humanista de Ensino Médio integrado e de educação unitária, politécnica e omnilateral permeiam as políticas públicas atuais para o Ensino Médio, tais conceitos originam-se na teoria do Materialismo Histórico. É preciso realizar o embate entre aquilo que as políticas propõem a respeito desse tipo de formação e o que o referencial elencando na pesquisa tem a nos dizer, desvelando em certa medida, as intencionalidades dos programas hegemônicos.

2.1.1 A Educação de Qualidade Enquanto Meta das Políticas para o Ensino Médio

A exigência de alteração da educação brasileira foi tanto da parte da sociedade organizada que propunha a democratização da educação na construção da constituinte de

1988, quanto da iniciativa privada no governo FHC. Possuidores de visões contrárias, ambos visavam um mesmo fim: a educação de qualidade.

A qualidade continua a fazer parte das metas educacionais para a sociedade civil em geral, portanto, sobre o conceito de qualidade, Frigotto (2014, p. 01) afirma que “[...] trata-se, pois de uma categoria polissêmica cujo sentido é a atravessado pelos conflitos e interesses das classes fundamentais, frações de classe e grupos sociais.”

A garantia do padrão de qualidade da educação é princípio constitucional da educação nacional, previsto no artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988. Foi replicada na legislação infraconstitucional, no artigo 3º, inciso IX, da Lei de Diretrizes e Bases:

[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a responsabilidade do Estado para com a qualidade. (CF, art. 206, VII).

Assim como foi exigido na década de 1980, ficou acordado que a qualidade da educação é dever do Estado.

Segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 203), é pertinente compreender que “[...] qualidade é um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Na pesquisa distinguimos qualidade social da educação de qualidade empresarial, diferenças que permeiam as discussões sobre políticas públicas para o Ensino Médio.

O sentido conservador e de classe da contraposição entre quantidade e qualidade na educação são expressados, de forma clara, na afirmação de Gramsci: Sustentar a ‘qualidade’ contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade. (FRIGOTTO, 2014, p. 2).

No discurso sobre a qualidade da educação, muitos afirmam que a expansão do acesso à escola pública no Brasil impossibilita a qualidade, o que significa impedir que as massas tivessem assegurado o seu direito a educação pública e de qualidade e, por conseguinte, a manutenção das relações estruturais atuais.

Nesse sentido, estavam as ideias reformistas dos escola-novistas, influenciadores da Constituição Brasileira de 1934, quando reivindicaram um sistema nacional de educação pública, presente também no Manifesto dos Educadores de 1959, ao reforçar o papel do Estado de mantenedor da educação pública. (SAVIANI, 2007).

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na LDB criado em 1986, também defendia a educação de qualidade na qual “[...] a melhoria da qualidade do

ensino está diretamente relacionada à aplicação maciça e adequada dos recursos públicos na rede pública de ensino” (FNDEP, 1990).

As políticas públicas educacionais produzidas pelo Terceiro Setor defendem a *qualidade total*:

[...] segundo os pressupostos da qualidade total: privilegiamento da administração por projetos com objetivos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos. Nesse contexto, o gerencialismo, que é uma das marcas das reformas educativas em escala planetária, implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados. (AZEVEDO, 2002, p. 59).

A qualidade da gestão empresarial diz-se capaz de ajustar de maneira mais eficiente as deficiências da administração pública e oferecer serviços melhores à população. Partem do princípio de que o Estado não consegue resolver sozinho aos problemas sociais e, portanto, passa a depender da filantropia presente no 3º Setor, amplamente organizado em prol do assistencialismo empresarial. A qualidade total se opõe à qualidade social requerida pela Sociedade Civil comprometida que preza por uma educação transformadora que ultrapasse os limites impostos pela doutrina Neoliberal.

Conforme o artigo 205 da Constituição de 1988 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Nesse trecho observamos a ampliação dos aspectos sociais e a Educação como direito social considerada fundamental no tocante ao desenvolvimento nacional vindo ao encontro da narrativa mundial. Mesmo assim ressaltamos estar presente o dever do Estado no que tange a responsabilidade educacional.

A grande movimentação globalizante educacional foi terreno fértil para a promoção da Legislação específica para a educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/1996, a respeito da qualidade veio reafirmar o Inciso IX da constituinte.

Para adequar o Estado, considerado obsoleto, às expectativas dos países desenvolvidos foi introduzido o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), para direcionar as ações políticas no país com o objetivo estratégico de promover sua modernização, principalmente, da sua gestão.

Essa modernização implica a substituição da lógica do serviço público, com o objetivo de garantir direitos de cidadania com vistas à universalização desses direitos, pela lógica do gerenciamento de mercado, com o objetivo de aperfeiçoar resultados, a partir de sua eficiência e eficácia, buscando assim a qualidade total. (OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 66).

As diferentes políticas públicas educacionais elaboradas desde então almejam a qualidade total e a verificação é possível por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A qualidade assume a proporção central no que diz respeito à tônica educacional em aberto, para tanto, analisá-la significa permear uma arena de conflitos que disputam também a organização social. Esse assunto não pode ser considerado novo, porque há muito se requer um planejamento da educação brasileira com vistas na qualidade. Algumas distinções devem ser feitas para responder uma questão central: a quem serve essa qualidade da educação? Para Fonseca (2009, p. 154) a qualidade pode ter função econômica⁸:

Observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de *padrões aceitáveis de aprendizagem* para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado. (grifos do autor).

Com esse objetivo a qualidade da educação está a serviço do capital e serve apenas para continuar a lógica da formação para o trabalho.

Na perspectiva do Instituto Unibanco a qualidade é produto de investimentos técnicos e financeiros “um pequeno investimento de **recursos técnicos e financeiros** colocados à disposição de **qualquer escola** pública podem trazer impactos significativos no **desempenho** dos alunos”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 4, grifos nossos).

O Instituto Unibanco apresenta uma relação direta entre custo e benefício transferida da administração para a educação demonstrando uma visão simplista da realidade. O primeiro indício da simplificação está na generalização que o Instituto Unibanco faz ao utilizar a expressão *qualquer escola*, desse modo desconsidera as especificidades culturais, sociais, geográficas e econômicas na multiplicidade de espaços de aprendizagem pública.

O segundo indício simplificador está em constatar como único problema enfrentado pelas escolas, o de ordem econômica e, ainda, que *recursos técnicos e financeiros*, um capital mínimo, resolveriam problemas de miséria, violência, acesso cultural, acessibilidade entre os demais enfrentados no chão da escola. Ignora os investimentos em recursos humanos como princípio possibilitador de transformação.

⁸ Segundo o autor a qualidade da educação ainda pode ser analisada em outras perspectivas: “Outros estudos examinam a qualidade do ponto de vista das políticas governamentais dirigidas para o sistema, como avaliação externa, o financiamento público, a inovação tecnológica, a formação de quadros administrativos e docentes. Ou, ainda, a examinam a partir da dinâmica interna das instituições escolares e universitárias, enfocando a gestão institucional, a autoavaliação, o currículo.” (FONSECA, 2009, p. 154).

Entendemos como terceiro indício simplificador a necessidade do Instituto Unibanco em aumentar o *desempenho* dos alunos, aumentar competências de português e matemática, como principal fim das transformações que se refere à qualidade da educação, mas não aponta a necessidade de que esse aluno esteja preparado para fazer uma leitura de mundo.

A ampliação do acesso à escola fundamental que se deu nas últimas décadas indica uma melhora com relação ao cumprimento da lei tratando-se da obrigatoriedade, beneficiando a população historicamente excluída, mas não indica necessariamente que a expansão de vagas venha acompanhada de qualidade, uma vez que surgem novas exigências para a qualidade (FONSECA, 2009). A evasão escolar é indício de que o acesso à escola não garante a permanência na mesma.

Os princípios do Plano de Ação do governo para o período 1990-1995 compreendiam o compromisso do Estado com a *qualidade social da educação*, mencionada como elemento central para a cidadania e para fazer frente às demandas da modernidade. De acordo com a Reforma do Estado, a qualidade da educação escolar resultaria de uma adequada revisão curricular, da eficiência da gestão institucional e da competitividade deflagrada por um processo de avaliação externa.

Se esse enfoque utilitarista serve à excelência empresarial, não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa. Nesse campo, a qualidade tem como horizonte as diferentes dimensões da vida social. Exige, portanto, uma interação constante entre a política educacional e os campos da ciência, da cultura, da cidadania e da ética. (FONSECA, 2009, p. 173).

Para que os trâmites legais fossem efetivados, praticamente se iniciou um processo de descentralização política, concedendo autonomia aos municípios no concernente às políticas sociais. Ao tratar da implantação do PJJ em Mato Grosso do Sul tais mudanças serão problematizadas.

Entre as mudanças advindas do processo de reestruturação produtiva e as consequentes mudanças nas relações de trabalho, terceirização e contratação, Duriguetto (2007, p. 173) afirma que:

[...] vem desencadeando desigualdades e destituição de direitos, que tendem a conformar crescente segmentação entre trabalhadores qualificados – mais valorizados e preservados em seus empregos – e uma grande maioria ‘desqualificada’ em relação às habilidades exigidas, encaminhando-se-a para o trânsito entre desemprego e ocupações temporárias e instáveis.

Na educação o quadro profissional não tem apresentado diferenças desse panorama geral, principalmente em relação aos professores contratados. Há um déficit docente no Brasil, a começar pela falta de atratividade da profissão fazendo menção aos baixos salários, a burocratização e desvalorização social relativa às condições enfrentadas pelo professor,

portanto no Brasil os indivíduos com baixo rendimento acadêmico e com perfil socioeconômico mais baixo são atraídos para cursos de formação de professores. (LOUZANO et al., 2010).

Para sanar a falta de profissional docente, alguns Estados regulamentam a contratação temporária, o professor temporário assume a função de outros professores readaptados, afastados do cargo (assumindo funções na direção, coordenação etc.) e na maioria das vezes vaga pura, quando existe o cargo sem profissionais concursados para exercê-lo.

O problema está nas condições desiguais enfrentadas pela categoria de professores convocados de Mato Grosso do Sul, uma vez que mesmo exercendo a mesma função que os demais, deixam de receber remuneração equivalente ao período de férias escolares, quando recontratados ficam até dois meses sem remuneração. Também são vedadas as férias proporcionais ao tempo trabalhado, rescisão de contrato e seguro desemprego, conjuntamente enfrentam discriminação no ambiente de trabalho. A situação é sintetizada pelo juiz Eduardo Eugênio Siravegna Júnior:

Para não remunerar os requerentes nos meses de férias escolares, (o Estado) efetua as convocações de fevereiro a junho e de agosto a dezembro, procedimento esse que visa fraudar o art. 322 da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), uma vez que os requerentes trabalham normalmente durante todo o ano letivo, pois após as férias escolares são novamente contratados sem concurso público, não havendo por parte do requerido intenção em cindir definitivamente os contratos de trabalho. (NASCIMENTO, 2009).

A instabilidade dos contratados afeta a condição dos docentes enquanto classe trabalhadora, causando uma divisão de interesses, prejudicial à mobilização em torno das melhorias necessárias devido ao medo e à incerteza diante do desemprego desses professores contratados, engessando a luta por direitos civis⁹.

Desse modo, os professores contratados evitam greves ou contestar o que lhes é imposto. Essa condição minimiza os gastos públicos ao mesmo tempo em que gera insatisfação e desmotivação conflitante com a primazia da qualidade que se estabeleceu nas metas nacionais. A ambiguidade está presente enquanto se luta pela qualidade utilizando de políticas estratégicas, mas mantém condições adversas que há muito tempo foram denunciadas.

9 O Estado de Mato Grosso do Sul ocupa a quinta posição em número de professores contratados em relação ao de concursados. O Espírito Santo é o Estado com a maior proporção, 71% e o Rio de Janeiro, a menor com 3,5%. De acordo com a estimativa realizada através do Censo Escolar de 2012, em Mato Grosso do Sul, 60,1% da Rede Pública de Ensino no Estado, formada por 360 unidades escolares é constituída por professores que não possuem contratos efetivos. (CNTE, 2013).

Enfatizamos a necessidade em captar o conceito de qualidade enquanto justificativa para as políticas direcionadoras da educação de ensino médio, e enquanto prática ao implementar políticas públicas.

Os documentos federais sobre a temática trazem a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Artigo 9º.

A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos: [...]

IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade; [...]

VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico. (CNE, 2010).

O artigo 10, inciso IV vai dizer que:

[...] § 2º Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social:

I – creches e escolas que possuam condições de infraestrutura e adequados equipamentos;

II – professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola;

III – definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes;

IV – pessoal de apoio técnico e administrativo que responda às exigências do que se estabelece no projeto político-pedagógico. (CNE, 2010).

De acordo com a justificativa da necessidade de educação de qualidade no Brasil, compreendemos que as condições de acesso, e mais que isso, de permanência tornam-se o objetivo maior. A qualidade da educação pública construída por instituições privadas serve a quem?

2.2 A Ação dos Organismos Internacionais, o Processo de Globalização e a Transferência de Modelos: rumo à homogeneização da educação e o currículo único

Nesse tópico objetivamos identificar como os organismos internacionais influenciam na construção de políticas públicas educacionais dando luz a processos de transferências no mundo globalizado que sugere a construção de um currículo único. No Brasil a atuação principal é da OCDE e UNESCO como veremos.

2.2.1 A OCDE

A OCDE é uma organização internacional composta por 34 países, segundo esta tem como objetivo promover políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico e o bem estar social ao redor do mundo. Para as instituições como a OCDE a educação é fator de melhoria e crescimento de um país, ao investir em educação e alcançar média avaliativa dos países desenvolvidos é possível evoluir o quadro socioeconômico. (OCDE, 2012).

O Brasil está entre os países da OCDE, para sua participação o Inep fornece informações para projetos internacionais na área de educação dos quais o Brasil participa por meio do Sistema UOE - Unesco/OCDE/Eurostat¹⁰, as informações integram os indicadores internacionais produzidos pelos países da OCDE e são publicados anualmente no *Education At a Glance*.

Entre as suas estratégias estão a promoção de fóruns para troca de experiências e busca de soluções comuns entre governos, a análise e comparação de dados para a compreensão dos fatores envolvidos em mudanças econômicas, sociais e ambientais e o estabelecimento de padrões internacionais para balizar uma extensa gama de atividades humanas, desde a agricultura até a educação. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2013).

O relatório sobre o estado da educação consiste na comparação de indicadores entre os países da OCDE de investimentos públicos em educação. Com a produção dos Indicadores Mundiais em Educação (WEI) acredita-se que “[...] por meio da comparação internacional, pode-se avaliar o sistema educacional de determinado país em relação aos outros países e, desta maneira, verificar as deficiências e também a eficácia, muitas vezes não percebidas dentro dos próprios países” (INEP, 2014a).

A qualidade deve ser medida expandindo as avaliações para além das fronteiras nacionais, exigindo ao país se adequar e alcançar valores internacionais medidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países “a avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea”¹¹. Fica claro que para alcançar tais

¹⁰ O Gabinete de Estatísticas da União Europeia.

¹¹ As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, é novamente Matemática; e em 2015, Ciências. (INEP, 2014b).

fins há uma necessidade de importar os meios/caminhos que levem a níveis prescritos pelos carros-chefes.

A organização conta ainda com o Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI) que fomenta “projetos de inovação em todas as áreas da educação, incluindo educação e progresso social, ambientes inovadores de aprendizagem e estratégias inovadoras para formação de professores”. Assim, foi feito em 2012, em parceria com o Instituto Ayrton Senna para desenvolver um projeto piloto de medição de competências não cognitivas em alunos da rede pública brasileira. O projeto, que está atualmente em curso, conta com a parceria das secretarias municipal e estadual de educação do Rio de Janeiro (INEP, 2014a) com objetivo de desenvolver o primeiro instrumento brasileiro de medição de competências socioemocionais¹² de estudantes em larga escala no ambiente escolar batizado de SENNA (sigla em inglês para Avaliação Nacional de Não Cognitivas ou Socioemocionais). Segundo a OCDE

Como revelam pesquisas científicas nas áreas de psicologia e economia da educação, habilidades socioemocionais são tão importantes quanto as cognitivas (avaliadas por testes de inteligência e conhecimento acadêmico) para a obtenção de bons resultados na escola, e tão ou mais importantes que elas para o sucesso no trabalho e na vida. Por essa razão, formuladores de políticas públicas vêm demonstrando interesse crescente em incorporar ferramentas para a sua avaliação aos esquemas tradicionais de monitoramento escolar. Com o atual projeto, o IAS busca subsidiar a formulação de políticas públicas nessa área e oferecer aos educadores mais instrumentos para acompanhar essa dimensão desde sempre abordada nas escolas. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014).

A OCDE é o principal articulador das atuais transformações nos sistemas educacionais em todo o mundo e evidencia o interesse econômico na educação e a perda de poder do Estado no que tange a organização do sistema nacional de educação. Esse fenômeno transforma os serviços educacionais em mercadorias comercializáveis por meio de estratégias de gerenciamento administrativo controlados por práticas empresariais, advindas de pesquisas diversas que as endossam, e enfraquecem a democracia por se legitimar via mão única.

¹² As competências socioemocionais incluem um conjunto de comportamentos e sentimentos individuais como uma espécie de padrão constante ou tendência de responder de determinada forma em determinados contextos e situações cotidianas, como ao gerenciar as próprias emoções ou tentar atingir um objetivo. Em geral, essas competências podem ser divididas em cinco domínios: Conscienciosidade (expressa em atitudes de responsabilidade, persistência, resiliência e outras), Abertura a novas experiências (presente em comportamentos de curiosidade, criatividade, não ter medo de errar, etc.), Amabilidade (presente em cooperação, por exemplo), Estabilidade emocional (na capacidade de autocontrole e outras) e Extroversão (como sociabilidade). Em todos esses domínios também está presente o chamado Locus de controle, que é a forma como o indivíduo atribui seu desempenho a si próprio ou a terceiros (incluindo seu autoconceito e motivação, por exemplo). A proposta Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas está disponível em <<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>>.

2.3 A UNESCO e o Currículo do Ensino Médio Brasileiro

No ano 2000, foi realizado o Fórum Mundial de Educação em Dakar, no qual a UNESCO esclareceu como objetivo geral de sua iniciativa “Educar todos os cidadãos de todas sociedades”, por isso realizou avaliações para aferir os progressos dos países que participaram em 1990, da última conferência mundial de educação, em Jomtien, em consequência os documentos/compromissos foram editados em português.

A Declaração Mundial de Educação para Todos fomentou amplo debate e conscientização a respeito da contribuição da educação na construção de “cenários sociais pautados na justiça e pela equidade”. Constataram que o déficit histórico na educação do Brasil “[...] requer políticas permanentes de Estado, como também exigem ‘vigilância constante da sociedade civil’ de modo a assegurar que a educação seja tomada como um “problema e desafio no âmbito nacional”. (UNESCO, 2000, p. 05).

O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos tem a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas da Educação Para Todos (EPT) sejam alcançados e mantidos. Segundo as orientações, os objetivos serão atingidos de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e “internacionais”.

O Ensino Médio tornou-se parte da escolarização básica e necessária aos jovens devido “[...] as transformações econômicas e sociais das décadas de 1980 e 1990, pelo baixo ritmo de crescimento econômico e pelo processo de desestruturação do mercado de trabalho que caracterizou o período” (COSTANZI, 2009, p. 7). Devido à necessidade socioeconômica houve o acréscimo de uma nova tarefa “aprender a empreender”.

A Representação da UNESCO no Brasil desenvolveu o projeto Currículos de Ensino Médio, para propor alternativas viáveis, na forma de protótipos curriculares, para o ensino médio- formação geral e para a integração entre o ensino médio – formação geral e a educação profissional. Unindo a análise de experiências brasileiras e internacionais na implantação de ensino médio articulado com a educação profissional, foram traçados alguns caminhos que culminaram com a elaboração de um protótipo de ensino médio orientado para a preparação básica para o trabalho e para as demais práticas sociais (formação geral) e protótipos curriculares de ensino médio integrado com a educação profissional. (UNESCO, 2013, p. 8).

As metas para educação e a formalização de ações para atingi-las são desenvolvidas primeiramente no âmbito internacional, representado pelo órgão maior na temática, a UNESCO. A educação é repensada para ser aplicada a serviço do capital, aparecendo nos documentos como uma necessidade “no mundo globalizado”.

Esse mundo acaba por não ser bem definido nos discursos, principalmente as relações de expropriação e exploração do trabalho, conseqüentemente a ideia é de que há uma transformação incontável global que caminha por si só, como se “alguns” seres humanos não fossem responsáveis pela ordem socioeconômica vigente. Cabe aos organismos internacionais mediar as relações globais a fim de estipular a correção sociopolítica adequada ao quadro atual, para isso escondem a origem dos problemas sociais globais ao mesmo tempo em que explicitam soluções práticas a serem acordadas entre a maioria dos países.

Ao defender o Ensino Médio integrado à educação profissionalizante, os documentos também trazem a necessidade da qualidade:

Neste sentido, reconhecemos no ensino médio integrado, com o seu significado mais amplo, o horizonte de um ensino médio de qualidade para todos e no qual a articulação com a educação profissional técnica de nível médio constitui uma das possibilidades de garantir o direito à educação e ao trabalho qualificado. (BRASIL, 2008).

O documento “Currículo Integrado para o Ensino Médio” contém indicações teóricas para o desenho de currículos que integrem o Ensino Médio à educação profissional. O Ensino Médio integrado é considerado como um ensino que, ao mesmo tempo, eduque e qualifique para o trabalho. Inclui também a existência de diferentes modelos de integração além da educação profissional técnica de nível médio. (UNESCO, 2013).

O documento Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil (BRASIL, 2008) considera o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões que devem integrar o currículo e destaca três formas de integração: filosófica, epistemológica e política¹³.

O primeiro sentido de integração é de caráter filosófico, envolve “a concepção de formação humana omnilateral, mediante um processo educacional que integra as dimensões fundamentais da vida – trabalho, conhecimento (ciência & tecnologia) e cultura” (BRASIL, 2008). Visto como dimensão fundamental, o trabalho é considerado princípio educativo. O segundo sentido de integração é epistemológico, mediante o qual o currículo integra os conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade dos conhecimentos. Nessa dimensão, o trabalho, no seu sentido ontológico, como forma de transformação da natureza e da sociedade, “[...] leva à necessidade de apreender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da práxis” (BRASIL, 2008). O terceiro sentido da integração é político. Aqui, o trabalho é entendido na sua dimensão histórica e na forma hoje presente. O sentido político de integração é expresso pela oferta de

formação técnica para o trabalho (ensino médio integrado à educação profissional), como forma de atender às necessidades imediatas da classe trabalhadora.

Os documentos nacionais se apropriam dos pressupostos marxistas, distorcendo-os por meio de uma realidade material e social que não permite sua efetivação, logo o Ensino Médio integrado ao profissional técnico leva em conta apenas as necessidades imediatas das classes trabalhadoras, para que os jovens integrem o mercado de trabalho mesmo sabendo que não haverá vagas para todos.

Mesmo afirmando ter havido a superação da dicotomia ensino técnico e ensino profissionalizante por meio do Decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e definiu novas orientações para a organização da educação profissional:

Em primeiro lugar, atualmente, o ensino médio, legalmente, faz parte da educação básica universal e obrigatória. Assim sendo, ele deve proporcionar uma educação comum a todos os brasileiros. Sendo comum, o ensino médio não poderia ser técnico, a não ser que essa modalidade fosse obrigatória por lei, como ocorria na vigência da Lei no 5692/71. Não é o caso da atual LDB, cujo artigo 35 define os objetivos do ensino médio e funda sua identidade como escola de formação básica e geral. Assim, deve preparar cidadãos para a vida, para o exercício da cidadania e para enfrentar o mundo do trabalho. Apenas se garantida essa formação geral e humanista é que a formação técnica pode ser feita de forma concomitante ou subsequente. (UNESCO, 2013, p. 56).

Segundo, ainda, os responsáveis pela UNESCO no Brasil “O Decreto nº 5.154/2004 restaurou a possibilidade de construção de uma escola única para todos os brasileiros. Isso se faria pela integração da educação profissional ao ensino médio, o que abriria uma senda em direção à formação integral do estudante” o que vai de encontro com as ideias de Frigotto¹⁴ (2005, p. 45 apud UNESCO, 2013):

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional brasileira pela superação da dualidade de classes.

Nessa abordagem sobre ensino politécnico utilizam-se da fala de Frigotto ao dizer que:

A concepção de ensino médio politécnico ou tecnológico, amplamente debatida na década de 1980, é a que pode responder a este horizonte de formação humana. Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a **capacidade analítica** tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação que permitia o **domínio das técnicas, as leis científicas** e a serviço de quem e de quantos estão a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias do geral e do específico, político e técnico ou formação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentaria e positivista da realidade humana. (UNESCO, 2013, p. 56-57 grifos nossos).

¹⁴ O documento da UNESCO, 2013, p.56-57 cita Frigotto, autor usado como referencial teórico nesta pesquisa, uma contradição tendo em vistas que o autor critica em seus trabalhos, a educação a serviço do mercado.

Para a UNESCO (2013), importa que o Ensino Médio não esteja mais suprindo as necessidades imediatas do mercado de trabalho, uma vez que hoje requer mais do que a mera execução de tarefas manuais. O discurso apresenta descontinuidade com o que afirmava em 2008:

[...] a eficácia e eficiência são dois atributos básicos da educação de qualidade para todos os que haverão de constituir-se em foco da ação pública no terreno da educação. É preciso identificar em que medida se é eficaz na conquista de aspectos que traduzam em termos concretos o direito a uma educação de qualidade para toda a população. É necessário analisar em que medida a operação pública é eficiente, respeitando o direito do cidadão para que seu esforço material seja adequadamente reconhecido e retribuído. A eficiência não é um imperativo economicista, senão uma obrigação derivada do respeito à condição e direitos individuais universais. (UNESCO, 2008, p. 14).

Ao mesmo tempo em que não compactuam com a formação de mão de obra, denunciam as outras necessidades do mercado e, por conseguinte, a educação que atenda a flexibilidade característica de mercado, pela lógica a mudança no mundo do trabalho requer mudança no ensino aprendizagem sendo que o primordial é a educação integral e significativa.

Os protótipos, elaborados no âmbito do Projeto Currículo de Ensino Médio, foram desenvolvidos no decorrer de 2010. Para o Ensino Médio comum “Currículo de formação geral, e é orientado para o mundo do trabalho e para a prática social” e para o Ensino Médio Integrado “Currículo de integração da formação geral com a educação profissional e tecnológica, com vistas à habilitação técnica de nível médio”.

Nos dois protótipos, a formação geral foi desenhada de forma a garantir o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho, como previsto pela LDB, como preparação básica em todo o Ensino Médio. Procura também preparar o jovem para enfrentar os problemas da vida cotidiana, para aprender contínua e autonomamente e para promover o aperfeiçoamento dos valores humanos e das relações pessoais e comunitárias.

As demais orientações são para que as políticas educacionais estejam articuladas com as políticas de redução das desigualdades sociais e econômicas e com as políticas de saúde, segurança, cultura e lazer para que haja real mudança do quadro de Ensino Médio.

A desarticulação do sistema educacional associada a jornada do professor, suas condições de trabalho e sua remuneração não condizentes com as exigências de sua desejável atuação, impedem que a proposta curricular tenha condições de ser bem-sucedida. “Entende que a oferta de uma educação de qualidade é direito de todos e fator preponderante para o desenvolvimento econômico e social”, portanto em parceria com especialistas nacionais e

internacionais, elaborou propostas de dois protótipos curriculares de Ensino Médio para serem apresentadas e debatidas com o MEC e as secretarias de educação.

Quadro 2 - Orientações da UNESCO para o currículo do Ensino Médio

CURRÍCULO USUAL	Além de não levar em consideração a realidade e a expectativa dos jovens, não os prepara para a vida em sociedade, nem para o prosseguimento de estudos posteriores, nem para a inserção no mundo do trabalho.
NOVO DESENHO CURRICULAR	Criativos e indutores da construção de um ensino médio de forte cunho humanista, voltado para a formação dos jovens enquanto pessoas, profissionais e cidadãos.
ORIENTAÇÕES PARA O NOVO CURRÍCULO	Prever situações em que os jovens estudantes possam, com base em sua identidade cultural e em sua vida cotidiana, ler e criticar a realidade circundante, e propor e intervir de forma transformadora; Sistematizar os conhecimentos produzidos nesse processo e a busca por outros conhecimentos; Possibilitar ao aluno papel genuíno de protagonista no seu processo de aprendizagem; Rever a relação tradicional do professor com os estudantes: de educador para educador educando; e Ofertar tratamento e estratégias flexíveis, com tempos apropriados aos adolescentes que não trabalham, para os que já o fazem (mesmo aos 14 anos, como aprendizes) e para jovens e adultos trabalhadores que somente têm possibilidade de estudar no período noturno.

Fonte: UNESCO (2013).

Os organismos citados tecem críticas à inadequação dos currículos de Ensino Médio e fornecem, a partir das referências legais atuais para o Ensino Médio e a educação profissional, caminhos para elaboração e implantação de desenhos curriculares inovadores. Para tanto redigem documentos com a intenção da reelaboração curricular como foco na mudança desejada.

O currículo deve atentar para a diversificação cada vez maior e contemplar as diferentes necessidades amplamente:

Quando se fala do ensino médio público no Brasil, está se falando basicamente de adolescentes e jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, homens e mulheres transitando para a vida adulta, apresentando defasagem na sua escolaridade, com diferentes experiências e expectativas, e renda familiar *per capita* de até um salário mínimo, enfrentando um mercado de trabalho cada vez mais exigente quanto à escolaridade e à qualificação profissional. (UNESCO, 2012, p. 15).

De acordo com a UNESCO (2012), o MEC vem desenvolvendo programas que atendem a essa necessária diversificação curricular como

[...] os Programas Brasil Profissionalizado, o Ensino Médio Inovador, e o de Integração da Educação Profissional (Proeja); lembrando também da reordenação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a sua expansão, sobretudo pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), bem como o recente Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Apesar dessas importantes e variadas propostas de ampliação do acesso à educação, elas são ainda **insuficientes para atender à pluralidade nacional e das juventudes**. A análise dos estudos acerca do ensino médio demonstra a necessidade de diversificar ainda mais a oferta dessa etapa de ensino, de modo a **contemplar a heterogeneidade dos sujeitos, com diferentes faixas etárias e condições socioeconômicas, de vida e de trabalho**. (grifos nossos).

Conforme a constatação, as jovens são condicionados a sua realidade histórico-social, os programas não funcionarão enquanto não contemplarem a diversidade de necessidades da juventude. Separar no lugar de oferecer a oportunidade aos jovens de ter as mesmas condições de formação.

Fernando Henrique, Presidente da República à época inicia a reforma do Estado e o modelo de gestão gerencial na educação. Nessa óptica, a qualidade da educação não estaria restrita ao cenário brasileiro, mas inscrita na agenda internacional que reuniu em 1990, 155 governos que se comprometeram em assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos na conhecida Conferência Mundial de Educação para Todos realizada de 5 a 9 de Março, em Jomtien na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, aprovado em 1995 no Brasil, favoreceu a parceria público-privado, evidenciando o enfraquecimento burocrático e a necessidade do repasse de suas responsabilidades à sociedade civil. O Terceiro setor se aproximou do Primeiro Setor representado pelo governo e do Segundo Setor representado pelo mercado, a fim de receber apoio para desenvolver ações em diferentes campos (assessoria, criação de projetos, formação, materiais pedagógicos etc.) caracterizando um processo de descentralização na tomada de decisões antes centralizada nas mãos do aparelho estatal. Esse fenômeno torna-se expressivo com o “boom” de políticas públicas criadas desde o final de 1990 até o governo atual para garantir o cumprimento de metas delineadas juntamente com as organizações internacionais. (PERONI; ADRIÃO, 2004; KUENZER, 1997).

Podemos caracterizar o Estado atual como sendo mediador entre os ditames dos organismos mundiais e a organização social de mercado, entre os organismos destacam-se na atuação junto ao Brasil o Banco Mundial, com atuação pioneira a partir da década de 1980, e mais recentemente a Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico – OCDE.

São estabelecidas metas internacionais orientadas pelos organismos citados para resolver os problemas do subdesenvolvimento e as instituições privadas, no Brasil destacam-se os bancos, listam as ações a concretizar, entre as metas e a efetivação está o “Estado Regulador” que financia e fiscaliza o processo.

Muitos autores, ao contextualizar o mundo pós 2ª Guerra Mundial, enfatizam a supremacia capitalista no panorama do mundo globalizado no estreitamento das trocas entre os Estados-Nação mantendo o domínio de alguns sobre muitos (HOBSBAWM, 1995). O Estado de bem estar vem dando espaço a um novo desenho de Estado, mais próximo agora de um regulador das relações produtivas devido à complexa desterritorialização das empresas no panorama globalizado.

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Delors et al. (1996) coordena a discussão sobre os quatro pilares da educação, princípios que devem orientar o conhecimento, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. O ensino tradicional é criticado devido à ênfase no aprender a conhecer, marginalizando as outras formas de aprendizagem que não podem ser descartadas.

“Aprender a conhecer” significa estimular os jovens a buscar o conhecimento fazendo a ligação do conhecimento às experiências vividas, dessa forma será incentivada a continuidade dos estudos em busca do contínuo aperfeiçoamento. “Aprender a fazer” é interdependente do princípio “aprender a conhecer”, desenvolver as habilidades individuais para serem usadas de acordo com as demandas do mercado. Ao “aprender a conviver” os educando se habilitam a relacionar-se com diferentes grupos, estimulados à convivência pacífica exercida por intermédio do diálogo para resolver os conflitos diários. Por fim o princípio “aprender a ser”, tendo em vista a contribuição da educação para o desenvolvimento humano contínuo, contribuindo para autonomia em resolver os diferentes problemas em todas as esferas trabalho, família, realização pessoal, produção científica etc. (DELORS et al., 1996). Tais princípios passam a orientar os documentos internacionais a respeito da educação.

A educação teve espaço central na pauta mundial, como suportes foram criados modernos sistemas de avaliação para medir, comparar, equiparar e conseqüentemente superar os entraves dos sistemas educacionais com o enfoque no resultado da aprendizagem. A OCDE definiu as competências¹⁵ (ensino por competências) necessárias aos jovens para o enfrentamento dos desafios do mundo globalizado. No caso da União Europeia, o ensino por

¹⁵ Entre 1997 e 2003 os especialistas trabalharam sobre o projeto Definição e Seleção das Competências-Chave (DeSeCo Project).

competências repercutira na construção de sociedade do conhecimento, para ser a mais competitiva do mundo atrelando o equilíbrio econômico ao desenvolvimento educacional. A uniformização do currículo foi o ponto de partida para alcançar tais fins até 2010. O conceito de competência empregado ultrapassou o saber e o fazer, em educação referiu-se à capacidade de agir, de modo eficaz, em contextos diversos, complexos e imprevisíveis, integrando e mobilizando os conhecimentos adquiridos. Porém o desenvolvimento das estratégias educacionais europeias foi freado pela grave crise de 2008. (CHIZZOTTI; CASALI, 2012).

A parceria entre Governo Federal e os líderes da economia global, como já dito, não está restrito ao Brasil, é parte de novos fluxos das transformações do capital e alcançam a América Latina desde o Consenso de Washington. Percebemos que no Brasil a UNESCO lidera no auxílio teórico-metodológico oferecido à construção de políticas de Ensino Médio e estão focadas nas estratégias curriculares.

Tão logo devemos indagar: se os países desenvolvidos mantêm seu status ao explorarem os países pobres, quais intenções estão por trás do auxílio teórico e financeiro à reforma educacional em tais países considerando a superação do subdesenvolvimento¹⁶? Este questionamento traz luz às contradições presentes na relação globalizada.

2.4 Políticas para o Ensino Médio no Brasil a partir da Constituição de 1988

As políticas públicas atuais asseguram estar rompendo com a histórica dualidade do Ensino Médio e caminham em direção da qualidade. Sobre o papel da escola entende-se que

Como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas mesmas classes criam para si uma camada de intelectuais que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função, nos campos econômico, social e político. Formar **esses intelectuais é função da escola**, com base nas demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER, 1997, p. 138, grifos nossos).

Mesmo assim, sua função não se consolida uma vez que a formação oferecida tende a manter a divisão de classe. Para Kuenzer a dupla função atribuída ao Ensino Médio evidencia uma relação peculiar entre trabalho e educação que não se limita ao entendimento pedagógico, mas ao político mais amplo.

¹⁶ Atualmente o Brasil é classificado como país em desenvolvimento devido a emergência político-econômica no cenário mundial, mas cabe ressaltar que o subdesenvolvimento se faz presente devido as disparidades socioeconômicas ainda apresentadas como problemas a serem enfrentados. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (PNUD, 2013).

Por muito tempo a falta de sistematização orientava o Ensino Médio a fins propedêuticos, a dualidade estabeleceu-se enquanto uma necessidade do processo de industrialização que rompeu com as prioridades em educação elitista para iniciar uma formação utilitária em termos de mão de obra.

Na sequência a nova LDB separou a educação profissionalizante do Ensino Médio, mas para isso negou as discussões empreendidas até 1995 advindas do SEFOR, ETFs, CEFETs, secretarias de Estado e agências formadoras, representantes dos trabalhadores e empresários, para fazer uso das condições acordadas com o Banco Mundial. (KUENZER, 1997).

Kuenzer (1997) afirma que a relação com o Banco Mundial incide na redução de gastos públicos fazendo com que o Governo Federal reduzisse o custeio repassando-o para os Estados, municípios, setor produtivo e organizações não-governamentais “que passarão a manter e gerir os estabelecimentos que venham a ser criados, com o apoio do governo federal apenas para investimentos em obras e equipamentos¹⁷.”

A concepção dual presente na proposta da LDB estabelece-se nas seguintes proposições:

- > a de que nem todos têm competência acadêmica;
- > a de que existem dois tipos diferentes, e portanto, separados, de conhecimento: os acadêmicos, voltados para a apropriação da teoria, e considerados ultrapassados e inúteis, e os tecnológicos, modernos e úteis, porque diretamente relacionados ao trabalho. (KUENZER, 1997, p. 90-91).

A LDBEN que alterou a denominação ensino secundário para Ensino Médio, não representou as iniciativas civis do momento. A modalidade não obrigatória foi destinada aos jovens de 15 a 17 anos egressos do ensino fundamental, e passou a contar com uma estrutura curricular única em todo o território nacional. Delineou mais claramente as responsabilidades de cada instância do governo para com a educação, ficou o Ensino Médio a cargo do Estado, porém ainda “Anacrônica, portanto, a proposta, que é adequada apenas para o taylorismo dos anos 50 e até já superada pelo SENAI e pelo SENAC, em busca de novas alternativas” (KUENZER, 1997, p. 90). “Essa focalização no mercado parecia ‘cair como uma luva’ para a solução do problema criado pela crescente pressão à expansão de vagas nas universidades

¹⁷ Para os secretários estaduais, essa parceria com apoio na lei é interessante, uma vez que lhes permite realizar acordos internacionais com o BIRD ou com o Banco Mundial para financiar uma linha de ensino médio e tecnológico (separados), já que atende às concepções de políticas educacionais daquelas instituições. Já historicamente responsáveis pela maior fatia da oferta e da manutenção do ensino médio, sem fonte específica de financiamento, as secretarias estaduais podem resolver dois problemas de uma vez: ampliar a oferta atendendo às pressões políticas e obter financiamento específico com prazo de carência superior à duração das gestões, cumprindo parte de seus compromissos de campanha expressos nos planos estaduais sem ter de pagar a conta, que fica para o próximo governo. (KUENZER, 2001, p. 64-5).

públicas, pressão exercida, na época, por setores médios até então alijados do ensino superior”. (ZIBAS, 2005, p. 1069).

Fica explícito a instabilidade legislativa que não dá conta de absorver os diferentes interesses sociais no Ensino Médio.

A Lei nº 2208/97 foi complementar a LDB/96 estabeleceu que a formação profissional fosse realizada em separado da educação básica, reconheceu a necessidade de uma formação geral, mas em consequência fortaleceu, novamente, a dicotomia até aqui discutida. A reforma do Ensino Médio, iniciada em 1997, desintegrou Ensino Profissionalizante e Ensino Regular, alterando o modelo vigente há mais de três décadas na rede federal do país (KUENZER, 1999). Neste ano foi produzido o Plano Nacional de Educação intitulada como proposta da sociedade brasileira reivindicando as restrições do governo por meio das leis.

Entre as transformações da reforma educacional no Brasil podemos destacar a ampliação das vagas. Já o aumento de matrículas, verifica-se que o ocorreu progressivamente, no segmento estadual, passou de 2.472.964 em 1991 para 7.239.523 em 2007. (SIMÕES, 2007, 2008).

Já no século XXI, o Decreto nº 5.154/2004 readmitiu-se da possibilidade de integrar o Ensino Médio à educação profissional no conjunto das escolas médias no país. Essa integração, atualmente, estabelece-se a critério das escolas, dos sistemas e das redes de ensino, caracterizando um período de acomodação na rede educacional ao estabelecer que

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno [...].

A edição do Decreto nº 6.095/2007 e a aprovação da Lei nº 11.892/2008, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica veio de encontro a esse ajustamento. Sendo que

A Lei 11.741/2008, que separa os objetivos do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reduz o Ensino Médio público propedêutico a uma subcategoria, mantém a dualidade desse nível de escolaridade e impede a possibilidade de implantar um modelo educacional com formação omnilateral, unitária e politécnica para a maior parte da classe trabalhadora. (BRITO, 2011, p. 197).

Como se observa, a mudança na legislação educacional pretende transferir a profissionalização para os Institutos Federais, mantendo a dualidade do ensino e ainda facultando a habilitação profissional dos jovens brasileiros em nível de intenção no Ensino Médio propedêutico.

A partir dessa alteração do Governo Petista, que tem disseminado a educação como prioridade política do plano de governo, há um rompimento mesmo que tímido com a dualidade a ser fortalecido progressivamente. A tese que os autores ocupados com o Ensino Médio do Brasil sustentam, é a necessidade de romper com a dualidade histórica para que se efetive uma educação democrática a que muito tem se debatido e exigido.

A integração vem sendo promovida de forma pontual por meio de parcerias com o setor privado e/ou de programas-piloto nos quais se destacam a insuficiência ou inexistência de quadros próprios, entre outros, configurando uma situação de provisoriedade e de precariedade. (MELO; DUARTE, 2011, p. 234).

Mesmo assim os temas “formação integral” e “educação politécnica” passam a ser questões centrais a serem respondidas pelas políticas públicas educacionais para o Ensino Médio no século XXI. Essas ideias orientam a legislação e estão presentes no Parecer CNE/CEB nº 5, de 5 de maio de 2011, e na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que têm a finalidade de dar uma nova configuração às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Após a produção dos Parâmetros Curriculares para o Ensino (PCNEMs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/1998 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 foram usadas como esforços para nortear a prática docente. Em 2009, o MEC cria o Programa Ensino Médio Inovador com propósito claro de “superação da dualidade histórica entre o propedêutico e o profissionalizante que tem caracterizado o ensino médio, com adoção de um modelo que ganhe identidade unitária, embora assuma formas diversas e contextualizadas para atender as peculiaridades de realidade do Brasil”. (BRASIL, 2009).

Fomentar inovações para o currículo significa que o currículo não condiz com as necessidades socioeconômicas atuais. Do jeito que o Ensino Médio está posto não funciona, e o foco é na aprendizagem, ensinar os mesmos conteúdos de maneira diferente. As práticas docentes passam a ser o centro para viabilizar as mudanças e atingir resultados satisfatórios.

Na tendência dos ditames internacionais, a UNESCO elabora os “Currículos de Ensino Médio” com a finalidade de integrar a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no Ensino Médio. Sobre esses modelos de currículos divulgados em

2011, a serem analisados no próximo tópico, afirmam estar fundados na perspectiva da formação integral do estudante.

Esse movimento elencou o trabalho, ciência, tecnologia e culturas como sendo elementos indissociáveis nessa concepção e apresenta o trabalho como princípio educativo tanto para o exercício de profissões quanto para a formação plena no exercício da cidadania

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, estabelecidas pela Resolução nº 02/2012 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2012) propõe a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, consideram o trabalho como princípio educativo, a pesquisa um princípio pedagógico, os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental como princípios e metas da prática educativa, o que consideramos um grande avanço se comparado com o modelo anterior proposto em 1998, que tinha grande ênfase no desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho. (CORSO; SOARES, 2014, p.10).

Tais categorias que prometem romper com a dualidade histórica são importantes enquanto tentamos compreender como as práticas educacionais estão sendo efetivadas seguindo suas orientações.

Tabela 1 - Número de Matrículas na Educação Básica, por etapas e modalidades de ensino e Segundo a região geográfica e a Unidade da Federação (2013)

NÍVEIS DA EDUCAÇÃO	UNIDADES DA FEDERAÇÃO		
	Brasil	Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul
Educação Básica	50.042.448	3.638.417	673.117
Educação Infantil	7.590.600	504833	106.399
Ensino Fundamental	29.069.281	2.174.607	403.688
Ensino Médio	8.312.815	629.688	99.411
Educ. de Jovens e Adultos	3.772.670	252.440	41.708
Ed. Profissional	1.102.661	61.738	17.174
Ed. Especial	820.433	15.111	4.737
Educação de Tempo Integral	3.171.638	229.455	30.767

Fonte: IBGE (2010).

A Sinopse da Educação Básica Nacional – 2013 (INEP, 2013), indica que nesse ano, do número total de 50.042.448 de matrículas da Educação Básica, 7.590.600 estavam na Educação Infantil, 29.069.281 no Ensino Fundamental e 8.312.815 no Ensino Médio. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos – EJA somavam 3.772.670, sendo que 1.324.878 eram na modalidade Ensino Médio. Enquanto as matrículas da Educação Especial correspondiam a 194.421. No mesmo ano, o total de matrículas na Educação Profissional no

Brasil correspondia a 1.102.6615. Esses números podem ser verificados na tabela que segue, incluindo também os dados sobre a Região Centro-Oeste e o Estado de Mato Grosso do Sul.

Quanto às matrículas do Ensino Médio pode-se afirmar que não houve evolução significativa, enquanto cresce a demanda para o ensino profissional:

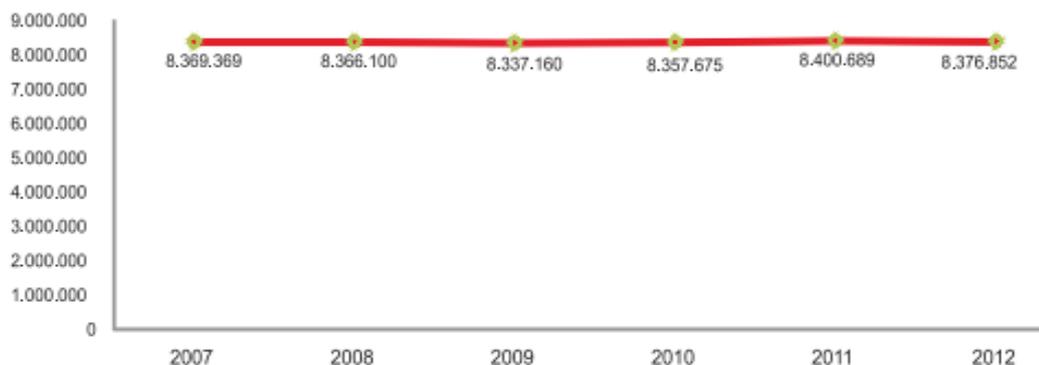


Gráfico 10 – Ensino Regular – Evolução do Número de Matrículas no Ensino Médio – Brasil – 2007-2012

Fonte: INEP, 2014, p. 21.

Os números apontam para contínua expansão da educação profissional. Considerando apenas a educação profissional concomitante e a subsequente ao Ensino Médio, o crescimento foi de 7,1%, atingindo mais de 1 milhão de matrículas em 2012. Incluindo o ensino médio integrado, os números indicam um contingente de 1,4 milhão de alunos atendidos.

Os números da educação profissional apontam para a manutenção de sua expansão. Considerando apenas a educação profissional concomitante e a subsequente ao Ensino Médio, o crescimento foi de 7,1%, atingindo mais de 1 milhão de matrículas em 2012. Incluindo o ensino médio integrado, os números indicam um contingente de 1,4 milhão de alunos atendidos. A maior fatia de 46,4% fica a cargo da rede privada de ensino, a nível de Brasil e local em Mato Grosso do Sul, como pode ser observado na tabela 2:

Tabela 2 - Número de matrículas por dependência administrativa

Unidade da Federação	Total	Total			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	1.102.661	110.670	307.491	19.392	665.108
Centro-Oeste	61.738	7.381	15.113	167	39.077
Mato Grosso do Sul	17.174	171	7.626	46	9.331

Fonte: IBGE (2010).

Assim como em anos anteriores, a rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de Ensino Médio, com 85% das matrículas. A rede privada atende 12,7% e as redes federal e municipal atendem juntas pouco mais que 2%. (INEP, 2013).

Tabela 3 - Número de Matrículas no Ensino Médio por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação (2013)

Unidade da Federação	Total	Total			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	50.042.448	138.194	7.046.953	62.629	1.065.039
Centro-Oeste	3.638.417	12.115	524.879	759	91.935
Mato Grosso do Sul	673.117	2.097	86.486	116	10.712

Fonte: IBGE (2010).

O aluno potencial do Ensino Médio é o concluinte do ensino fundamental. No caso do Ensino Médio regular, mantido o raciocínio acima, a estimativa é que a situação de equilíbrio da matrícula esteja em torno de 10,6 milhões de alunos, que corresponde à população na faixa etária de 15 a 17 anos, contra os atuais 8,4 milhões de matriculados. (INEP, 2013).

Tabela 4 - Número de Matrículas no Ensino Médio (2013)

Unidade da Federação	Total	Total		
		Matutino	Vespertino	Noturno
Brasil	8.312.815	4.594.762	1.323.565	2.394.488
Centro-Oeste	3.638.417	367.696	94.361	167.631
Mato Grosso do Sul	673.117	59.887	8.308	31.216

Fonte: IBGE (2012).

Das 99.411 matrículas do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul 54.435 são femininas e 44.976 são masculinas. 28.986 não declararam cor/raça, dos 70.425 demais 33.610 se declararam brancos, 1.194 pretos, 33.502 pardos, 329 amarelos e 1.790 indígenas. Diversidade acolhida pelo sistema de ensino.

Sobre o campo de conhecimento focado no Ensino Médio brasileiro há poucas produções, se comparado aos estudos educacionais. Dentre os temas de pesquisa destaca-se a educação profissional e o ensino noturno. No primeiro caso, os focos continuam sendo as reformas da educação profissional de nível médio, o questionamento em relação à organização dual e a concepção de trabalho como eixo educativo. Nos últimos anos, têm despontado estudos sobre a relação educação-trabalho no Ensino Médio integrado. No segundo caso, o ensino noturno, a preocupação também continua focada no perfil do aluno trabalhador: trajetórias escolares, evasão escolar e os significados atribuídos por eles à escola;

a implementação de reformas e políticas educacionais para o nível médio, maioria em análises documentais, minoria qualitativa e o estudo de determinadas políticas. Currículo e professores também aparecem no interesse relativo ao Ensino Médio.

Sua denominação foi dada pela redação da LDB/96, conhecido anteriormente por ginásial, colegial e 2º Grau. Brito (2011) afirma que o Ensino Médio enquanto etapa intermediária ao Ensino Superior continua servindo a um número bastante reduzido de brasileiros.

Suas especificidades começam a ser delineadas mais precisamente a partir da Constituição de 1988 e da LDB/96 que estabeleceram a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Até então sua falta de identidade justificava o abandono e as imprecisões quanto as suas finalidades.

Ao ser integrado a educação básica definiu-se como as finalidades do Ensino Médio:

- 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, 1996).

As recomendações integram a reorganização produtiva dentro do processo mais amplo de globalização da economia que “[...] exige racionalização do uso dos recursos finitos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo”. (KUENZER, 2001, p. 66).

A definição da identidade do Ensino Médio como uma etapa da educação básica, a fonte de financiamento do Ensino Médio, a disponibilização de recursos didáticos e de estrutura física, a organização do currículo para o ensino médio, a formação dos professores, a compreensão da situação da juventude brasileira são temas amplamente discutidos por Zibas (2005), Kuenzer (2001), Frigotto e Ciavatta (2003) dentre outros.

Na conjuntura vão dizer que primeiro as políticas públicas brasileiras são influenciadas pelos organismos internacionais dentre o processo de reestruturação do capital. Segundo, as políticas públicas estabelecem uma relação com o mercado, na medida em que tem se reconfigurado a ação do Estado. Portanto, já faz-se comum as instituições privadas elaborarem políticas e auxiliarem o Estado na implementação com seus sistemas próprios de avaliação e gestão da educação o que caracteriza a sociedade civil configurada em Terceiro

Setor, para isso houve o esvaziamento dos movimentos participativos do processo de redemocratização brasileiro.

Se olharmos para o Ensino Médio no Brasil a partir de 1990, encontramos vários decretos, emendas constitucionais e leis que, no seu conjunto, dirigem-se às diferentes instâncias desse nível de ensino: currículo, expansão, financiamento, reorganização dos órgãos de gestão responsáveis pelo ensino médio no MEC, entre outros. Porém as propostas político-educacionais têm apenas criado condições que resultam em soluções paliativas, que não colocam no horizonte da qualidade escolar um projeto de revisão pedagógica coerente com o momento histórico. (KRAWCZYK, 2011, 2013).

As políticas públicas para o Ensino Médio devem ser entendidas dentro das mudanças no processo produtivo que exige o trabalhador polivalente que desenvolva determinadas competências exigidas pelo mercado de trabalho. Ou para que, em meio às crises e ao aumento de desemprego, seja possível encontrar diferentes formas de sobrevivência no mercado informal.

As políticas públicas que coincidem com o público do Ensino Médio ou especificamente para essa etapa da educação básica em uso são:

Quadro 3 - Políticas Públicas para os jovens brasileiros

PROGRAMA	ÓRGÃO	AÇÕES	PÚBLICO-ALVO
Agente Jovem	MDS	Oferta de assistência social, aulas de saúde, cidadania e meio ambiente em período oposto ao da frequência da escola, pagamento de uma bolsa mensal de R\$ 60 reais durante o ano.	Jovens de 15 a 17 anos em situação de vulnerabilidade e risco pessoal, egressos ou que estejam cumprindo medidas socioeducativas ou oriundos de programas de atendimento a exploração sexual.
Escola Aberta	MEC	Oferta de atividades educacionais, esportivas, culturais e de lazer, em escolas públicas do Ensino Médio e Fundamental, que são abertas no fim de semana.	Jovens e pessoas da comunidade
Escola de Fábrica	MEC	Oferta de cursos de iniciação profissional dentro de empresas. Bolsa mensal de R\$ 150 mensais duração de 6 meses.	Jovens de baixa renda de 16 a 24 anos desempregados.
PROEJA	MEC	Educação técnica de nível médio: cursos de formação inicial ou continuada	Jovens e adultos que concluíram o fundamental e que tenham no mínimo 18 anos.
PRONAF-JOVEM	MDA	Financiamento de até 6 mil, para cada unidade familiar, com prazo de pagamento de até 10 com anos e juros de 1% ao ano.	Jovens de 15 a 25 anos que tenham concluído ou estejam cursando o último ano em centros familiares rurais de formação, em escolas técnicas agrícolas de nível médio, ou tenham participado de

			um curso técnico profissional.
JUVENTUDE E MEIO AMBIENTE	MMA E MEC	Oficinas de formação: educação ambiental, fortalecimento organizacional, empreendedorismo e participação política.	Jovens entre 15 e 29 anos.
PROUNI	MEC	Bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições de ensino superior e privada para estudantes brasileiros de baixa renda	Jovens de baixa renda e professores da rede pública que não tem formação superior.
PROMED	MEC	Oferecer aos alunos e professores da escola pública, livros didáticos de forma universal e gratuita.	Alunos e professores das escolas públicas.
PNPE	MTE	Ações direcionadas para gerar empregos e preparar os jovens para inserir-se no mercado de trabalho.	Jovens a partir de 16 anos.
	MEC	Expandir sua cobertura, garantir equidade social, melhorar a infraestrutura da escola pública.	Jovens do Ensino Médio.
PROEMI	MEC	Melhorar a qualidade do Ensino Médio por meio de alterações curriculares.	Jovens de 15 a 17 anos.
PNBE	MEC	Promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.	Jovens da escola pública.
PNEM	MEC	Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio.	Jovens do Ensino Médio.

Fonte: Autoria Própria.

De acordo com a tabela Melhoria e Expansão do Ensino Médio, PROEMI e PNLEM são políticas específicas para o Ensino Médio, as demais são políticas assistencialistas ocupadas com jovens em situação de vulnerabilidade e risco pessoal no sentido de ocupar o tempo do jovem ao desenvolver atividades culturais e esportivas, e/ou formação complementar para o acesso ao mercado de trabalho oferecendo bolsas com incentivo financeiro.

Em 2000, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem, ambos, contando com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), tinham como objetivo apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no Ensino Médio no país pelas Unidades Federadas, com vistas à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como modo de garantir maior equidade social. (BRASIL, 2000).

Na análise do PROEM: a Nova Política de Ensino Médio do Paraná, Silva (2014) afirma que as transformações estruturais no Estado em meados da década de 1990, baseadas no investimento na indústria automobilística, acarretaram mudanças superestruturais entre elas na educação de nível médio. O Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio foi financiado com empréstimos advindos do Banco Mundial e BID com o objetivo de

“[...] aumentar a eficiência, eficácia e equidade do sistema estadual de educação média, especificamente no que se refere à formação geral [...] a expansão e melhoria qualitativa do sistema público de 2º grau”. (SILVA, 2014, p. 06).

A autora constatou que não houve um envolvimento ou participação da sociedade e escolas paranaenses na fase de elaboração do PROEM, dessa forma houve determinação da cessação dos cursos profissionalizantes de nível médio na Rede Pública Estadual e a implantação da compulsoriedade da Educação Geral, a partir do ano letivo de 1997. A medida foi condizente com o Banco Mundial que “vê a necessidade de investimento em educação geral para incrementar a flexibilidade dos trabalhadores diante do atual cenário da produção e do desemprego.” A grande demanda por ensino técnico no Paraná foi negada para que se promovesse a privatização do ensino técnico no Estado favorecendo a “[...] expansão do setor privado, através da desregulamentação e subsídios públicos parciais”. (SILVA, 2014, p. 08).

Em relação a tais reformas iniciadas no final do século XX e continuadas na primeira década do século XXI, Silva (2014, p. 05) vai dizer que elas:

podem ser sintetizadas nos seguintes tópicos: a) reformulação do currículo, que deu origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio/ PCNEM (Parecer nº 15 de 1998 e Resolução nº 03 de 1998); b) busca do aumento de matrículas entre os adolescentes de 15 a 17 anos nos cursos de ensino médio; c) criação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, instituído pela Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de Maio de 1998. É preciso acrescentar que a questão do financiamento do ensino médio se constituiu também em um dos pontos das reformas pretendidas.

Houve grande desigualdade de financiamento entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio no governo FHC, segundo a pauta havia a necessidade de investir no alicerce da educação, o Ensino Fundamental, projetando que as melhorias alcançariam o Ensino Médio posteriormente numa lógica de dependência entre as fases da educação básica.

Para tanto a emenda que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorou de 1998 a 2006 substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB¹⁸ e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹⁹, criado em 1995,

¹⁸ “É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica” < <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>.

¹⁹ O Programa tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênera, de acordo

veio de encontro às reivindicações quanto ao financiamento educacional. O aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país. Em 2012, o PDDE repassou R\$ 2 bilhões para mais de 134 mil escolas públicas e privadas de educação especial, em benefício de 43 milhões de alunos. (FNDE, 2015).

Os jovens não desfrutam igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos resultado da sua origem de classe. Desse modo, as escolhas por determinadas trajetórias escolares é fruto de uma clientela diferenciada e desigual. O Ensino Médio democrático não poderá negar o acesso ao mercado de trabalho e o acesso ao ensino superior. As políticas públicas que pretendem alterar a realidade educacional devem considerar as diferenças socioeconômicas e enfrentar a dualidade como sendo necessária ao invés da comum negação. “Dessa perspectiva, e ao articular-se a uma política de trabalho e renda, a educação profissional passa a ser elemento essencial para o próprio resgate da cidadania no processo de democratização da sociedade”. (KUENZER, 1997, p. 88).

Embora tenha aumentado significativamente o acesso ao ensino fundamental a oferta de ensino médio e superior é muito reduzida. O acesso a esse nível, e em particular aos cursos nobres, que exigem tempo integral, escolaridade anterior de excelência, e financiamento de materiais técnicos, bibliográficos, além de cursos complementares a formação, e reservado aqueles de renda mais alta, ressalvadas algumas exceções que continuam servindo a confirmação da tese da meritocracia. (KUENZER, 2007, p. 36).

Oferecer aos jovens alternativas para que deixem o trabalho formal em favor dos estudos é uma alternativa viável.

Para que isso seja viável é necessário estipular uma renda básica para essas crianças e jovens sem o que, elas não abandonem suas lutas pela sobrevivência. Para os jovens de 18 a 24 anos, é fundamental que se garanta a possibilidade de continuidade de seus estudos, para tanto é necessário que se crie condições de tempo, legalmente garantido, para o estudo e um apoio, em termos de bolsa de estudo. (FRIGOTTO, 2008, p. 17).

É preciso levar em conta as especificidades dos jovens o que torna necessária a articulação de ações multidisciplinares para esse público. As políticas acabam por atender o apelo social imediato se tratando dos jovens em desvantagem social ou em situação de risco, numa constante prática descontextualizada esvaziadas de reflexões consistentes. Brito (2011, p. 49) afirma que “[...] os programas e projetos representam simplificações facilitadoras do entendimento de realidade sociais e culturais complexas”.

Além disso, Kuenzer analisa a proposta PDE 2011-2020 comparada ao PDE 2008-2011 e vai dizer que a avaliação das políticas públicas para o Ensino Médio é incompleta uma vez que estipulam novas metas sem aferir os resultados anteriores

No que diz respeito ao ensino médio: definir metas e indicadores claros para esta etapa, as responsabilidades pela sua execução e as formas de acompanhamento e controle que deverão ser realizadas no período de implementação do Plano, prevendo fóruns específicos periódicos, pelo menos a cada três anos, para revisão de rumos a partir de dados que explicitem claramente os percentuais atingidos em relação ao proposto para o decênio. (KUENZER, 2010, p. 857).

A prática de avaliação adequada dessas políticas educacionais torna-se entrave no desenvolvimento das ações. Isso se deve ao fato de que no Brasil, as políticas tem-se restringido aos projetos de governo, faltando tempo para sua adequação e aperfeiçoamento num contínuo iniciar e finalizar juntamente com os restritos mandatos, sem alcançar objetivos pretendidos ou diagnosticar as falhas empreendidas para alterações eficazes.

Ou seja, passa a ser fundamental a realização de um rigoroso diagnóstico identificar as necessidades educativas, contemplando as especificidades locais e regionais, a diversidade sociocultural, o corpo de docentes e especialistas em educação, a estrutura física e material, a disponibilidade de bibliotecas e laboratórios, as peculiaridades da organização social do trabalho, as diferentes faixas etárias a serem atendidas, entre outros dados. (KUENZER, 2010, p. 857).

Esses procedimentos evitam que os programas não cheguem àqueles que mais precisam e com os resultados constatados de que não tem impacto no acesso e permanência do jovem no Ensino Médio fazendo com que “Os que permanecem na escola são os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social.” (KUENZER, 2000, p. 29).

Verificou-se a emergência de novas situações que pressionam as políticas públicas que reconheçam a especificidade da condição juvenil, em consequência da crise social, que transforma os jovens em sujeitos de políticas públicas, como grupo especialmente vulnerável, afetados por problemas específicos e fatores de risco (grupos vulneráveis – violência, pobreza, desemprego, dificuldade no acesso e permanência na escola). (RADO, 2010, p. 126).

O crescimento expressivo do número de matrículas no Ensino Médio efeito da melhoria e universalização do ensino fundamental efetuadas por meio de importantes mudanças legislativas, não foram suficientes para evitar a evasão escolar, problema a ser encarado pelas políticas educacionais.

De 2004 a 2014, o percentual de adolescentes de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio aumentou de 47,5% para 59,5%, uma evolução melhor que em anos anteriores. No entanto, cerca de 1,7 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos (16,3% dessa população) ainda

estão fora da escola, segundo dados da Pnad 2011. Entre os que estão matriculados, 35,2% (em torno de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental. (UNICEF, 2014).

Portanto, as políticas educacionais primam pela permanência do jovem na escola e no seu conjunto se orientam pela concepção técnica de Ensino Médio voltada a profissionalização precoce da juventude.

2.4.1 O Programa Ensino Médio Inovador do Governo Federal

Em 11 de fevereiro de 2009 o Ministro da Educação, Fernando Haddad, encaminhou ao CNE, por meio do Ofício MEC nº 18, para a apreciação da matéria, em regime de urgência, como programa experimental, nos termos do da LDB nº 9.394/96 em seu artigo 81, “É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei LDB”.

A proposta do MEC fora apresentada verbalmente pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária da Câmara de Educação Básica, do mês de fevereiro do corrente ano, ocasião na qual entregou versão preliminar da proposta, a qual foi, de imediato, debatida pelos Conselheiros da Câmara de Educação Básica com os técnicos da Secretaria de Educação Básica do MEC, da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e da Coordenação Geral do Ensino Médio. (CNE, 2009).

Configurava-se uma proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio, a ser implantada em regime de cooperação com os sistemas estaduais de ensino, sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do MEC – SEB/MEC:

A SEB/MEC ressalta que o Governo Federal estabeleceu como prioridade o desenvolvimento de programas e projetos, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que visam à melhoria da qualidade da Educação Básica, dentro do que dispõe o Plano de Metas, no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. (CNE, 2009).

Essa articulação garante a responsabilidade de criar as condições materiais e o aporte conceitual que permitam as mudanças necessárias e está prevista na LDB:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Ficou responsável para apreciação formal a Comissão Especial formada pelos Conselheiros Adeum Hilário Sauer (Presidente), José Fernandes Lima, Mozart Neves Ramos e Francisco Aparecido Cordão (Relator).

Para a atualização da proposta em 04 de maio de 2013 houve a 1ª reunião da Comissão com a participação de representantes da SEB/MEC somada as contribuições recebidas tanto na audiência pública nacional, realizada no dia 1º de junho, quanto na Reunião Bicameral do CNE, realizada no dia 2 de junho, e em Reuniões posteriores da CEB, assim como de pessoas e instituições interessadas que enviaram suas manifestações por escrito. Segue o cronograma de elaboração e efetivação da proposta ProEMI:

Quadro 4 - Cronograma de elaboração e efetivação do ProEMI

ATIVIDADES	ANO (2009)
Encaminhamento da proposta e análise do Conselho Nacional de Educação (SEB/MEC).	Fevereiro/Junho
Elaboração do Manual de Orientação do Programa Ensino Médio Inovador (COEM/DCOCEB/SEB).	Maio/Junho
Composição do Grupo Gestor e Comitê Técnico-pedagógico (COEM/DCOCEB/SEB).	Maio/Junho
Desenvolvimento dos documentos e inclusão no SIMEC (PAR dos Estados) com definição das linhas de ação/componentes e itens financiáveis (DCOCEB/Diretoria de Articulação Institucional/SEB)	Maio/Junho
Divulgação do Programa aos Estados e Escolas Federais (SEB)	Maio/julho
Realização de oficinas de simulação e teste das proposições do Programa com os Sistemas de Ensino, Escolas, Professores e Estudantes (COEM/DCOCEB).	Junho/agosto
Elaboração e divulgação do Banco de Projetos para o Ensino Médio (DCOCEB/Coordenação Geral de Tecnologias Educacionais/SEB)	Maio/junho
Elaboração dos Planos de Ação Pedagógica(PAP) pelos Estados e Escolas Federais, com assinatura dos termos de Adesão (Secretarias Estaduais de Educação/ Escolas de Ensino Médio).	Junho/julho
Apresentação dos PAPs (Secretarias Estaduais de Educação e Escolas de Ensino Médio).	Julho
Reunião com entidades e organizações para apoio financeiro ao programa (SEB).	Agosto
Análise e ajustes nos PAPs (Comitê Técnico-pedagógico)	Agosto
Formalização dos Convênios (FNDE/Secretarias Estaduais de Educação/Escolas).	Agosto/setembro
Realização do Encontro Nacional das Escolas do Ensino Médio Inovador (SEB/MEC).	Dezembro
Início da execução das ações aprovadas no plano de trabalho no Convênio firmado (Secretarias Estaduais e Escolas).	2010
Avaliação do programa com acompanhamento e monitoramento (DCOCEB/SEB).	2010

Fonte: BRASIL (2009).²⁰.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pelo Governo Federal por meio da Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009 assinada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad. Foi criado no intuito de provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino, integrados à etapa, fomentando propostas curriculares inovadoras,

²⁰ Ensino Médio Inovador. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf> acesso em: 10 jan. 2015.

disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante a disseminação da cultura de currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea, seguindo as orientações dos documentos da UNESCO. O Programa

[...] integra as ações do PDE²¹, como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo as necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio. (UNESCO, 2013).

O ProEMI conta com um Grupo Gestor coordenado pela SEB/MEC e tem participação de entidades nacionais, constituindo-se em instrumento de representatividade política e de apoio institucional; e um Comitê Técnico, constituído por profissionais indicados pela SEB/MEC, tendo caráter consultivo e deliberativo na análise e referendo das questões relacionadas com o programa e demais fatores que requerem intervenção durante o processo de implantação e implementação.

Quanto à Gestão do Programa, é executada em parceria com governos de Estados e do Distrito Federal e com as Escolas Federais que se associarem voluntariamente ao Governo Federal mediante Termo de Cooperação Técnica. (CNE/CP N° 11/2009, p. 5). Os Documentos orientadores e normativos sobre o Programa Ensino Médio Inovador são:

- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução N° 2/2012
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer
- ✓ Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio – Parecer CNE N° 11
- ✓ Portaria 971 – Instituiu o Programa Ensino Médio Inovador
- ✓ Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador
- ✓ Programa Ensino Médio Inovador – Documento Inicial

Para formular o Documento Orientador²² do ProEMI, que auxilia as Secretarias Estaduais e escolas na implantação, foram consideradas as avaliações nacionais da educação²³

²¹ “O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. O PDE prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como *Luz para todos*, *Saúde nas escolas* e *Olhar Brasil*, entre outros. As ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios.” (Cf. BRASIL. Ministério da educação. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em: 20 dez. 2014).

²² Desde a criação do Programa Ensino Médio Inovador foram publicadas três versões do Documento Orientador (BRASIL, MEC/SEB 2009g; 2011e; 2013), que 21 oferecem diversas orientações voltadas à implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do Programa bem como, subsidiar o processo de mudanças curriculares propostas aos participantes. Porém, tais versões trazem algumas marcas diferenciadas que direcionam a condução da política.

destacando que, mesmo havendo um aumento das pessoas que frequentam as instituições de ensino entre 1999 e 2009 em todas as faixas etárias, etapas e níveis de escolaridade. No entanto existe, ainda, uma grande distorção série/ano principalmente no Ensino Médio, sendo preocupante também o percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola²⁴.

A preocupação coincide com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de dezembro de 2009, que veio exigir a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos até 2016, o mesmo ficou estabelecido na Meta 3 do Plano Nacional de Educação (2011–2020), que propõe a universalização do Ensino Médio (15 a 17 anos) até 2020.

São 16,7% de jovens na idade escolar de 15 a 17 anos que estão fora da escola, quase 2 milhões de jovens; 40,5% dos jovens não estão matriculados no Ensino Médio. (PNE, 2013). Desses, 52% que além de não frequentarem a escola, também não estão inseridos no mercado de trabalho. As políticas direcionadas ao Ensino Médio são justificadas, também, devido à diminuição das matrículas a partir de 2008.

No período de 1990 a 2000, verificou-se crescimento das matrículas no ensino médio. De 2000 a 2006, registrou-se estabilidade nas matrículas públicas no ensino médio e, a partir de 2006 e 2007, ocorreu queda nas matrículas. (SIMÕES, 2008, 2009).

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).

Krawczyk (2009, 2011, 2013) vem denunciando a falta de motivação como um dos principais fatores responsáveis pela evasão dos jovens.

Ao participar do Programa, a escola deve buscar responder as questões: quais possibilidades a escola está ofertando dentro de seu currículo oficial para esses jovens? Como podemos motivar e atrair esses jovens que estão fora da escola? O desafio é tornar o Ensino Médio público mais atrativo condizente com as demandas da sociedade atual. O papel da escola pública tornou-se crucial devido ao contingente 86% das matrículas serem realizadas no Ensino Médio público. Portanto,

Uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio. A intenção é estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar

²³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)- (CENSO, 2011), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (2009 e 2011), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

²⁴ Em 2011 a taxa de aprovação na 1ª Serie do Ensino Médio foi de 70%: 18% de reprovação e 11% de evasão (INEP, 2011).

a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente. (FNDE, 2014).

O ProEMI pode ser entendido, também, como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação, por meio de parceria com o Sistema S, a criar iniciativas inovadoras para o Ensino Médio mediante apoio técnico e financeiro do governo federal. A ampliação do tempo na escola pode ser entendida de duas maneiras: melhorar o rendimento dos alunos com maior tempo de aprendizagem e/ou ter maior controle sobre a juventude ociosa, evitando que se envolvam em problemas sociais como drogas e prostituição.

Na primeira fase do programa, aderiram dezessete Estados brasileiros, além do Distrito Federal, abrangendo o total de 357 escolas e 296.312 alunos, o que representa 3,7% do número de matriculados no Ensino Médio em todo o território nacional (BRASIL, 2010). Em 2014 todos os Estados aderiram ao Programa. (CASTRO, 2014).

O Programa foi elaborado no âmbito Federal e sua efetivação deu-se mediante a parceria com as Secretarias Estaduais. As secretarias devem estruturar seu planejamento para a implementação do Programa Ensino Médio Inovador criando seus critérios de adesão que “[...] vem ao encontro com a necessidade do governo de garantir o acesso à educação de qualidade aos jovens de Ensino Médio desenvolvendo ações conjuntas com Estados, Municípios e Distrito Federal”. (CASTRO, 2014).

A proposta para o Ensino Médio foi justificada pelo nível de complexidade na estruturação de políticas públicas dessa etapa na história da educação brasileira devendo enfrentar os desafios da sociedade moderna no intermédio da educação fundamental para a educação superior. Além disso, essa etapa compreende particularidades de adolescentes, jovens e adultos que diferem nas expectativas relativas à educação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) Art. 22. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para tanto, consecutiva a discussão e efetivação do ProEMI, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou o artigo 208 estabelecendo que “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; (NR) e posteriormente em 2012 com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 estabeleceu que “A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

A Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 LDB/1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Especificamente foram estabelecidas para o Ensino Médio no artigo 35, as seguintes finalidades:

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

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

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

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

O olhar voltado para o Ensino Médio garantiu a mudança legislativa para regularizar o programa de inovação. A marginalização dessa fase da educação pode ser percebida por sua exclusão na educação básica até 2013.

2.4.2 O Conceito Inovação

Para Castro (2014) alguns coordenadores das secretarias de educação têm dificuldades de compreender o conceito *inovador*, o equívoco está em interpretar o ProEMI como uma solução total dessa etapa tendo em vista que os problemas do Ensino Médio são devido a menor importância recebida dentre as demais etapas no contexto histórico do país. Essa visão causa um temor em relação à prestação de contas e elaboração de projetos verificada em alguns gestores que relutam na adesão.

Ao contrário disso, o programa deve ser entendido como mais uma das ferramentas e possibilidades de alteração do quadro descrito acima, como sendo mais um recurso dentro da escola.

A Professora Maria do Pilar, Ex-Secretária de Educação Básica do MEC e membro da Câmara de Educação Básica do CNE contribuiu com a visão oficial do conceito inovação ao falar na abertura da Audiência Pública Nacional sobre o Ensino Médio Inovador:

INVENTAR é criar, engendrar, descobrir. INOVAR é tornar novo, renovar, introduzir novidade em. A INVENÇÃO tende a ser ruptura, mas a INOVAÇÃO reside no fato de ter compromisso de buscar o foco nas boas ideias existentes, e, especialmente, no fato de que não há mal algum em tomar emprestada uma ideia que já exista. A virtude da INOVAÇÃO está em enquadrar essas ideias às necessidades

por meio de: adaptação, substituição, combinação, ampliação ou redução, outras utilizações, eliminação, reversão ou trazer de volta. (CNE, 2009, p. 7).

Segundo a proposta, inovar não significa criar algo excepcional, mas desenvolver ideias consideradas válidas de maneira diferente ou já testadas em outro contexto. Essas ideias influenciadoras do ProEMI estão arraigadas aos organismos internacionais que, por sua vez, vem organizando a educação em prol do movimento do mercado atual num processo de adaptação da educação brasileira segundo interesses externos:

Assim, o Programa Ensino Médio Inovador não implica mudança da concepção de Ensino Médio da LDBEN, nem em formulação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, até mesmo devido à intenção declarada de estabelecer mudanças significativas no Ensino Médio, com uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola dessa etapa da Educação Básica, mais contemporânea e interessante para os seus alunos. (CNE, 2009, p.7)

Mesmo assim orienta-se a olhar para o Projeto Político Pedagógico (PPP) e realizar um diagnóstico escolar real destacando as demandas escolares individuais no qual possibilita à unidade escolar idealizar, elaborar e validar o seu plano, desconsiderando as implicações de cima para baixo e usando como referência o contexto da prática.

É necessário que a escola se conheça, reconheça suas demandas construindo em primeiro lugar um diagnóstico fiel e verídico.

Amaral e Oliveira (2011) analisaram quinze proposições apresentadas na Câmara Federal no período posterior à aprovação da proposta do Ensino Médio inovador pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e concluíram que

[...] na contramão de uma proposta inovadora para o ensino médio, o Congresso brasileiro insiste na apresentação de projetos de lei que incluam disciplinas obrigatórias na escola, contemplando diferentes conteúdos, a partir de uma perspectiva fragmentada do currículo. (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 209).

2.4.3 O Financiamento do ProEMI

Em alguns casos afirma-se que o diferencial do Programa seria então o aporte financeiro para validar as ações das escolas verificando que a escola sempre planejou, elencou ações com vistas na realidade da comunidade escolar e, praticou o trabalho com projetos, mas, na maioria das vezes, esses projetos não podem sair do papel devido à escassez de recursos financeiros. Tratando-se do Ensino Médio podemos relacionar essa problemática à falta de recursos próprios e a prioridade histórica ao ensino fundamental agravou essa realidade.

Inicialmente o Programa previa os recursos com duração de três anos, depois passou a quatro anos, e agora é por tempo indeterminado (CASTRO, 2014). O valor do financiamento está baseado no quantitativo de alunos de acordo com a figura abaixo:

Figura 1 - Escolas com Jornada Escolar de cinco horas diárias e/ou com Oferta de Ensino Médio no Período Noturno:

Intervalo de Classe de Número de Alunos Matriculados no Ensino Médio da Unidade Educacional	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	14.000,00	6.000,00	20.000,00
100 a 300	21.000,00	9.000,00	30.000,00
301 a 500	28.000,00	12.000,00	40.000,00
501 a 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 900	42.000,00	18.000,00	60.000,00
901 a 1100	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1101 a 1300	56.000,00	24.000,00	80.000,00
1301 a 1400	63.000,00	27.000,00	90.000,00
mais de 1401	70.000,00	30.000,00	100.000,00

Fonte: Documento Orientador ProEMI (2014).

O recurso financeiro depende ainda da oferta de ensino noturno e aumenta no caso da escola ser de tempo integral como podemos observar na figura abaixo:

Figura 2 - Escolas com Jornada Escolar em Tempo Integral de, no mínimo, sete horas diárias

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

Fonte: Documento Orientador ProEMI (2014).

As despesas a serem realizadas dividem-se duas categorias, que a escola deve se organizar ao requerê-las. São considerados itens de despesas de capital, os relativos a

equipamentos e mobiliários e despesas de custeio a aquisição de material, serviços e locações²⁵. Seguem os itens no quadro 5:

Quadro 5 - Itens Financiáveis

DESPESAS DE CAPITAL	Aquisição de equipamentos e mobiliários para o fortalecimento e apoio das atividades docentes e melhoria do ensino, como os destinados a laboratórios de ciências, informática, sistema de rádio-escola, cinema, mídia e outros relacionados à dinamização dos ambientes escolares;
DESPESAS DE CUSTEIO	<ul style="list-style-type: none"> • Material de consumo necessário ao desenvolvimento de atividades didático pedagógicas; • Locação de espaços físicos para utilização esporádica serviços e/ou contratação de serviços de infraestrutura, transporte, alimentação, hospedagem e demais despesas relacionadas à realização de eventos; • Locação de equipamentos e/ou contratação de serviços de sonorização, mídia, fotografia, informática e outros relacionados à utilização esporádica de equipamentos específicos; • Contratação de serviços de consultoria de Instituições de Ensino Superior para prestação de apoio técnico e gerencial necessário ao fortalecimento da gestão escolar e ao aperfeiçoamento profissional dos professores; • Aquisição de materiais didáticos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades de ensino e aperfeiçoamento profissional dos gestores e professores; • Aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços relacionados às tecnologias disponíveis no “Guia de Tecnologias”³ atualizado; e • Aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços necessários à adequação dos ambientes escolares relacionados às práticas pedagógicas indicadas nos respectivos projetos;

Fonte: Documento Orientador ProEMI (2014).

2.4.4 O Redesenho Curricular

Para implementar o ProEMI, as escolas preencheram o Plano de Redesenho Curricular (PRC) no PDE Interativo, indicando as áreas do conhecimento, os macrocampos, os componentes envolvidos nas ações propostas, descrevendo as atividades e as dimensões presentes na ação. (CASTRO, 2014).

Depois de incluir as escolas, as secretarias repassaram as informações para o MEC pela plataforma do PDE Interativo. O plano é validado primeiro no âmbito da Secretaria da Educação e depois no âmbito federal pelo MEC, este por sua vez encaminha para o FNDE que libera via PDDE a verba para a escola:

O item sobre o Plano de Implementação indica que os critérios, os parâmetros e os procedimentos para o apoio técnico-financeiro estão em consonância com o previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, na Resolução CD/FNDE/nº 29, de 20 de junho de 2007, e na Resolução CD/FNDE nº 47, de 20 de setembro de 2007, que tratam da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Estados, Municípios e Distrito Federal e a participação das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2014, p. 5).

²⁵ As categorias e especificações estão contidas na Portaria do STN/MF nº 448, de 13 de setembro de 2002 Disponível em: <http://www3.tesouro.fazenda.gov.br/legislacao/download/contabilidade/Port_448_2002.pdf> Acesso em: 02 out. 2014.

A integração entre escolas, secretarias estaduais e o Ministério da Educação é facilitada pelo aparato tecnológico graças à possibilidade de realizar trocas rápidas de informações e assistência à gestão escolar. O PDE Interativo caracteriza-se como autoinstrucional, ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas comprometendo-se a ajudar a equipe escolar a identificar seus principais problemas e a definir ações para alcançar os seus objetivos, aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e melhorar os seus resultados.

Respeitou-se uma hierarquia ao se definir as ações para a escola, uma vez que o PRC formulado na instituição escolar teve que ser aprovado primeiro na instância estadual e segundo, na federal, que provocaram alterações para sua efetivação.

Ao aderir o Programa as escolas desenvolveram seu PRC seguindo as orientações federais:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM;
- c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;
- d) Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
- e) Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
- f) Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes;
- g) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes;
- h) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;
- i) Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
- j) Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;
- k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- l) Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
- m) Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- n) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas. (BRASIL, 2013, p. 11).

A escola deverá organizar o conjunto de ações²⁶ curriculares a partir dos macrocampos²⁷ e das áreas de conhecimento, considerando, sobretudo os interesses dos alunos dessa etapa da educação básica, de modo que:

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

As ações poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. Todas as ações devem ser descritas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). (BRASIL, 2013).

A escola deveria contemplar um macrocampo obrigatório e pelo menos três macrocampos a sua escolha²⁸. Os macrocampos estão de acordo com o quadro 6:

Quadro 6 - Macrocampos

Macrocampo Obrigatório	Macrocampos eletivos	Deverão contemplar
Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Leitura e Letramento; Iniciação Científica e Pesquisa;	<ul style="list-style-type: none"> • Línguas Estrangeiras; • Cultura Corporal; • Produção e Fruição das Artes; • Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; • Participação Estudantil. 	As dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Fonte: Documento Orientador ProEMI, 2014.

Os conhecimentos e as suas produções deverão dialogar com a vida dos estudantes, na diversidade de contextos que compõem a realidade, e os conteúdos dos componentes

²⁶ As ações poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. Todas as ações devem ser descritas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). (Cf. BRASIL, 2013, p. 15).

²⁷ Compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (Cf. BRASIL, 2013, p. 15).

²⁸ No documento orientador de 2013 a escola deveria contemplar um macrocampo obrigatório e pelo menos três macrocampos a sua escolha.

curriculares/disciplinas devem articular-se entre si, o que pressupõe um currículo elaborado a partir das quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Portanto, a elaboração do PRC deve ser interdisciplinar, contendo a prescrição dos conteúdos nos documentos orientadores elaborado pelo MEC, cabendo à escola a adequação do currículo a realidade regional/social.

As ações escolhidas e/ou indicadas pela escola estão condicionadas aos macrocampo contemplando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (trabalho, ciência, cultura e tecnologia), e envolvendo temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento. As etapas de orientação são:

- a) Análise do contexto da Unidade Escolar;
- b) Avaliação Estratégica, com análise do contexto sócio-político;
- c) Articulação com as ações sistêmicas que compõem a política para o Ensino Médio Integral e com o Projeto Político Pedagógico da Escola;
- e) Articulação com outras instituições;
- f) Definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações e;
- g) Elaboração do Projeto de Redesenho Curricular- PRC para o prazo de dois anos. (BRASIL, 2014).

As políticas públicas educacionais são efetivadas diante de relações entre os entes da federação, sendo que o Governo Federal assume o papel de elaborador e regulador das políticas públicas.

O ProEMI propõe uma identidade unitária (ensino propedêutico e profissionalizante) para o Ensino Médio baseada nas dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura na “perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos” ainda que compreenda formas diversas e contextualizadas. Dessa forma, afirmam ser possível superar as dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e prática técnico-instrumental. (CNE, 2009).

Para Freire (1997) a emancipação é entendida como tarefa educacional uma vez que o conhecimento é a porta para a liberdade das pessoas. O saber que ultrapasse as competências e habilidades necessárias tão somente a inserção no mercado de trabalho a serviço da manutenção de um modelo de sociedade desigual. Portanto a aprendizagem que coloque o educando como sujeito no processo de autoconhecimento. O homem é entendido aqui como ser inacabado, capaz de romper com as condições de opressão a qual se encontra.

O Ministério da Educação acredita que para promover inovações pedagógicas das escolas públicas há de se realizar a organização curricular do Ensino Médio com vistas à inovação. Desse modo, anuncia os impactos e transformações pretendidos e as ações a serem desenvolvidas:

Quadro 7 - Ações e impactos pretendidos anunciados pelo ProEMI

Linhas de ação	<p>O fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; A melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; O apoio às práticas docentes; O desenvolvimento do protagonismo juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; A exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos; e A elaboração de pesquisas relativas ao Ensino Médio e à juventude</p>
Impactos e transformações	<ul style="list-style-type: none"> - Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; - Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; - Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; - Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis.
Recomendações para construção do PPP	<ul style="list-style-type: none"> - Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural; - Incorporar nas práticas didáticas, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo; - Promover a aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação da mera memorização; - Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos; - Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade; - Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais; - Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem; - Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes; - Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens; - Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do Ensino Médio; - Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos; - Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e integração com a família; - Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos. - Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação e informação; - Avaliar a aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes. (Idem).

Fonte: BRASIL, 2009.

As estratégias elencadas devem garantir a melhoria da qualidade do Ensino Médio que pode ser considerado o objetivo geral do Programa tendo o currículo como base a enfrentar os problemas da escola:

Na proposta do Programa Ensino Médio Inovador, o currículo e o decorrente percurso formativo serão organizados pelas unidades escolares envolvidas, apoiando-se na participação coletiva e nas teorias educacionais, seguindo a legislação em vigor, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as dos respectivos sistemas de ensino, bem como as orientações metodológicas estabelecidas pelo programa. (BRASIL, 2009, p. 4).

O currículo²⁹ deve contemplar respeito às diversidades dos estudantes jovens, perspectiva interdisciplinar, integração dentro dos eixos de aprendizagem e o trabalho como princípio educativo.

As instituições terão autonomia devido ao “entendimento de que ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado.” Advertem para que seja uma “autonomia responsável” para formulação de seu projeto político pedagógico.

A interdisciplinaridade apregoada pelo programa não significa o fim da divisão tradicional por disciplinas, considerando que estas possuem especificidades e saberes próprios construídos historicamente, mas é preciso relacioná-las para compreensão e intervenção na realidade.

A ampliação da carga horária para 3.000 horas é considerada favorável pelos poder federal devido à participação do jovem na construção do currículo, 20% da carga horárias serão de acordo com a opção dos alunos, conseqüentemente haverá maior interesse na medida em que respondem aos seus anseios e contribuem para os diferentes projetos de vidas.

Nesse processo de inovação do Ensino Médio devemos destacar o interesse da UNESCO na trajetória a ser percorrida nessa etapa, para tanto em setembro de 2008 promoveu o workshop *Workshop* denominado “*Ensino Médio: desafios, oportunidades e alternativas*”. Segundo o CNE o dualismo entre propedêutico e profissionalizante ainda persiste.

O currículo, por eixos temáticos, entra em consonância com as avaliações educacionais, o ENEM e do ENCCEJA, que são organizados segundo essas áreas de

²⁹ “construir currículos inovadores e flexíveis que permitam itinerários diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa.” (Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio inovador**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014).

conhecimento, apenas alterando-as com o desdobramento da *Matemática* e das *Ciências da Natureza*.

O consenso a respeito dos aspectos críticos do currículo destaca a “fragmentação do currículo, o tratamento escolar que considera o conhecimento como somatório enciclopédico de conteúdos, a desarticulação dos conhecimentos escolares e a dinâmica da vida social, e a sobrevalorização de alguns componentes em detrimento de outros.”.

Quadro 8 - Documentos relativos à implantação de Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio

Ano	Documento	Nível Governamental
2009	Minuta: Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio.	Federal
2009	PARECER CNE/CP Nº: 11/2009: Aprovação da Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio.	Federal
2009	Emenda Constitucional nº 59: obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos.	Federal
2009	Emenda Constitucional no 59/2009: Estabelece o Plano Nacional de Educação	Federal
2010	Resolução CNE/CEB no 4/2010: define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Federal
2011	PARECER CNE/CEB Nº: 9/2011: proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação.	Federal
2011	PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Federal
2012	RESOLUÇÃO/SED n. 2.549/2012: instituiu em Mato Grosso do Sul o Comitê Gestor de Governança do Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro	Estadual

Fonte: Autoria Própria.

Frigotto e Ciavatta (2003) entendem esse fenômeno como a educação, particularmente a educação média, tornando-se uma ferramenta para alcançar os objetivos das organizações mundiais.

Gentili (2013) ao criticar a política neoliberal para a educação analisa as justificativas quanto aos problemas advindos da falta de qualidade da educação e a solução posta para

[...] promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. [...]. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível para a crise. (GENTILI, 2013).

O conceito de qualidade total, utilizado nas empresas, está sendo integrado ao cotidiano escolar para desenvolver a qualidade da educação. Pensar um futuro para os jovens dentro da cartilha internacional neoliberal também é moldá-lo segundo as teorias administrativas privadas criando uma relação estreita entre o público e o privado.

3 O PROJETO JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO

O Instituto Unibanco³⁰ anuncia em seu site que o PJF é uma “[...] proposta de uma gestão escolar participativa, técnica e transformadora, orientada para resultados, o projeto Jovem de Futuro busca impactar a qualidade do aprendizado de estudantes do Ensino Médio público brasileiro”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

Ao decidir investir na escola pública, especificamente no Ensino Médio, considera como sendo o papel do Ensino Médio “**formar com qualidade**, os milhares de jovens brasileiros que precisam concluir o ciclo médio para **ingressar no mercado formal de trabalho**, tornando-se **produtivos e valorizados** pela sociedade” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 05, grifos nossos). Durante os três anos do Programa, o PJF assegura contribuir para **mudança de vida** dos 2,8 milhões de estudantes dos seis Estados parceiros.

Ao buscar a universalização e qualificação do Ensino Médio estamos atuando conjuntamente para reverter indicadores preocupantes no país, como o índice de 10% de alunos evadidos do ciclo, que é o maior da América do Sul. Há 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que não estão no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio [...] o desafio é levá-los para escola. Sandra Garcia – coordenadora geral do Ensino Médio do MEC. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 11).

De acordo com o Instituto Unibanco (2012, p.8), a iniciativa de desenvolver um projeto educacional partiu do pressuposto de que o aperfeiçoamento da educação média é estratégico para o futuro das novas gerações e desenvolvimento sustentável da nação sendo que “as próprias escolas seriam capazes de liderar um processo de mudanças *uma vez que o Instituto disponibiliza* os instrumentos técnicos e financeiros para esse fim”. O PJF começou o seu primeiro ciclo de atividades em 2007 a fim de que fosse implementado em larga escala nas escolas públicas brasileiras.

A entidade apropriou-se dos interesses sociais e no material de divulgação, entregue nas escolas, se compromete com a melhoria da educação média, pois por meio de sua *tecnologia social* a escola pública daria uma grande virada em sua realidade contrariando os *eternos pessimistas*.

³⁰ Fundado há mais de 30 anos, o Instituto Unibanco é uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco, que tem como foco de atuação contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. O Itaú Unibanco, hoje um dos maiores bancos do mundo, surgiu em 2008 com a fusão de dois bancos Brasileiros. Com patrimônio líquido de R\$ 71,3 bilhões e ativos totais de R\$ 851,3 bilhões em 2011, a empresa alcançou um valor de mercado de R\$ 152,8 bilhões em bolsas de valores, o que o coloca entre as dez maiores instituições financeiras do mundo, segundo a agência internacional de notícias *Bloomberg*. A união dos dois bancos, em 2008, aos 63 anos do primeiro e aos 84 do segundo, caracteriza-o como o maior banco privado do Hemisfério Sul e um dos 20 maiores do mundo.

Quadro 9 - Características do PJJ

Princípios e premissas do PJJ	Estímulo as escolas	Metas
<p>I. Melhorar as condições humanas e materiais do ambiente escolar traz resultados positivos aos estudantes.</p> <p>II. Todas as partes integrantes da unidade escolar devem estar envolvidas em torno do objetivo comum de transformar a realidade da escola.</p> <p>III. Envolvimento e compromisso da comunidade escolar se conquistam com motivação.</p> <p>IV. Indivíduos motivados são causas geradoras de transformação social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • incentivos para professores, tais como premiação por pontualidade e assiduidade, acesso à capacitação, fundos para projetos pedagógicos; • incentivos para alunos, como bolsas-monitoria, fundos para desenvolvimento de projetos/atividades, premiação por desempenho e, acesso às atividades culturais; • melhorias no ambiente físico, por meio da aquisição de equipamentos, novos recursos didáticos, materiais pedagógicos e pela realização de pequenos reparos. 	<ul style="list-style-type: none"> • reduzir em 40% os índices de evasão/abandono escolar, desta etapa de escolaridade; • aumentar a média da escola, do Ensino Médio em, no mínimo, 25 pontos; • diminuir em 50% o percentual de alunos no padrão de desempenho “Baixo“, nas disciplinas avaliadas.

Fonte: INSTITUTO UNIBANCO, 2010a.

De acordo com os princípios e premissas do PJJ, para que haja resultados positivos a infraestrutura da escola deve ser melhorada, assim como as condições humanas, para tanto todos que integram a escola devem estar envolvidos no desenvolvimento do projeto unificando esse objetivo. Nessa premissa, a possibilidade de transformação social está nos sujeitos motivados, e para isso oferecem o que chamam de estímulo à escola baseado em: premiação de professores e alunos, fundos para desenvolvimento de projetos de acordo com suas metodologias, e investimento no ambiente físico da escola.

O método emprega uma relação custo-benefício com fins de aumento do rendimento dos alunos, 25 pontos no Saeb, e diminuição da evasão discente em 40%. De acordo com o Instituto Unibanco, esse modelo de ação foi adaptado, tendo origem no Sistema de Administração por Objetivos, criado pelo economista Perter Drucker (1909-2005). Além disso, para conquistar as metas propostas pelo PJJ, as escolas precisam assumir o compromisso com a mudança. Ele integra ferramentas e recursos culturais, conceituais e operacionais, que devem ser utilizados no processo de gestão.

Afirmam também, não se tratar de uma simples proposta de gestão, mas de um meio de integrar todos os instrumentos utilizados durante o processo de gestão, direcionando-os, durante toda a ação, para os resultados esperados.

Para tanto, a Gestão Escolar para Resultados preconiza, além da integração de processo e ferramentas, que se estabeleça um movimento articulado entre os diversos atores da comunidade escolar, a partir da mobilização de **recursos humanos, técnicos, materiais e financeiros, divisão de responsabilidades** e a busca do comprometimento coletivo, também são fundamentais a criação de um **sistema de incentivos que reconheça o bom desempenho**, a adoção de normas disciplinares definidas de forma consensual e a **utilização de sistemas de comunicação e marketing**, que estimulem a percepção dos envolvidos quanto aos benefícios da ação. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 22, grifos nossos).

Não encontramos referências pedagógicas nas formulações do Instituto Unibanco, apenas a informação de que “O Jovem de Futuro adotou modelos, inspirados em experiências educacionais bem-sucedidas, que fossem capazes de estimular fatores de êxito e aplicáveis a qualquer escola” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 23). Não sabemos quais foram as experiências consideradas por eles “bem-sucedidas”. Já os termos utilizados são comuns no método da gestão empresarial denominado gerencialismo ou gestão para resultados e são transferidos para a gestão educacional.

Por resultados consideram o acesso do jovem ao Ensino Médio, sua permanência na escola e a conclusão do ciclo com bom aproveitamento, simplificando as finalidades estabelecidas pela LDB no art. 35 que são as seguintes:

Art.35

[...]

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.

A instituição participante do projeto deve contribuir para a melhoria do desempenho cognitivo dos alunos, além de “estimular o desenvolvimento nas esferas comunicativa, emocional, social e motora, favorecendo valores e atitudes positivas para o convívio social”. Orienta-se que o êxito do projeto torna-se inviável caso a escola crie entraves ao processo nos três anos, responsabilizando a instituição na falha dos resultados e afirmando que se “seguida à risca, essa ação combinada é capaz de proporcionar resultados efetivos para mudar a realidade da escola, ao longo dos três anos do Jovem de Futuro”.

O PJJ transmite uma visão linear e homogênea de educação sem embasamento pedagógico, como se as escolas funcionassem na mesma medida em que as linhas de gestão e de produção do setor empresarial. De antemão já justificam que as falhas na implementação e

o fracasso nos resultados podem ocorrer se as orientações não forem cumpridas conforme às determinações do Programa.

O caso de não cumprimento com o que foi preestabelecido pode levar à rescisão de acordo, de modo que

Resultados negativos no desempenho dos alunos e nos índices de evasão ao final de cada ano constituem o principal motivo para rescisão, além disso a falta de conformidade com as ações e parâmetros mínimos de ação pode resultar na suspensão de aporte financeiro ou mesmo no desligamento do projeto. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010a, p. 26).

Para os elaboradores do Projeto o desempenho somente não melhorará caso não se cumpra o manual. O Programa é cancelado sem que haja nova oportunidade por meio de reformulação ou intervenção.

3.1 PJF: uma tecnologia da educação

O PJF foi considerado uma tecnologia por isso integrou o Guia de Tecnologia do MEC, de 2009 até 2012, no bloco temático Gestão da Educação. O Instituto Unibanco entende como tecnologia:

[...] um conjunto integrado de propostas de ação, capazes de funcionar, de forma sinérgica, na melhoria da qualidade das escolas públicas de Ensino Médio. Elas articulam diferentes metodologias e, para validar sua efetividade, são testadas em grande número de escolas, com acompanhamento e supervisão. Passam, portanto, por avaliações de resultados e de impacto que possam demonstrar sua efetividade. Se o impacto for significativo, depois de sistematizadas, essas tecnologias podem ser disseminadas, por meio de um processo de transferência, para serem aplicadas sob a gestão direta das redes públicas. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 18).

O Instituto comprovou que o impacto do PJF foi significativo ao testá-lo na fase de validação, desse modo pôde afirmar que a sistematização de metodologias garantiu que o PJF gerasse resultados equivalentes à melhoria do rendimento de português e matemática e a diminuição da evasão.

As metodologias³¹ constituem a tecnologia PJF que consiste em recursos obrigatórios que são: Gestão Escolar para Resultados, Agente Jovem, Uso Pedagógico da Avaliação em Larga Escala, Sistema de Reconhecimento, Monitoria, Fundos Concursáveis e SuperAção. As outras metodologias são as complementares que visam à intervenção em aspectos específicos

³¹ • O Instituto Unibanco entregará para cada SEE os materiais didáticos já separados, por escolas, de acordo com a adesão às metodologias inseridas no plano de ação. As escolas receberão Kits com os materiais didáticos das metodologias específicas. 05 turmas = 01 kit - com 02 unidades do material do professor/tutor; 50 unidades do material do aluno; material de divulgação; dvd's (se houver) e 02 manuais de implantação por escola (se houver). • Os cursos do ambiente virtual sempre apresentam uma versão para supervisores / grupo gestor e quando necessário versão para professores ou tutores.

da vida do jovem ou da realidade escolar, são elas: Valor do Amanhã na Educação, Entendendo o Meio Ambiente Urbano, Jovem Cientista, Campanha Estudar Vale a Pena e Entre Jovens.

A disseminação das metodologias acontece por meio de capacitação EAD. No quadro abaixo, fizemos a descrição das metodologias PJF e os resultados que elas devem alcançar:

Quadro 10 - Metodologias do Instituto Unibanco

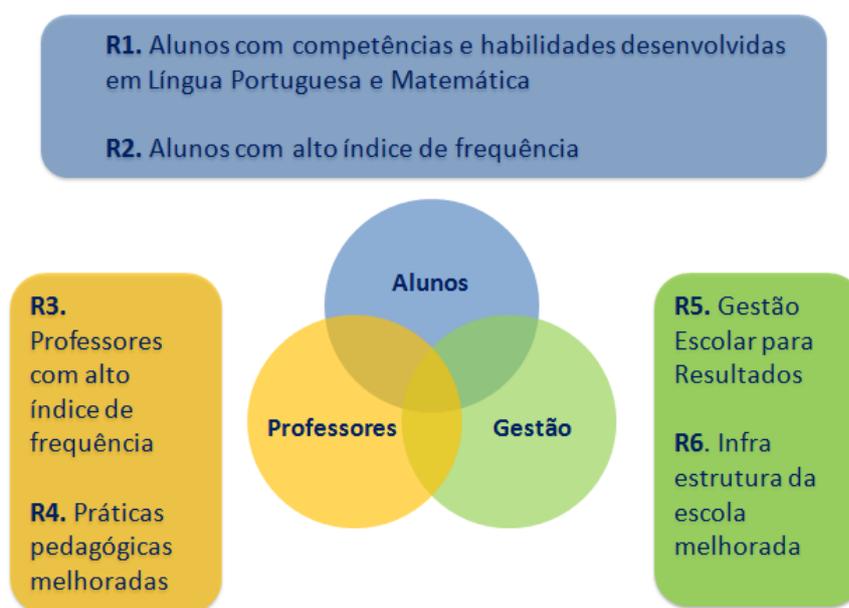
METODOLOGIAS DO INSTITUTO UNIBANCO	DESCRIÇÃO DAS METODOLOGIAS	RESULTADOS (R)
Gestão Escolar para Resultados	Gestão Escolar para Resultados Formação que orienta o gestor a colocar em prática um modelo de ação para a conquista de resultados. A metodologia prepara o grupo gestor com orientações de como fazer uso dos instrumentos fundamentais para se colocar em prática uma gestão escolar voltada para resultados.	R2 R5
Agente Jovem	Iniciativa que estimula o estudante a compartilhar objetivos e a participar da mobilização da comunidade escolar. O jovem atua como protagonista do processo de mobilização da comunidade escolar e contribui para a melhoria da qualidade do ensino, dos índices de frequência e do clima coletivo, assim tornam-se agentes de mudança contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal.	R2
Uso Pedagógico da Avaliação em Larga Escala	Análises comparativas que indicam a evolução do rendimento escolar, contribuindo para a melhoria das ações pedagógicas. Trata-se de um mecanismo para a reflexão sobre a utilização e a apropriação dos resultados da avaliação externa, no qual permite o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.	R1 R4 R5
Sistema de reconhecimento	Incentivos que ajudam a estabelecer uma dinâmica participativa e de estímulo à frequência e ao desempenho. Estratégia de reconhecimento que estimula, integra e mobiliza a participação da comunidade escolar, ampliando o envolvimento e a participação no Projeto Jovens de Futuro.	R1 R2 R3 R4
Monitoria	Aprendizagem colaborativa que melhora o desempenho e o compromisso com as atividades da escola. Desenvolve competências e habilidades para potencializar o protagonismo juvenil, o que valoriza os alunos interessados em participar das dinâmicas da escola, melhorando o seu desempenho e os índices de frequência do ciclo, além de desenvolver habilidades para o mundo do trabalho.	R1 R2
Fundos Concursáveis	Tornar viável pequenos projetos e grandes ideias para a melhoria da prática pedagógica e do clima escolar. Esta metodologia permite viabilizar, com recursos financeiros, projetos multidisciplinares elaborados por iniciativa de docentes e dos jovens.	R2 R3 R4 R5
Superação	União de forças que estimula a solidariedade entre os atores chave e transforma o ambiente da escola. Competição solidária que mobiliza a comunidade escolar para a realização de melhorias na infraestrutura da escola. A ação acontece anualmente com edições que alternam os temas melhoramento, meio ambiente, esporte e cultura, a fim de sensibilizar e conscientizar os jovens para as questões de interesse coletivo.	R2 R3 R5 R6
Entre Jovens	A oportunidade para recuperar aprendizados que ficaram para trás. Com tutores capacitados para auxiliar os jovens a recuperar conteúdos elementares para a continuidade do Ensino Médio, a	R1 R2 R4

	metodologia promove a integração dos projetos com os conteúdos exigidos pelo ENEM. O material que compõe a metodologia assegura o entendimento educacional complementar às dificuldades específicas em língua portuguesa e matemática.	
Valor do Amanhã na Educação	Experiência educacional que desperta o senso de responsabilidade socioeconômica, ambiental e que orienta para a construção de projetos de vida. Busca estimular nos jovens o desenvolvimento de uma visão de futuro, contribuindo para o aumento do desempenho escolar e do interesse pelos estudos. A metodologia dialoga com diversos conteúdos escolares, podendo ser aplicada no sentido ou formato que o professor considerar mais adequado.	R2 R4
Entendendo o Meio Ambiente Urbano	Reflexões e ensinamentos que disseminam a prática da responsabilidade ambiental. Com base em quatro temas fundamentais - água, energia, resíduos sólidos e áreas verdes – a metodologia promove a educação ambiental a partir do estudo de situações da vida cotidiana no meio urbano, pela perspectiva da preservação e sustentabilidade. Estimula o diálogo entre áreas e disciplinas do Ensino Médio com temas transversais relacionados ao meio ambiente, ética e cidadania.	R2 R4
Jovem Cientista	Aquisição de novos conhecimentos pelo caminho das ciências. Por meio de uma abordagem interdisciplinar, a aplicação da metodologia se baseia em sete programas pedagógicos que articulam conteúdos de física, química, biologia, matemática e língua portuguesa. Contribui assim para a melhora da prática pedagógica ao utilizar a metodologia de projetos, promovendo a integração destes com os conteúdos exigidos pelo ENEM.	R2 R4
Campanha Estudar Vale a Pena	Mobilização que estimula os jovens a refletir sobre os benefícios de aprender e seguir em frente. Desenvolvida no formato de concurso, tem o objetivo de incentivar a comunidade escolar a promover um amplo debate sobre o tema. Por meio de programas lúdicos, contribui para a melhoria da prática pedagógica com a interação entre as múltiplas áreas do conhecimento.	R1 R2 R3 R5

Fonte: INSTITUTO UNIBANCO (2012).

Conforme o Instituto Unibanco, ao utilizar as metodologias é possível alcançar os seguintes resultados:

Figura 3 - Resultados previstos pelo PJJ



Fonte: INSTITUTO UNIBANCO, 2012.

A figura representa a combinação dos diferentes agentes de mudança: alunos, professores e gestão, que com a integração necessária propiciariam seis resultados.

O financiamento do PJJ na fase de validação seguiu os critérios seguintes: durante os três anos a escola recebeu o valor de 100 reais por aluno em cada ano, desse repasse 30% foi investido na capacitação de professores, financiamento de projetos criados por eles e reconhecimento e premiações; 30% foram destinados aos alunos para as atividades que eles promoveram - monitoria, premiações dentre as competições escolares, atividades culturais e apoio àqueles com necessidades especiais; e os 40% restante dos recursos foram gastos para cobrir pequenas reformas, aquisição e manutenção de equipamentos e material didático para garantia de infraestrutura condizente com o projeto. Além do dinheiro, a escola recebe suporte técnico, com capacitação oferecida ao grupo gestor do projeto na escola referente ao planejamento das ações e gestão-administrativa contando com um supervisor para um grupo de cinco escolas. (MONTEIRO, 2014).

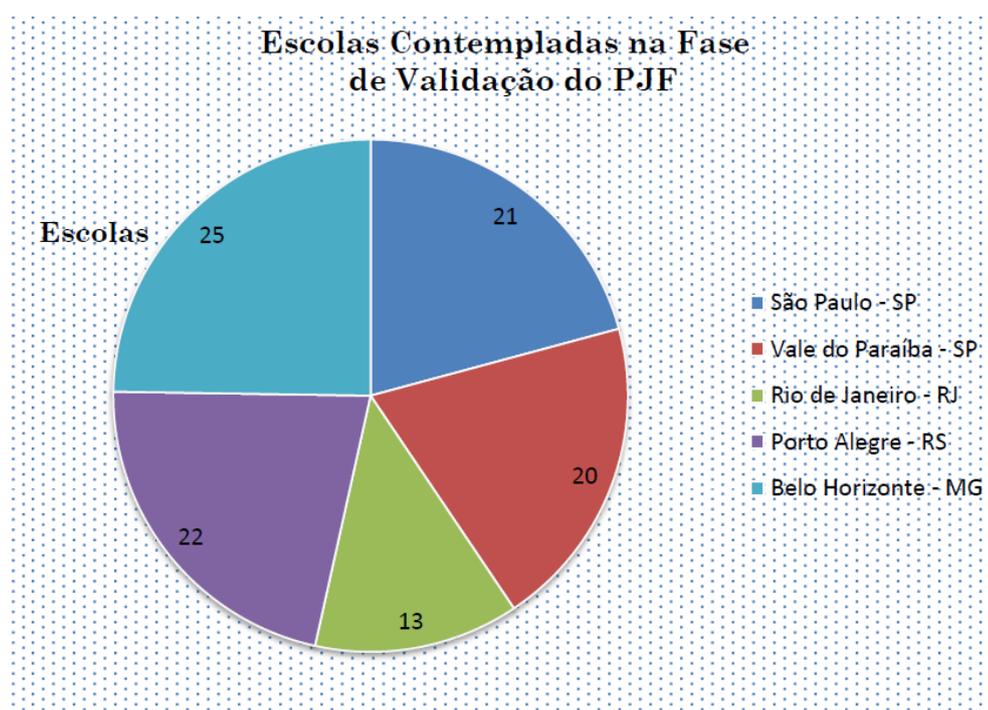
O Unibanco afirma que investimentos técnico e financeiro colocados a disposição de “qualquer escola” impactam no desempenho dos alunos baseando-se assim, segundo Peroni, nas premissas da “teoria da administração gerencial de custo-benefício” (PERONI, 2009, p. 298). Compreendemos que o PJJ foi uma iniciativa privada com a justificativa de que:

O processo de criação e validação do projeto tem origem na própria missão do Instituto Unibanco, que decidiu apoiar o desenvolvimento de **jovens em situação de vulnerabilidade**, contribuindo para aumentar a efetividade de políticas públicas vinculadas ao Ensino Médio [...] Investir na juventude foi a estratégia de inclusão adotada para possibilitar que as novas gerações tenham um mínimo de 11 anos de escolaridade, condição indispensável para o ingresso qualificado no mercado de trabalho, na atual sociedade do conhecimento. A educação média é o ponto nodal para equacionar essa questão. Um passaporte para o jovem não ser condenado ao limbo, ao subemprego ou à marginalidade. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 09, grifos do autor).

Na lógica do grande empresariado o jovem em situação de vulnerabilidade é entendido como fator de risco, aquele que gera a violência capaz de prejudicar, principalmente, a classe rica. Esse jovem que está fora da escola não poderá ser absorvido pelo mercado uma vez que não está desenvolvendo aptidões necessárias ao mercado de trabalho, precisa ser atraído para escola e concluir o Ensino Médio tornando-se produtivo.

A validação refere-se à fase em que a implantação do PJF estava sob a responsabilidade direta do Instituto Unibanco, com o apoio das Secretarias de Educação em 101 escolas de rede pública, nas quais 21 escolas localizadas em São Paulo/SP; 20 em Vale do Paraíba/SP; 13 escolas na cidade do Rio de Janeiro/RJ; 22 em Porto Alegre/RS; e 25 em Belo Horizonte/MG. Conforme o gráfico:

Figura 4 - Escolas Contempladas na Fase de Validação do PJF



Fonte: Autoria Própria.

Figura 5 - Concentração do PJJ na fase de validação



Fonte: INSTITUTO UNIBANCO. Disponível em:
<http://www.ipm.org.br/download/ixciu_instituto_unibanco.pdf>

A avaliação de impacto deu-se após o ciclo completo de três anos (2008 a 2010) de atividade nas 20 escolas de Minas Gerais e nas 22 do Rio Grande do Sul:

Figura 6 - Processo de Validação do PJJ



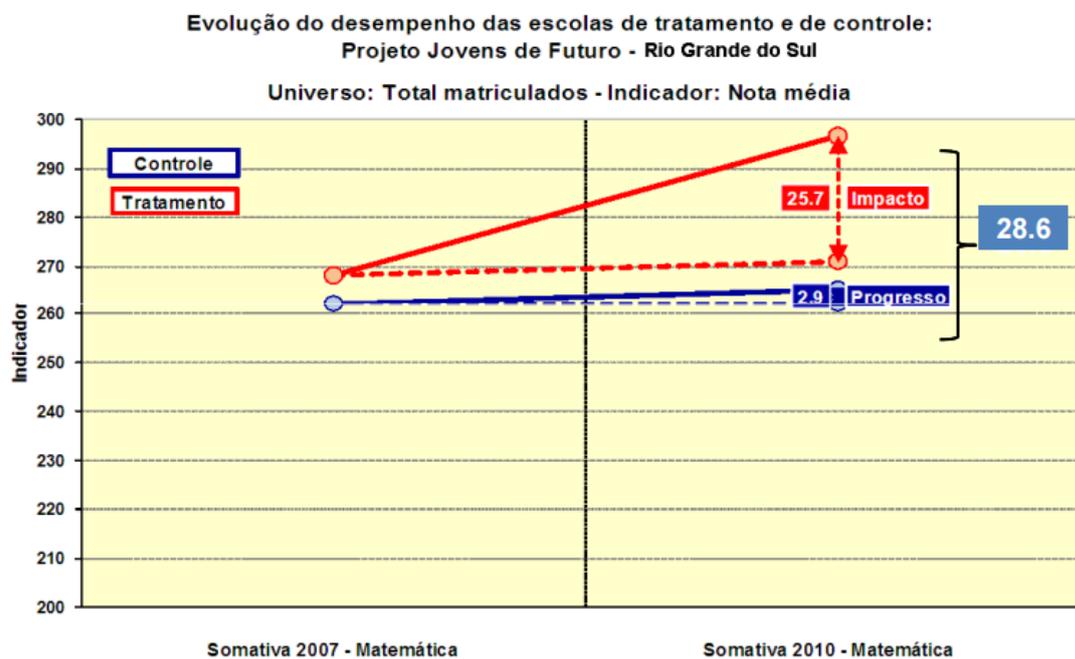
Fonte: O esquema é síntese do processo de validação do PJJ. Foram reproduzidos nas reuniões de transferência, pelo Instituto, são encontrados na internet e no material das escolas de Paranaíba.

As escolas foram divididas em dois grupos:

- 1) Grupo de Tratamento/Intervenção: as escolas que implementaram o PJJ;
- 2) Grupo de Controle: as escolas que não implementaram o PJJ, mas foram avaliadas pelo Instituto Unibanco.

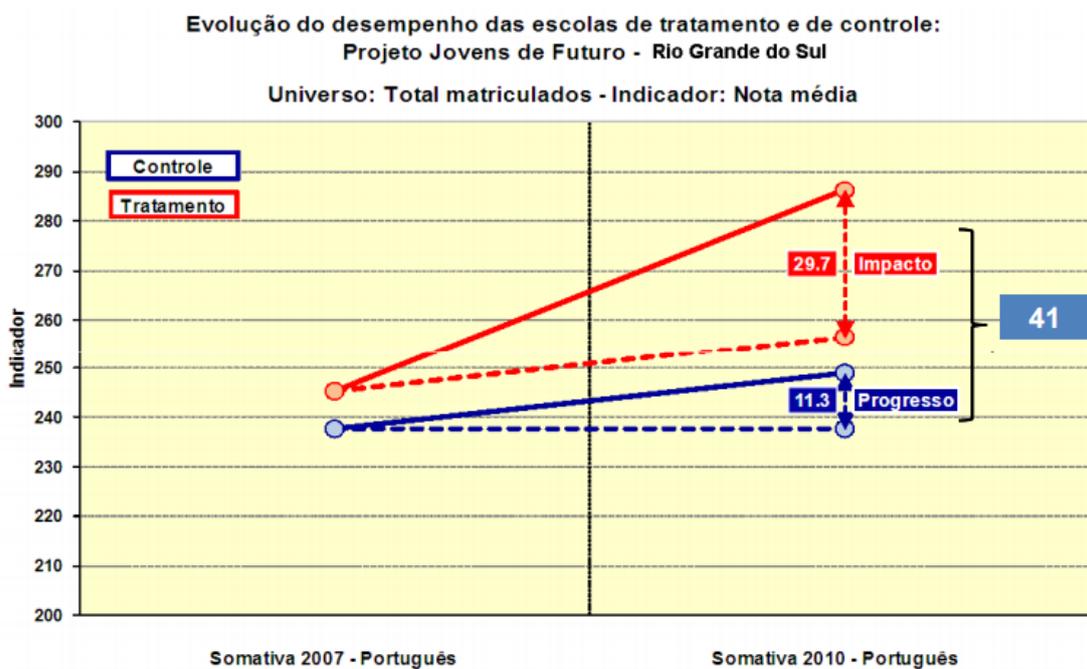
Ao final dos três anos, o Instituto avaliou o impacto do Projeto ao comparar o desempenho dos alunos nas escolas separadas para participar do Programa com o de alunos em escolas que demonstraram o interesse em participar, mas não foram incluídas nessa fase. Os resultados do Grupo de Tratamento com os resultados do Grupo de Controle estão sintetizados nos seguintes gráficos feitos pelo Instituto Unibanco (2010a):

Figura 7 - Avaliação de Impacto do PJJ no Rio Grande do Sul: Matemática



Fonte: INSTITUTO UNIBANCO, 2010a.

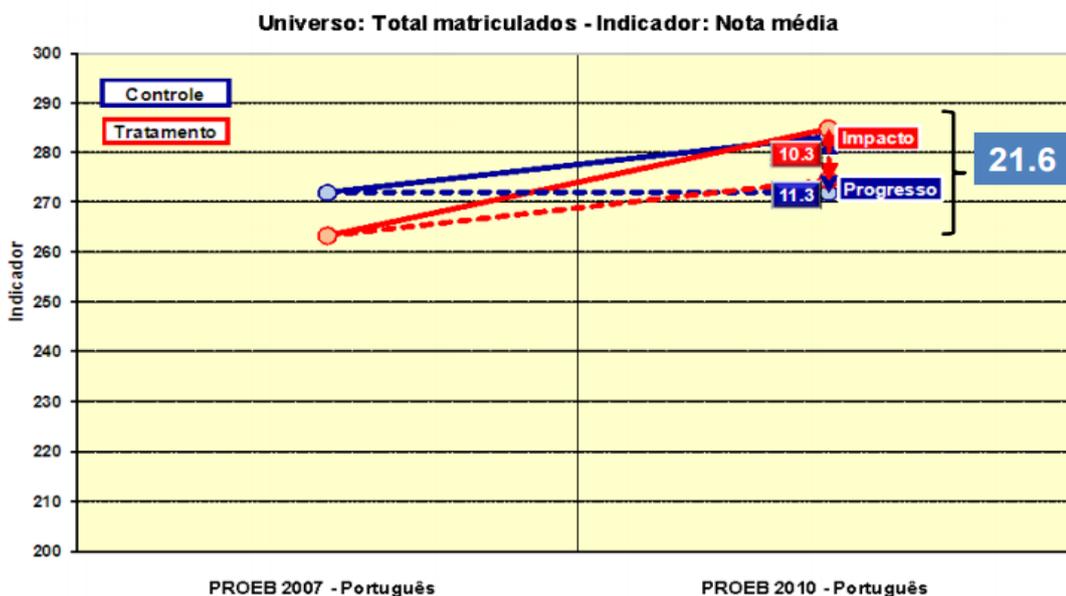
Figura 8 - Avaliação de Impacto do PJJ no Rio Grande do Sul: Português



Fonte: INSTITUTO UNIBANCO, 2010a.

Figura 9 - Avaliação de Impacto do PJJ em Minas Gerais: Português

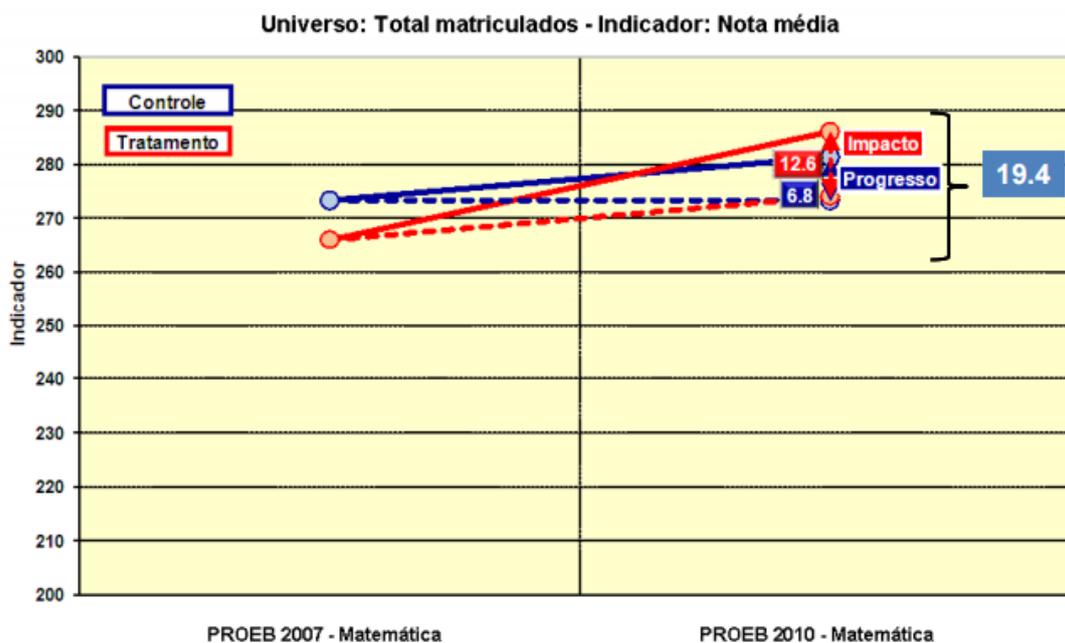
Gráfico 5.23 - Evolução do desempenho médio das escolas de tratamento e de controle do Projeto Jovens de Futuro: Minas Gerais



Fonte: INSTITUTO UNIBANCO, 2010a.

Figura 10 - Avaliação de Impacto do PJJ em Minas Gerais: Matemática

Gráfico 5.28 - Evolução do desempenho médio das escolas de tratamento e de controle do Projeto Jovens de Futuro: Minas Gerais



Fonte: INSTITUTO UNIBANCO, 2010a.

As conclusões a respeito da Avaliação do Impacto do PJJ foram as seguintes:

- As escolas de Porto Alegre atingiram a meta do projeto nas duas disciplinas – aumentar em 25 pontos a média de desempenho da terceira série em 2010, em relação à mesma série em 2008;
- Ainda na capital mineira, a velocidade média do progresso das escolas beneficiadas pelo Jovem de Futuro foi duas vezes maior que o das não atendidas e que constituíam o grupo de controle;
- Em Belo Horizonte, as escolas onde o projeto não foi aplicado levariam 3,7 anos para atingir a meta em língua portuguesa e 6,3 anos para atingir em matemática;
- O progresso que as escolas de Porto Alegre obtiveram em língua portuguesa só poderia ser alcançado pelas escolas não atendidas em 3,7 anos. Esse mesmo grupo levaria 23 anos para atingir a mesma meta em matemática. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012).

A avaliação foi realizada pelo especialista Ricardo Paes de Barros, Subsecretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência SAE, que constatou que as escolas de Ensino Médio atendidas de Rio Grande do Sul e Minas Gerais apresentaram excelentes resultados de acordo com o sistema de avaliação do Instituto Unibanco baseado no SAEB:

A avaliação de impacto do programa mostrou que os resultados das instituições participantes eram muito positivos, indicando a viabilidade de promover microrrevoluções no ensino a partir da escola, independente de grandes transformações nos sistemas educacionais. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 05).

Com base nessa validação, que credenciou o projeto a ser disseminado em larga escala, o Instituto Unibanco apresentou a proposta educacional a todos os Estados brasileiros e seis aderiram.

Como podemos perceber, nesse período houve o acompanhamento direto da equipe do Instituto Unibanco nas escolas. Isso permitiu o envolvimento maior das comunidades escolares no Projeto, sendo que as falhas puderam ser revistas e alteradas no decorrer da implementação. Os vídeos disponíveis no *site YouTube* demonstram que, na fase de validação do PJF, a equipe do Instituto Unibanco frequentava as escolas e faziam uso de estratégias como as palestras de motivação nas escolas de tratamento.

Ao longo do primeiro semestre de 2011, foram promovidas oficinas com representantes das Secretarias de Educação, que tiveram o primeiro contato com o modelo de ação do programa. O lançamento do processo de transferência reuniu os seis Estados parceiros no seminário intitulado “Avaliação de impacto e lançamento da transferência do Projeto Jovem de Futuro”. Participaram do seminário diretores, secretários, coordenadores e a

equipe do Unibanco. Foi realizado no dia dez de agosto de 2011, com o objetivo de compartilhar os resultados obtidos pelas escolas que concluíram a fase de validação.

[...] há uma ideia disseminada de que projetos sociais nunca atingem o impacto esperado. E quando essa tese é derrubada muitos se surpreendem. Para o Instituto Unibanco, portanto, era extremamente importante dispor de resultados inspiradores, e por meio deles reafirmar a nossa crença na escola pública, ratificando que é possível promover transformações antes das grandes mudanças estruturais na educação [...] O Jovem de Futuro mostrou, enfim, que pode ser o programa da virada. O país, os jovens, e todos nós, que temos compromisso com a educação merecemos uma nova escola pública. E essa grande virada está apenas começando. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 5).

Nessa reunião ficou estabelecido que, em 2012, mais de 500 escolas seriam contempladas. O Instituto Unibanco decidiu propor soluções para a problemática que afeta o bom desempenho das escolas da rede pública baseados em estudos que indicavam elementos-chave, que em geral, influenciavam na prática de uma escola bem-sucedida. Eles acreditam que suas tecnologias baseiam-se em fatores de êxito, mas não citam nos documentos e orientações quais seriam as práticas inspiradoras.

Em agosto do mesmo ano, um seminário realizado em 18 e 19 de outubro de 2011, em Campinas/SP “O 1º Encontro Nacional com Equipes das Secretarias de Educação” marcou o lançamento nacional da transferência da tecnologia para os Estados que decidiram aderir ao projeto, que incluiu também a aula inaugural do curso de Gestão Escolar para Resultados. O evento reuniu 300 pessoas, entre técnicos, supervisores, coordenadores do Projeto e diretores de ensino dos seis Estados parceiros, entre eles a Secretária de Educação de Mato Grosso do Sul, Maria Nilene Badeca da Costa.

Nesse encontro realizou a primeira etapa da formação da equipe executora do projeto, que incluiu coordenadores, superintendentes, técnicos em gestão e detalhamento da Gestão Escolar para Resultados.

Para que os alunos se comprometessem mais com a escola o Instituto destacou duas estratégias empregadas na 1ª fase. Uma delas foi a monitoria:

que oferece um pequeno valor a alunos desmotivados prestes a sair da escola para que possam gastar em suas despesas triviais. Não é uma bolsa, mas uma espécie de trabalho. Eles aprendem desenvolvem habilidades do mundo profissional, ganham uma pequena quantia e se comprometem mais com a escola. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 20).

A outra estratégia foi a melhor exploração da Lei do Aprendiz, que determina a contratação de 5% a 15% de jovens aprendizes por empresas de médio a grande porte:

as organizações costumam ser resistentes a esse mecanismo porque não percebem que se trata de um compromisso social. O aluno começa a entender melhor o significado de estudar Língua Portuguesa e Matemática a partir da expectativa de ter a sua primeira experiência profissional, que lhe abrirá mil portas depois. Esse recurso diminui a evasão, o que é algo positivo também para as empresas, pois

funcionam como um poderoso adesivo, que quando é colocado na cadeira da escola não deixa o aluno sair mais. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 21).

Essas estratégias reafirmam a intencionalidade da política enquanto formadora de mão de obra, conformando uma visão utilitarista de educação.

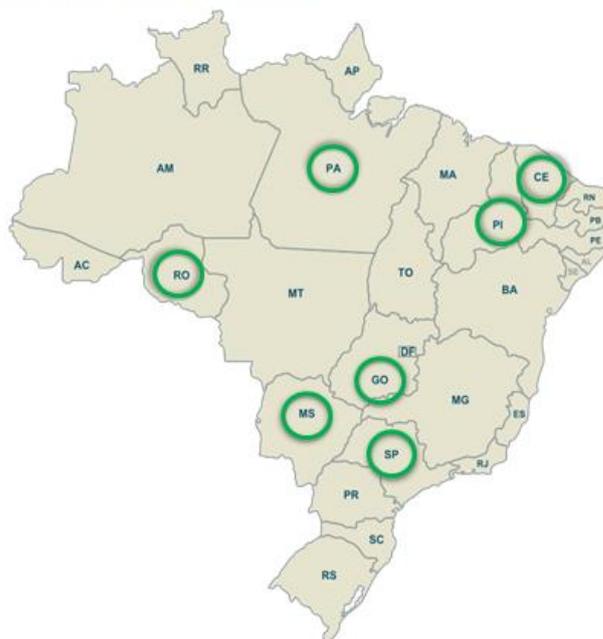
“Acreditamos que a educação é o grande fator de desenvolvimento social e econômico do país”, segundo essa afirmação do Instituto Unibanco (2012), existe um vínculo entre o Ensino Médio e o desenvolvimento social chamado de *impacto socioeconômico da educação*.

Baseados na Teoria do Capital Humano, os empresários do Instituto Unibanco podem afirmar que a falta de acesso à educação é o principal fator de produção da pobreza, sendo que a qualidade e o número de anos de ensino definem a situação socioeconômica do indivíduo “Se interferimos nesse vetor, conseguimos interromper a reprodução do ciclo intergeracional da pobreza” sendo necessário buscar mecanismos que não sejam apenas profissionalizantes para integrar a escola ao mundo produtivo. O processo descrito até aqui possibilitou a transferência do Projeto enquanto uma política pública educacional.

O processo de transferência ou o que o Instituto chama de “O Rito de Transferência”, envolveu várias etapas, desde os primeiros contatos com as Unidades Federativas à disseminação das diretrizes do programa para os novos parceiros. O processo foi descrito da seguinte forma:

Durante mais de três anos, nós do Instituto Unibanco trabalhamos intensamente para que esse momento chegasse. E agora celebramos essa conquista com o Ministério da Educação e seis Estados brasileiros, que tomaram a decisão de assumir um compromisso com a melhoria do Ensino Médio oferecido em suas redes de ensino. Iniciamos em outubro de 2011 os eventos que oficializaram a transferência da tecnologia do projeto Jovem de Futuro para os sistemas públicos de ensino, numa aplicação conjunta com o Ensino Médio Inovador, do MEC. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 05).

No mapa abaixo estão destacadas as Unidades Federativas que receberam o ProEMI/JF em 2011:

Figura 11 - Mapa da Transferência do PJJ**Mapa da Transferência**

Fonte: INSTITUTO UNIBANCO, 2013.

A iniciativa somente foi viabilizada por meio do ProEMI, do MEC, responsável por repassar os recursos diretamente às 795 escolas participantes, no primeiro ano da ação. Ao Instituto Unibanco ficou a responsabilidade de fornecer apoio técnico e as formações dos grupos gestores.

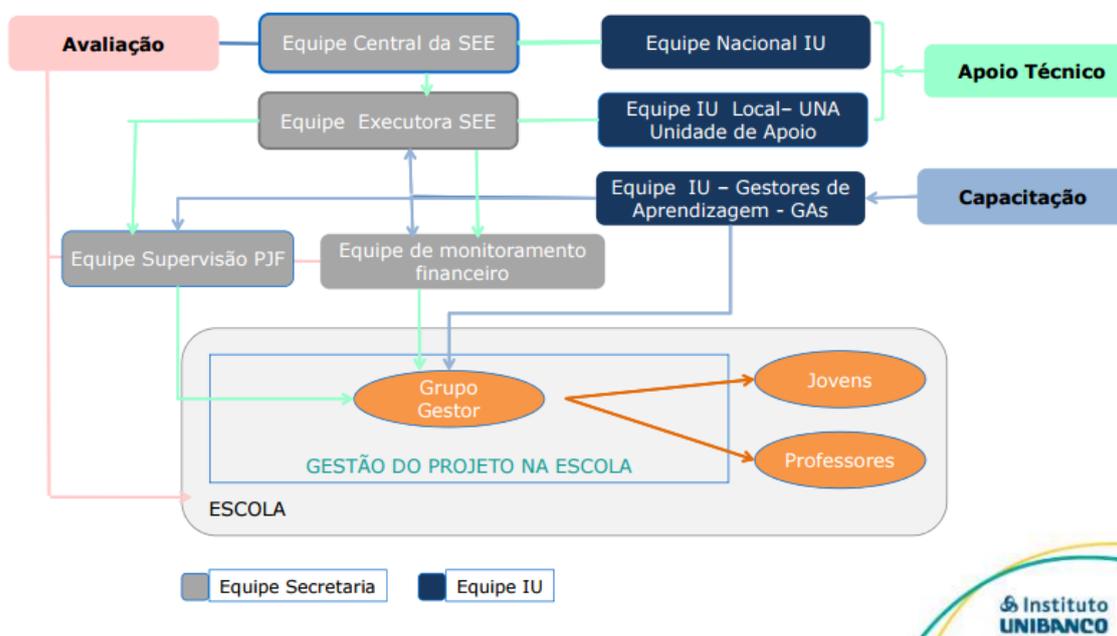
O Programa ProEMI/JF é uma parceria público-privada entre o Ministério da Educação (MEC), seis Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco, que permitirá, até 2016, universalizar o programa nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, e atender cerca de 2.500 unidades de ensino e mais de 2 milhões de alunos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2014).

Como já vimos, ao afirmarem a incapacidade do Estado de gerar desenvolvimento sustentável, rápido, efetivo e de excelência justifica-se a necessidade da entrada de outros atores no processo de desenvolvimento socioeconômico, seja na esfera federal, estadual ou municipal. Esse segundo ator, a Iniciativa Privada, criou as chamadas Parcerias Público-Privadas. No Brasil, a proposta do arranjo PPP:

[...] foi implementada pelo governo do Presidente Lula em 2004, por meio da Lei Federal Nr.11.079/04, denominada Lei de Parceria Público Privada. O modelo reside em uma forma de provisão de infraestruturas e serviços públicos em que o parceiro privado é responsável pela elaboração do projeto, financiamento, construção e operação de ativos que posteriormente são transferidos ao Estado. A medida busca

propiciar maior atratividade para o setor privado em setores carentes de investimentos públicos. A legislação estabelece normas gerais para essa forma de contrato administrativo de concessão a ser celebrado entre o poder público e a iniciativa privada. (PECI; SOBRAL, 2006).

Figura 12 - Estrutura da Transferência do PJJ



Fonte: INSTITUTO UNIBANCO, 2013.

As seis Unidades da Federação que adotaram o ProEMI/JF receberam, durante o convênio, aportes financeiros do MEC, que repassa os recursos diretamente às escolas. As Secretarias de Educação foram responsáveis por realizar um planejamento multidimensional, integrando programas federais e estaduais e direcionando os recursos às escolas participantes a cada ano, enquanto os Estados assumem o custeio e a operacionalização do processo, com apoio técnico do Instituto Unibanco.

Como parte do convênio, o Instituto Unibanco dispôs de Unidades de Apoio (UNAs) nas Secretarias de Educação dos seis Estados, localizadas nas capitais, para trabalhar em parceria com as equipes das referidas Secretarias. Também foi criada uma equipe de Gestores de Aprendizagem (GAs) para dar suporte, em diversas regiões do país, às formações em Gestão Escolar para Resultados (GEpR), considerada a base de implementação do Jovem de Futuro, que contam com atividades presenciais e a distância nos temas liderança, planejamento e execução.

O processo teve continuidade com a promoção de outros eventos nacionais com técnicos das Secretarias de Educação, abrindo espaço para debates e reflexões temáticas.

Desde o início o Instituto Unibanco criou o PJJ com objetivo de transferi-lo ao Governo Federal. Desse modo desenhou os fluxos, a estrutura curricular e metodológica da capacitação, elaborou manuais e capacitou os Gestores da Aprendizagem e a equipe das Unidades de Apoio, definiu indicadores para o acompanhamento da transferência e criou uma avaliação de impacto para aplicar nas escolas após a implementação, assegurando apoio técnico em todas as fases de implementação do Programa.

Portanto esse histórico credenciou o Jovem de Futuro a transformar-se em política pública para a multiplicação nas redes estaduais de Ensino Médio, dando início à transferência de sua tecnologia. Porém, não se consolida como política de Estado devido ao seu caráter restrito ao governo na atual trajetória política do Brasil, não adquirindo estabilidade nas normatizações do Estado.

Para aplicação do ProEMI/JF em 2012, um cronograma de atividades iniciado pelo sorteio realizado pelas Secretarias de Educação do universo das escolas contempladas pelo Programa em cada Estado. Nessa primeira fase, também foram montadas as equipes de técnicos, coordenadores e supervisores para atuar no programa.

As Secretarias também foram responsáveis por elaborar o Planejamento Organizacional Integrado (POI)³², para orientar a implementação do projeto na rede. Após a escolha das escolas que participariam do Programa, as instituições de ensino constituíram o grupo gestor, que participou das formações em Gestão Escolar para Resultados.

Cada escola definiu o seu próprio Plano de Ação Jovem de Futuro, alinhando o projeto político pedagógico (PPP) e outros programas existentes. Os sistemas de avaliação também foram ajustados, contemplando uma série de testes diagnósticos formativos, somativos e extensivos aos três anos do Ensino Médio.

O Instituto associa-se a escola pública sem impor regras e procedimentos, mediante um compromisso mútuo de produzir metodologias de eficácia comprovada na melhoria da qualidade de ensino. **Transferir a expertise empresarial de transformar conhecimento em técnica e ter a técnica a serviço da produção de resultados sociais** é o que de melhor o empresariado pode oferecer como apoio. O próprio governo brasileiro tem caminhado nessa direção, com o número cada vez maior de estados que adotam programas de gestão modernos, além das iniciativas de avaliação em larga escala que se difundiram nos mais diferentes níveis de gestão escolar, possibilitando às instituições estabelecer metas de gestão para resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2010a, p. 16, grifos nossos).

Mediante a descrição sobre o PJJ realizada até aqui, podemos dizer que o Instituto impõe regras e procedimentos às escolas participantes e ainda afirmam nas orientações, que caso essas regras e procedimentos não sejam obedecidas o projeto não terá êxito.

³² Solicitamos acesso a essa documentação, mas não obtivemos respostas.

O Instituto considera a necessidade de transformar conhecimento em técnica entendida por nós como algo mecânico e que apenas reproduz saberes ao invés de construí-los. Acaba por desvincular a significação do conhecimento da transformação do sujeito, possível numa construção/reconstrução que respeite o desenvolvimento e a produção de autonomia.

Esse tipo de associação inscreve-se na lógica do mercado investindo no público para que se tenha retorno no privado, numa relação custo/benefício na qual a filantropia do empresariado agrega valores à marca. Essa relação público-privada entre o Unibanco e o Governo Federal se revela na venda de serviços que garantam aos clientes que investir nos serviços do Banco Itaú há um retorno para a sociedade: o mercado como uma alternativa de política pública à educação como monopólio público.

Por isso o Unibanco afirma que a conclusão do Ensino Médio é garantia para a entrada no mercado de trabalho, quanto mais alunos concluírem o Ensino Médio menor será a reprodução do fenômeno da pobreza que impede o crescimento econômico do país

o Jovem de Futuro surgiu a partir da percepção de que o jovem brasileiro estava enfrentando dificuldades para conseguir uma vaga no mercado de trabalho em função do baixo grau de escolaridade. O projeto é uma tentativa de impedir que o estudante deixe a escola antes de concluir o Ensino Médio e, melhor qualificado, consiga não só um emprego, mas um futuro melhor. (NASCIMENTO, 2011).

A visão salvacionista de educação impede a compreensão do Ensino Médio enquanto interesse do capital: o jovem com habilidades e competências desejáveis ao mercado:

O capital agora não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto **funcional** ao seu empregador. Uma pedagogia que apaga a memória de organização, de coletividade e também de direito ao trabalho. (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Na aprendizagem empresarial o jovem é condicionado às leis do mercado para que haja empregabilidade e sobrevivência. Maquia-se assim essas relações que constroem-se e, de certo modo, podem ser desconstruídas por meio da coletividade e luta empreendida pelos sujeitos históricos.

Segundo Monteiro (2014), a proposta educativa do Instituto Unibanco é apropriada à absorção dos jovens no mercado de trabalho, sendo que

[...] é a materialidade de um projeto social mais amplo de âmbito econômico e de direção política. Tal proposta tem uma concepção de educação voltada à formação e à inserção das novas gerações no mercado de trabalho, atribuindo a conclusão do ensino médio às condições de empregabilidade que julgam necessárias ao atual estágio do nosso desenvolvimento, à diminuição do ciclo de pobreza do país, bem como ao nivelamento da competitividade global, uma vez que a população economicamente ativa conclua seus estudos no ensino médio. Tal concepção de educação se fundamenta na teoria do capital humano. (MONTEIRO, 2014, p. 33).

Na relação do capitalismo global, a conclusão do Ensino Médio como parâmetro de competitividade é irrelevante uma vez que investimento na produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias, continuidade dos estudos e aperfeiçoamento contínuo, garantem o domínio de algumas nações sobre as demais.

A Teoria do Capital Humano

[...] estabelece que o conjunto de conhecimentos, habilidades, aptidões e outras características adquiridas que contribuem para a produção e proporcionam impacto na economia são afetadas diretamente pelo nível de escolaridade do indivíduo. Em consequência, uma maior escolaridade leva a um aumento no nível de renda, melhor qualidade de vida e maiores oportunidades profissionais e sociais. (MORAES, 2009, p. 115).

Conforme Schultz (1967) as principais atribuições das instituições escolares “[...] seriam investir em pesquisa, descobrir e cultivar os talentos dos indivíduos, instrução para que os indivíduos saibam lidar com flutuações das oportunidades de emprego e preparar indivíduos para o magistério”. (SCHULTZ, 1967, p.55-57, apud RUCKSTADTER, 2005).

A promessa de empregabilidade é posta como contradição sendo que no atual estágio do capitalismo excluem-se os postos de trabalhos formais e, o aumento do desemprego é agravado devido aos avanços tecnológicos. O mercado de trabalho não é capaz de absorver toda a mão de obra com formação média.

Com a crise de 2008 até mesmo os países possuidores de altos índices de escolarização, com grande parte da população formadas em nível superior, não foram poupados do desemprego em massa “O tamanho da crise também pode ser medido pela taxa de desemprego. A Espanha lidera a lista com 26% da população sem trabalho. Logo após, estão Grécia, Portugal, Irlanda e Itália”. (CAUSA..., 2015).

Frigotto (2003) esclarece como essas transformações influenciam na educação:

[...] os princípios mercadológicos vem contaminando as teorias, formalizando basicamente o conhecimento como meio de atingimento de fins econômicos. Altas somas são gastas em Pesquisa & Desenvolvimento na corrida acelerada pela inovação tecnológica que permite a certos grupos dominarem mercados no mundo todo e assim ampliarem seu capital e poder. Necessitando de operadores sempre mais qualificados para atuar com essas novas tecnologias aplicadas em equipamentos e programas que se obsoletizam rapidamente, a educação passa a ser vista como formação permanente de capital humano, reduzida ideologicamente, em grande parte, a mero insumo para o desenvolvimento econômico dos países. Perde-se a perspectiva da educação para a cidadania que, além da formação científica e tecnológica, preocupa-se com a formação humana em todas as suas dimensões. (FRIGOTTO, 2003, p. 32).

A análise a-histórica é, portanto, ingênua e acaba por considerar como objetivos das políticas sociais educacionais o mesmo objetivo da formação humana. Portanto, se a análise de uma política ignora o processo de implementação acabam por construir uma visão

irregular. É no campo das ações que se verifica as contradições que permeiam esse processo, por isso a justificativa de dar voz aos sujeitos implementadores.

3.2 Implantação do ProEMI/JF em Mato Grosso do Sul

Em 2009, o Mato Grosso do Sul atingiu índice 3,8 no Ideb, ficando acima da média nacional de 3,6. O Estado conta com 85 mil estudantes e 299 escolas de nível médio. Segundo a Secretária da Educação, Maria Nilene Badeca da Costa, precisa melhorar a qualidade do ensino, diminuir evasão e repetência que se preocupa com a taxa de reprovação do Ensino Médio de 20% e os 12,6% do abandono escolar justificativa para que o Mato Grosso do Sul aderisse ao ProEMI/JF em 2011. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

Para solucionar os problemas de evasão, repetência e qualidade do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul as estratégias da SED foram: produzir referenciais curriculares mínimos a serem ministrados em sala de aula, disponibilizou o ensino integral em algumas escolas e adesão do Ensino Médio Inovador juntamente com o Projeto Jovem de Futuro.

Para seguir com os objetivos da pesquisa e entender o processo de implantação e implementação foi necessário levantar os documentos oficiais relacionados ao Programa, entre eles as leis que o efetivaram, bem como a legislação que alteram a situação do Ensino Médio no Brasil, Pareceres, Ofícios e Resoluções trocados entre MEC, Secretarias e Unidades Escolares. Tivemos acesso aos documentos disponibilizados em publicações oficiais online do Estado.

O grupo gestor da SED/MS disponibilizou unicamente o “Documento Orientador do ProEMI” que tivemos acesso na unidade escolar e, devido ao curto espaço de tempo em que estiveram no município não foi possível a realização de entrevista, apenas de conversa informal. As escolas também não disponibilizaram documentação de efetivação com a justificativa de se tratar de material online.

3.2.1 O Levantamento Documental

Os documentos que institucionalizam a política pública em Mato Grosso do Sul estão elencados na tabela a seguir:

Quadro 11 - Documentos relativos à implantação do ProEMI/JF em Mato Grosso do Sul

Documento	Determinações
RESOLUÇÃO/SED n. 2.335, de 29 de março de 2010	Implantou o ProEMI em Mato Grosso do Sul.
Extrato de Termo de Cooperação sob n. cadastral 19167 de 11/11/2011 - Processo n:29/043066/2011	Convênio entre a Secretária Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e o Instituto Unibanco para implantação do ProEMI/JF.
RESOLUÇÃO/SED n. 2.549, de 1 de junho de 2012	Instituiu em Mato Grosso do Sul o Comitê Gestor de Governança do ProEMI/JF
Ofício (não divulgado)	Informou as escolas sobre a implementação do ProEMI/JF em Paranaíba-MS

Fonte: Autoria Própria.

O Programa Ensino Médio Inovador foi instituído em Mato Grosso do Sul por meio da RESOLUÇÃO/SED n. 2.335, de 29 de março de 2010, que é, portanto anterior ao ProEMI/JF. Foi iniciado em 11 municípios e 14 unidades escolares que constam no Anexo Único da Resolução.

O primeiro ato de consolidação do Jovem de Futuro como política pública, realizado em 25 de novembro de 2011 pelo Estado de Mato Grosso do Sul, foi formalizar a parceria com o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação, seguido pelo Estado de Goiás. A cerimônia de oficialização do projeto aconteceu no Centro de Convenções Rubens Gil de Camillo, em Campo Grande na capital do Estado, diante de 1.200 pessoas, a maioria alunos do Ensino Médio público. A cerimônia contou com a presença do governador André Puccinelli, da Secretária de Educação, Maria Nilene Badeca da Costa, e da Deputada Estadual Mara Caseiro, representante da Assembleia Legislativa do Estado. Também participaram da celebração do acordo Sandra Regina Oliveira Garcia, Coordenadora Geral do Ensino Médio do MEC, e a Superintendente do Instituto Unibanco, Wanda Engel.

O Extrato de Termo de Cooperação foi assinado pelos representantes do Estado de Mato Grosso do Sul: o Governador André Puccinelli e a Secretária de Estado de Educação Maria Nilene Badeca da Costa, e pelos representantes do Unibanco: o Diretor Executivo Marcelo Luis Orticelli e a Diretora Executiva Leila Cristiane Barboza de Mello.

Figura 13 - Assinatura do Convênio Extrato de Termo de Cooperação sob nº cadastral: 19167 de 11/11/2011 - Processo nº 29/043066/2011



Fonte: INSTITUTO UNIBANCO, 2012.

“Queremos a mesma qualidade oferecida pelo ensino particular nas escolas do Estado. E estamos somando esforços com o Ministério da Educação e o Instituto Unibanco para isso. André Puccinelli – governador do Mato Grosso do Sul”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012).

O documento estabeleceu que o convênio entre a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e o Instituto Unibanco objetiva

[...] possibilitar a implantação e o desenvolvimento pela SED, com o auxílio do INSTITUTO UNIBANCO, do projeto denominado Jovem de Futuro, de titularidade do INSTITUTO, que visa a oferecer condições para um **ensino de melhor qualidade** que favoreça a permanência do jovem nas escolas e estimule o aprendizado, com reflexos positivos nos índices de conclusão do ensino médio e no incremento de desempenho escolar dos alunos da Rede Estadual de Ensino, por meio do **apoio técnico pedagógico** às unidades escolares. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, grifos nossos).

O termo pedagógico decorre de incoerência quando utilizado por políticas públicas empresariais como o PJF. O referido documento está sintetizado no quadro 12:

Quadro 12 - Implantação do ProEMI/JF em Mato Grosso do Sul

DOCUMENTO	Extrato de Termo de Cooperação sob n. cadastral 19167 de 11/11/2011 - Processo nº 29/043066/2011
AMPARO LEGAL	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto Estadual n. 11.261 de 16 de junho de 2003 e alterações posteriores: Estabelece normas para celebração de convênios e instrumentos similares por órgãos e entidades do Poder Executivo, e dá outras providências em Mato Grosso do Sul. • Lei Federal n.8.666 de 21 de junho de 1993 e alterações posteriores: Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. • Resolução SEFAZ n. 2093 de 24 de outubro de 2007 e alterações posteriores: Disciplina os procedimentos para celebração de convênios ou instrumentos similares no âmbito do Poder Executivo.
VIGÊNCIA	A vigência do projeto foi estabelecida com a assinatura deste documento em 02/12/2011 e o término fixado para 31/12/2016 num total de cinco anos de parceria público-privado.

Fonte: MATO GROSSO DO SUL (2011, p. 23).

Em 25 de novembro de 2011 foi o lançamento do Projeto. Segundo a Secretária de Educação, Nilene Badeca, “A parceria com o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação está em sintonia com as proposições do Estado para a área educacional [...] o Programa será decisivo para a qualificação da educação básica”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012).

A relação dá-se entre Instituto Unibanco e Secretaria, que, por sua vez, se relaciona com as unidades escolares. A SED é capacitada pelo Instituto Unibanco para fornecer apoio técnico pedagógico às unidades escolares. Esse tipo de parceria já estava presente em Mato Grosso do Sul por meio do Projeto Tocando em Frente “que atende quase 1.500 jovens em seis bairros de Campo Grande. São oferecidos cursos de arte, música, dança, percussão, artes marciais, violão e acompanhamento escolar” e não recebe dinheiro público. (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

Nesse período de negociação, a Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul debateu a respeito dos projetos que “contribuem para a transformação desses cidadãos que sofrem algum tipo de risco social” considerando que as demandas sociais são sempre maiores do que a capacidade do Poder Público de atendê-las. Segundo o Deputado Professor Rinaldo, as entidades e igrejas merecem o reconhecimento ao atuar como indutoras de novas políticas públicas. Por meio dos programas sociais é possível motivar nossa juventude a ocupar o tempo ocioso fora da escola, através de atividades educativas e esportivas. (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

Conforme o Poder Legislativo, o Estado não consegue absorver todos os jovens em suas políticas necessitando de contribuição de entidades e igrejas para “indução” de novas políticas. O objetivo, portanto, é ocupar o tempo ocioso do jovem que incide em risco social.

Aqui é possível constatar uma visão do poder público sobre o jovem como problema social e o foco em políticas de controle.

Aderir ao ProEMI não significa aderir ao PJJ, como fica subentendido na fala do Unibanco. Visto que todos os Estados aderiram ao ProEMI, mas somente seis deles ao ProEMI/JF.

Ficou acordado que, em 2012, seria o início da implementação em Mato Grosso do Sul do chamado ciclo inaugural do projeto com duração de cinco anos, de 2012 a 2016.

Para a implementação do Programa, as Secretarias de Educação definiram as prioridades geográficas ou escolas específicas. Dentre as escolas que aderiram houve um sorteio para delimitar o grupo de controle e o grupo de intervenção. Os critérios para a seleção das escolas no Estado foram:

- a) Escolas que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem;
- b) atendimento regionalizado;
- c) Adequação da estrutura física e quadro técnico-docente das escolas que permitam a ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, à educação em tempo integral;
- d) Capacidade de articulação da escola com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes;
- e) Capacidade para atender as especificidades da escola no período noturno, assim como as especificidades do Normal Médio e do Ensino Médio Integrado. (BRASIL, 2013).

Ficou atribuída à equipe pedagógica da escola a participação em todo o processo de redesenho do currículo, tendo como coordenador dos trabalhos o professor articulador das ações que foram escolhidas pelo conjunto de professores e coordenadores da escola. O professor articulador deve estar lotado na unidade escolar, com 40 horas semanais e dedicação exclusiva às ações do programa, pertencer ao quadro permanente, possuir formação e perfil para exercer diferentes atribuições mediando as relações entre professores, currículo, SED apresentando estratégias em relação ao PRC:

- Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das ideias e ações propostas pelos professores, visando à elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) da escola, em consonância com o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), as orientações curriculares das Secretarias Estaduais e Distrital e do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Promover as articulações curriculares necessárias, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas no Projeto de Redesenho Curricular;
- Coordenar e acompanhar a execução das ações de redesenho do currículo da escola;
- Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria de Educação e com outras instituições possibilitando:
 - gestão compartilhada;
 - ampliação dos territórios educacionais;
 - dinamização dos ambientes sócio-culturais existentes na região. (BRASIL, 2013).

Seguindo as orientações do Governo Federal a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul instituiu o Comitê Gestor do ProEMI por meio da RESOLUÇÃO/SED n. 2.549, de 1 de junho de 2012, especificado na tabela 17:

Quadro 13 - Comitê Gestor do ProEMI/JF em Mato Grosso do Sul

Integrantes	Atribuições
<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador de Ensino Médio da Secretaria de Educação; • 02 (dois) Membros da Equipe Técnico-Pedagógica da Coordenação de Ensino Médio do respectivo sistema de ensino; • Membro da Área Financeira da Secretaria Estadual/Distrital. 	I. discutir as ações a serem propostas para a implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de MS; II. acompanhar o desenvolvimento do PROEMI/PJF; III. monitorar as ações pedagógicas; IV. propor intervenções com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem; V. emitir parecer técnico sobre planos e/ou propostas e suas respectivas reformulações, quando houver

Fonte: RESOLUÇÃO/SED n. 2.549, de 1 de junho de 2012.

O art. 2º da Resolução/SED nº 2.549 estabelece os integrantes do Comitê, que excluí os representantes docentes e pais de alunos, conforme listados na figura abaixo:

Figura 14 - Comitê Gestor de Governança do ProEMI/JF em MS:

Servidor	Cargo
Maria Nilene Badeca da Costa	Secretária de Estado de Educação
Josimário Teotônio Dercli da Silva	Diretor-Geral de Infraestrutura, Administração e Apoio Escolar
Angela Maria da Silva	Superintendente de Planejamento e Apoio Institucional
Roberval Angelo Furtado	Superintendente de Políticas de Educação
Hildney Alves de Oliveira	Coordenador de Políticas para Ensino Médio e Educação Profissional
Antônio Samúdio da Silva	Coordenador de Normatização das Políticas Educacionais
Nicola Ernesto Canale Villas Boas	Coordenador de Finanças
Vera Lucia Campos	Coordenadora de Gestão Escolar
Carla Andréia Borges Rocha	Assessora de Assuntos Jurídicos
Márcia Proescholdt Wilhelms	Gestora de Ensino Médio
Erika Karla Barros da Costa da Silva	Gestora do Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro
Walquiria Maria Ferro	Técnica da Coordenadoria de Programas de Apoio Educacional

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2012.

No dia 5 de outubro de 2011, foram sorteadas as primeiras 100 escolas estaduais de Ensino Médio que receberiam o Programa Jovem de Futuro em 2012, sendo 63 em Campo Grande, 22 em Dourados e o restante em cidades vizinhas. A justificativa para a escolha das

escolas foi a proximidade da Secretaria de Educação do Estado na fase inicial do projeto. (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

A Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, Maria Nilene Badeca da Costa, e um grupo de servidores da SED do Comitê de Gestor participaram, no dia 18 de outubro de 2011 em Campinas/SP, do 1º Encontro Nacional de Equipes das Secretarias de Educação dos Estados sobre a transferência do PJF. Respectivamente ao encontro foi realizado o lançamento oficial do PJF no dia 25 de outubro de 2011, em Campo Grande, pelo Governador André Puccinelli.

Em 2012, a Secretaria de Educação escolheu mais 100 escolas, para iniciar a implementação em 2013, de acordo com as regiões do Estado. As unidades foram comunicadas por intermédio de ofício online para comparecer à reunião sobre a implantação PJF. Na transferência do âmbito Federal para o Estadual, a aceitação do projeto foi optativa, já do âmbito Estadual ao Municipal, a participação das escolas foi obrigatória.

A parceria público-privada estabelece-se com a participação do Instituto Unibanco e suas estratégias de capacitação junto à escola, representando a parte privada, a Secretaria de Educação supervisiona as ações na escola na instância estadual pública e o MEC financia o projeto na esfera Federal.

3.2.2 O Ensino Médio em Paranaíba no Contexto Educacional de Mato Grosso do Sul

Paranaíba é um dos 78 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul participantes do complexo regional Centro-Sul. Possui 176 anos, fundada em 1838, pertenceu à Unidade Federativa de Mato Grosso até 1977, momento da divisão do Estado. Sua área de 5.402,652 km² faz limite com os Estados de Goiás e Minas Gerais, sendo, por isso, sua localização considerada estratégica. Pertence a uma região singular denominada Bolsão Sul-Mato-Grossense, área localizada a nordeste do Estado, compreendendo as microrregiões de Três Lagoas e Paranaíba, abrangendo os seguintes municípios: Três Lagoas, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Água Clara, Selvíria, Paranaíba, Aparecida do Tabuado, Inocência, Cassilândia, Chapadão do Sul e Costa Rica.

O nome Bolsão começou a ser adotado anterior à divisão do Estado de Mato Grosso, levando-se em consideração as dificuldades de comunicação com a capital, Cuiabá, ficando esta região totalmente isolada do poder de decisão do centro político-administrativo, o que fortaleceu a união entre os municípios que a constituíram. (QUEIROZ, 2005, p. 30).

A origem da designação Bolsão está vinculada às campanhas políticas, como bandeira do Partido Social Democrático (PSD), a partir de 1950, quando surgiu a candidatura de Filadelfo Garcia, ao cargo de Deputado Federal, pessoa da estrita confiança de Filinto Müller. Atendendo a sugestão de sua cúpula na postulação do cargo, traduzia sua intenção em destacar a unidade administrativa e política. Entretanto, nas eleições de 1954 e 1958, é que se popularizou a denominação Bolsão. Ainda, segundo a Professora Conceição Aparecida, o fortalecimento político do Bolsão veio com a eleição do candidato do Estado de Mato Grosso, Dr. Pedro Pedrossian, em 1965, candidatura que surgiu no Sul do Estado. (QUEIROZ, 2005).

Figura 15 - Localização de Paranaíba em Mato Grosso do Sul



Fonte: PARANAÍBA. In: Wikipédia, a enciclopédia livre (2015).

A população de Paranaíba estimada é de 41.363 habitantes (IBGE, 2014) sendo a 11ª em Mato Grosso do Sul. Os indicadores sociais demonstram elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,721 em 2010. A renda per capita de R\$ 17.750,63 maquia a Incidência da Pobreza de 34,73% e o Índice Gini 0,450 revela a desigualdade de renda média. Seu PIB com valor de R\$ 718.226,00 em 2012 concentrou cerca de 56% no setor terciário.

Apesar de localizar-se estrategicamente numa região de integração das economias do Brasil (Mato Grosso do Sul, São Paulo, Minas Gerais e Goiás) é caracterizada pelo baixo crescimento econômico ao longo dos seus 176 anos, atraso atribuído a bovinocultura que impediu a diversificação das atividades econômicas e possibilitou a concentração de riquezas nas mãos de poucos latifundiários. Grandes empreendimentos como a Usina Paranaíba não deram certo. (JOVEM SUL NEWS, 2010).

A história do município é marcada por violações de Direitos Humanos, a começar pelo apossamento do território pertencente aos indígenas Caiapós sendo que “Estas revoluções foram disputas armadas entre famílias detentoras do poder regional, que tinham conflitos de interesses políticos e territoriais, o que resultou num grande derramamento de sangue e extermínio de famílias inteiras” (NAZARO; DURAN, 2014, p. 04). Desse modo o município se configura historicamente pela tendência coronelista.

Nazaro e Duran (2014) afirmam que atualmente o problema da violência em Paranaíba persiste, assim como destacaram esse fato dentre os antecedentes históricos e ressalta a juventude enquanto alvo de violência

Os jovens paranaibenses, em especial os de baixa renda, são um dos principais alvos desta violência, por não terem acesso à educação devida, em junção com a falta de estrutura familiar, se veem sem qualquer expectativa de futuro, e conseqüentemente, acabam tendo contato com as drogas e outras ilicitudes. E em decorrência disto cria-se um problema ainda maior, pois esse jovem que não teve educação, assistência familiar, foi marginalizado, e envolve-se com as drogas dentre outras coisas, acaba viciando-se e passa a praticar crimes em busca de dinheiro para manter o vício (NAZARO; DURAN, 2014, p. 07).

Segundo o IBGE (2012) o Ensino Médio de Paranaíba contava com 125 docentes e oito escolas, dessas seis são estaduais e duas privadas. Em 2010, apresentou 1.376 matrículas, em 2011, 2012 e 2013 o número de matrículas foi respectivamente 1.421, 1.460 e 1.395 representando uma taxa de crescimento de -4,45%, portanto houve diminuição de matrículas. (IBGE, 2012).

Tabela 5 - Percentual população acima de quinze anos segundo a escolaridade

Localidade	População com 2º ciclo fundamental completo ou mais	População com 1º ciclo fundamental completo	População sem instrução
BRASIL	53,63%	13,25%	23,22%
MATO GROSSO DO SUL	52,43%	15,03%	22,13%
PARANAÍBA	46,25%	15,85%	28,30%

Fonte: IBGE, 2010.

Conforme a tabela 5, a média de pessoas sem instrução em Mato Grosso do Sul é menor que a média brasileira de 23, 22%, em Paranaíba a média é bem superior com 28,30% das pessoas acima de 15 anos sem instrução. São 46,25% da população com 2º ciclo do ensino fundamental completo ou mais e 15,85% com o 1º ciclo do Ensino Fundamental completo.

A maioria dos professores destacaram como sendo a finalidade do Ensino Médio em Paranaíba, ou deveria ser, a continuidade dos estudos, portanto, o destaque para o ensino propedêutico. *“nosso ensino não é para os alunos saírem daqui e irem trabalhar no comércio, é preparar para eles continuarem os estudos.”* O professor H afirma que o Jovem de Futuro contraria esse objetivo *“eu acho que vem para inserir ele (o aluno) mais no mercado de trabalho”*.

O professor D que representa a modalidade de ensino médio integrado enfatizou como objetivo do curso a *“formação para o mercado de trabalho com pouco espaço para o vestibular”*. Quando questionados a respeito da formação humana oferecida pelo curso afirmou ser tratada mais rigorosamente

porque já que é um curso profissionalizante a gente tenta passar para o jovem que é um curso mais sério, que é um curso voltado já ao ensino profissionalizante, com mais responsabilidade com mais determinação [...] então são jovens que vão amadurecer mais cedo devido ao curso ser mais profissionalizante. (Professor D).

Desse modo o professor D defende a educação prática que supere a teoria a fim de gerar interesse nesse aluno, inconcebível na construção da escola única:

À escola cabia, portanto, preparar a criança para a organização social, mostrando como o homem participa ativamente da vida da natureza transformando-a pelo trabalho que, na base torna-se o conceito fundamental do processo de aprendizagem. ‘o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente na escola elementar, visto que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho’.

A minoria dos professores destacaram em suas falas a formação geral e humana com vistas na cidadania somando aos objetivos do Ensino Médio.

A professora J apresenta uma visão mais ampla da educação e conclui que

nós temos meninos aqui em Paranaíba-MS que cursam o ensino médio pra concluí-lo e já estão inclusive ingressando no mercado de trabalho, e vejo meninos que estão em busca de seguir pra universidade, então pra uma cidade pequena, mato grosso do sul, na divisa, eu acho interessante apesar de ser rural, nós somos cercados pelas questões rurais do gado e tal, nós temos os meninos dos dois perfis: aquele que quer concluir pra ter os estudos e permanecer no trabalho que exige pelo menos o ensino médio e tem aquele menino que quer estudar e muitos inclusive já ingressaram na universidade, já estão fazendo, já se formaram, oriundos da escola pública de Paranaíba. No plano educacional brasileiro ele atrai pras duas coisas, tanto pra educação cidadã, o exercício da cidadania, eles fazem isso mesmo, o ingresso pra continuar a carreira no ensino superior e aqueles que é pra finalizar seus estudos até onde o Estado possa dar que é o ensino médio. (Professor J)

Desse modo, na realidade municipal é possível identificar diferentes anseios na conclusão dessa etapa da educação, sendo que a escola pública tem contribuído com essa multiplicidade de sujeitos e experiências, inclusive, *“tem se preocupado muito com a*

formação geral, a formação humana do estudante” (Professor I), mas persistem os casos de *“alunos que terminam o ensino médio e não saem formados em nada”* (Professor C).

Alguns professores em início de carreira destacaram em sua fala o desinteresse dos alunos e a inexperiência na prática pedagógica *“Eles estão indo para frente praticamente forçados porque o desinteresse é terrível, deveriam tentar alguma coisa para frente, porque eles estão muito desatentos, estão empurrando mesmo”* (Professor E).

[...] eu senti dificuldade por eu não ter usado esse tipo de método sabe, eu acho que eles estão tão acostumados em ser aterrorizados que quando você trata eles bem, eles acham que você é fraco, inclusive eles acham que a gente não tem domínio ou sei lá, mas é porque eu não acredito nesse tipo de método. Eu achei muita indisciplina, agora no segundo semestre já foi melhorando, eu acho que a gente vai aprendendo a lidar com as situações né, e o desinteresse também um pouco, eles tem muita dificuldade de entender o que você explica, eu não sei se é porque pra gente é tudo tão claro que parece que é uma bobagem eles não estarem entendendo, mas eu senti que eles tem muita dificuldade na aprendizagem, talvez por falta minha, por ainda não ter o facilidade de passar de uma maneira mais, menos complexa, não sei também ainda. Eu penso ainda com a cabeça de ensino tradicional (Professor F).

A indisciplina enquanto problema educacional tem no ensino tradicional os meios de contê-las, o que a professora chama de *“aterrorizar os alunos”*. Os professores em início de carreira, que tentam romper com esse padrão, demonstra não ser tarefa fácil, uma vez acostumados com posturas tradicionais, os educandos acabam por não respeitar os professores que não fazem uso de autoritarismo. Mas com o tempo e persistência é possível romper com esse padrão.

Gramsci defende a disciplina desde os primeiros anos de vida escolar, considerando-a instigante no processo do novo homem e alertou sobre a ambiguidade do termo. Para ele a disciplina foi importante no seu processo de formação sendo necessária para organização metódica para alcançar certos objetivos, desse modo se opõem a disciplina enquanto *“[...] coação e impedimento para criação”* (SCHLESENER, 2009, p. 143) usual no ensino tradicional a qual contestamos.

Geralmente os professores identificam-se com essa etapa da educação porque segundo eles:

é diferente trabalhar com o terceiro ano porque eles já sabem o que quer, os alunos questionam te perguntam [...] porque do terceiro colegial já são mais responsável, já sabem o que quer, não são todos, mas já são a maioria.” (Professor K);

Prefiro trabalhar com EM a o médio, os alunos assim, entre aspas os alunos chegam mais maduro. (Professor I).

Olha do ensino médio eu percebo assim, houve uma mudança muito grande nos últimos anos, principalmente assim, como relação aos conteúdos, uma diminuição de algumas aulas na grade curricular que ao meu ver seria aulas de grande relevância, português e matemática, por conta disso a gente ta recebendo um aluno que cada vez mais ta chegando no EM, que

não lê não interpreta, então nós temos um aluno no EM com uma dificuldade muito grande, chega no EM a carga horária de língua portuguesa diminuiu também, esse aluno continua com essa defasagem. Aí foi inserido no currículo, por exemplo, sociologia né, aonde leva o aluno a pensar, raciocinar, refletir, criar o seu pensamento ali, refletir mesmo sobre a sociedade em que ele vive. Uma aula por semana que esse aluno faz? O que o professor pode fazer numa aula por semana? (Professor G).

Os alunos estão chegando ao ensino médio com déficit na aprendizagem e a grade curricular não tem contribuído para solucionar os problemas levantados pela professora G. O professor compreende a importância de o aluno fazer a leitura de mundo, mas a diminuição da quantidade de aulas referente às disciplinas críticas tem sido impedimento para essa prática.

Desconsideram essas questões a nosso ver importantes, para considerar as avaliações externas ao “preparar os nossos alunos para o Enem e o Vestibular, e as matérias e os currículos é bom sim, principalmente falo na minha área História e Sociologia, porque se você pega uma prova do Enem você vê que está em cima do que a gente está ensinando”. (Professor L).

A impressão dos professores é unânime quanto às diferenças entre ensino diurno e ensino noturno. Primeiro, destacaram a desmotivação causada principalmente pelo cansaço do trabalho executado durante o dia; a escola noturna enquanto espaço de lazer e a impossibilidade de cobrar os mesmos resultados para os períodos diferentes “porque no matutino você pode cobrar mais porque são aqueles alunos que não trabalham, que tá ali mais pra estudar. No noturno você tem que ser um pouco mais maleável porque os alunos vêm todos cansados pra escola, vai até sem comer”. (Professor B).

Professor D: Às vezes o cansaço é muito grande mental, até mesmo do professor [...] A defasagem do jovem do noturno é maior que o diurno, devido ao cansaço mental e físico faz com que eles se ausentem mais cedo da sala de aula.

Professor C: No noturno é mais difícil a gente conseguir com que ele perceba que isso daí vai melhorar o futuro dele. Ele acha que com o serviço vai ganhar mais então não precisa estudar, não precisa fazer uma faculdade, a minoria do noturno pensa numa faculdade.

Professor E: Então muita das vezes a gente chega na sala pra dar aula no noturno os alunos foram embora. Então você fica lá com três ou cinco alunos; e aí você tinha preparado uma atividade para aquela aula, e tem que talvez mudar.

Aproximadamente 54% de aprovação no matutino contra 35% no noturno, em 2012. Em 2014, no primeiro ano, nessa mesma escola, houve 65% de aprovação no matutino contra 20% no noturno, os dados estão distribuídos na seguinte tabela:

Tabela 6 - Aprovação do Ensino Médio na Escola A - Paranaíba em 2014

Etapa do EM	Período	Matriculados	Transferidos	Aprovados	Retidos	Desistentes
1º ano	Matutino	51	15%	45%	37%	3%
1º ano	Noturno	34	5%	29%	55%	11%

Fonte: Autoria Própria.

Apesar do problema da evasão, repetência e distorção idade-série-ano estarem concentrados nitidamente no Ensino Médio noturno o ProEMI/JF não se direcionou a esse público demonstrando contradição com relação aos seus objetivos de alteração dessa realidade escolar.

Professor F: o projeto só englobou o matutino, tinha a ideia de englobar o noturno, só que são muito poucas aulas, tenho uma aula só com eles então de literatura, então ficou muito pouco e eles não têm tempo pra leitura, alegaram isso então não ia dar certo, de manhã não, eles podem vir a tarde, vários dias a gente ficou aqui o dia inteiro.

*Professor G: Olha o noturno é uma outra realidade, o matutino funciona mais, o noturno não funciona, porque esse aluno ele não vem na escola porque ele trabalha, ele só chega aqui correndo a noite, **tem que ser pensado esse noturno**, eu não sei, o noturno é diferente.(grifo nosso).*

O ensino noturno, foco da problemática da evasão e repetência, alvo do programa, não foi pensado pela política e nem pela comunidade escolar que tende a naturalizar a situação empregando em sua prática uma atitude maleável justificada pelas condições de vida do público, conciliar trabalho e estudo. Sem fazer esse exercício de “pensar o noturno” os problemas permanecerão sem alteração, assim como a realidade desses estudantes negando uma educação significativa que resulte em alteração dessas condições de vida.

3.3 O Percorso Metodológico da Pesquisa

A metodologia se caracteriza pelas tomadas de decisões e as ações realizadas no decorrer da pesquisa com o objetivo de compreender um fenômeno delimitado no espaço e no tempo.

O pesquisador deve elencar um método como princípio de organicidade da pesquisa, já a metodologia consiste no conjunto de procedimentos necessários à concretização da pesquisa que irá dar validade ao método, entendemos os conceitos método e metodologia como inseparáveis na pesquisa.

Ao iniciar a pesquisa, selecionamos o método dialético ao considerar a capacidade de fazer com que compreendêssemos o objeto a qual delimitamos, e que também possibilitasse a explicação da realidade total, incluindo nós mesmos enquanto sujeitos criadores dessa realidade, pois segundo o materialismo dialético histórico:

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade o investigador recorre à observação e a reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e a experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua vida. (CHIZZOTTI, 2000, p. 11).

O método utilizado nos ajudou a compreender a configuração atual das políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil, a fim de responder em que medida o Projeto Jovem de Futuro contribui com a qualidade da educação média?

Entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos, registros oficiais e os diferentes dados colhidos nesse tipo de pesquisa, devem ser compreendidos à luz da descrição do pesquisador “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

As estratégias elencadas na pesquisa foram entrevistas semiestruturadas, análise de documentos oficiais, as informações sobre o PJF disponíveis na internet (no *site* do Instituto Unibanco, no *YouTube*); a análise da produção científica, artigos, dissertações e teses, sobre o Programa, observações informais ao longo da pesquisa. No site do Unibanco e no material disponibilizado nas escolas conhecemos mais sobre o Instituto e seus objetivos ao desenvolver o PJF, a concepção de educação propagada, tivemos acesso aos resultados da implantação do programa em outros estados da federação e o porquê da implantação em Mato Grosso do Sul. As ações empreendidas pelo Unibanco foram acompanhadas por meio dos “Boletins do Jovem de Futuro” divulgados mensalmente durante a pesquisa: 2013, 2014 e 2015.

A análise do Documento Orientador ProEMI/JF entregue as escolas como princípio organizador da implementação e da Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio, PARECER CNE/CP Nº:11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009 pelo Conselho Nacional da Educação possibilitou relacioná-los aos documentos “currículo por competências” e aos documentos da UNESCO direcionados a reformulação curricular do Ensino Médio e possibilitou relacionar o fenômeno da implementação de uma política pública educacional de nível médio em Paranaíba ao contexto supranacional atual do capital.

A análise documental pode ser considerada “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência” (BARDIN, 2004, p. 40). Procuramos fazer o cruzamento de informações, expressões e conceitos presentes nos documentos que legitimam as políticas públicas para o Ensino Médio atualmente.

Desse modo, o objeto se torna inteligível à medida que fazemos a conexão entre a realidade micro e a realidade macro. Há de se considerar sempre o plano universal, as forças determinantes e as relações de poder imbricadas do micro ao macro e vice versa. Como nos orienta Alves (2003) nossa visão da realidade é fragmentada e sem uma análise mais profunda da sociedade não podemos ligar os fios de uma mesma teia; sem apreensão da totalidade perdemos de vista as transformações, para enxergá-las é preciso relacionar o cotidiano como parte de um processo (ALVES, 2003). A luz do processo histórico é possível entender como a condição estudada/pesquisada foi forjada e trazer a tona uma realidade que é sentida, mas não aparente.

Na pesquisa optamos por entrevistar professores e gestores das escolas estaduais do município de Paranaíba contempladas pelo Programa. Objetivávamos também entrevistar os alunos por meio de conversas informais em círculos, mas as dificuldades com relação ao curto espaço de tempo fez com que as prioridades fossem alteradas ao longo da pesquisa.

Decidimos escolher os professores aleatoriamente de modo a não influenciar nos resultados da pesquisa, para tanto fizemos o levantamento dos professores do ensino médio que lecionavam no ensino médio em 2014, num total de 86 docentes. Estipulamos o quantitativo de 30% do total para realizar o sorteio, além desses 26 professores seria entrevistados um elemento do Trio Gestor ProEMI/JF de cada escola participante, totalizando 31 entrevistas, sendo que na escola A foram sorteados sete, escola B foram nove; C, D e E respectivamente seis, quatro e quatro professores. Desse universo sorteamos seis do gênero masculino e 20 do gênero feminino.

Foram elaboradas dez questões abertas em três eixos temáticos:

- Implantação e implementação do PJF.
- Impacto do Jovem de Futuro.
- Percepção dos professores sobre políticas públicas para o Ensino Médio.

As entrevistas foram iniciadas em dezembro de 2014 no período de finalização do ano letivo, a falta de tempo dos professores foi impedimento à realização das entrevistas, dificultada com a implementação do Diário Online³³ pelo governo estadual.

Outra dificuldade ao empreender a pesquisa foi a minha necessidade enquanto trabalhadora enfrentando a jornada de trabalho de 40 horas semanais, uma vez que não há uma política de valorização ao mestrado por parte do governo estadual com a justificativa que esse público não é voltado ao ensino regular, mas com fins ao ensino superior, portanto os professores enfrentam dificuldades em conseguir afastamento remunerado para estudo, assim como para receber o aumento irrisório referente à especialização³⁴. Os professores contratados, o meu caso, não podem se ausentar por mais de 15 dias das atividades, mesmo que em decorrência de impossibilidade física, com risco de rompimento do contrato sem garantias trabalhistas.

Essa desvalorização desmotiva a maioria dos professores, que acreditam que a realização do mestrado será um trabalho árduo, como sabemos, sem haver um retorno financeiro satisfatório.

Ao definir o problema seguindo as orientações teórico-metodológicas, percebemos que as entrevistas realizadas não foram suficientes para ajudar a solucioná-lo. Para Lakatos e Marconi (2008, p. 12-13) “o problema é uma dificuldade, teórico ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para qual se deve encontrar uma solução”. O processo de pesquisa terá como o norte a solução desse problema. “É um processo contínuo de pensar reflexivo, cuja formulação requer conhecimentos prévios do assunto (materiais informativos), ao lado de uma imaginação criadora”. A formulação do problema de pesquisa deve estar de acordo com alguns critérios que, segundo Lakatos e Marconi (2008, p. 12-13), são:

- a- Viabilidade. Poder ser eficazmente resolvido por meio da pesquisa.
- b- Relevância. Deve ser capaz de trazer conhecimentos novos
- c- Novidade. Estar adequado ao estágio atual da evolução científica.
- d- Exequibilidade. Pode levar a uma conclusão válida.
- e- Oportunidade. Atender a interesses particulares e gerais.

³³ O diário online é uma tecnologia que em tese deveria facilitar os registros do professor se acompanhado de ferramentas adequadas como computadores portáteis e internet acessível nas escolas, sem estes requisitos acaba por prejudicar o professor que deverá fazer todos os registros em sala de aula e depois repassá-los no sistema com prazos rígidos a serem respeitados.

³⁴ A CAPES disponibilizou uma bolsa de estudos avaliada por nós como insuficiente para as necessidades materiais, uma vez que a Universidade (UEMS) não permitiu lecionar e receber bolsa de estudos concomitante. Abandonar um período de trabalho poderia acarretar o desemprego futuro causando medo, o que exigiu um grande esforço para realizar a pesquisa. A força de vontade, neste caso, está relacionada a realização de um sonho.

Percebemos que após realizarmos metade das entrevistas, a maioria dos professores sorteados não estarem envolvidos no PJF, não podendo ao menos dar informações sobre o que seria o Programa. Houve a necessidade de reformulação das estratégias de pesquisa o que demonstra flexibilidade do percurso metodológico, sendo que as determinações iniciais não condicionam as decisões posteriores do estudo. A minoria de professores envolvidos foi entendida por nós como evidência para pesquisa, desse modo focamos nas informações dos professores que participaram da implementação, mas nem por isso descartamos as entrevistas que no conjunto se complementam para responder os problemas que nos inquietam.

Nesse momento acrescentamos outra fonte à pesquisa. Fomos a campo para levantar e analisar os projetos corpo do ProEMI/JF desenvolvidos pelos docentes das escolas. Esta análise contribuiu com o problema de pesquisa e permitiu a definição das entrevistas sendo realizadas com aqueles professores que participaram efetivamente da implementação, nesse momento entrevistamos também os professores que o sorteio não havia contemplado devido ao seu papel de implementadores.

Trabalhar em duas das escolas possibilitou a observação informal do cotidiano, as mudanças físicas e as atividades extra sala desenvolvidas em 2013 e 2014 nas escolas. Nas reuniões pedagógicas atentávamos as informações referentes ao PJF, e questionava os colegas de trabalho sobre o desenrolar das atividades, esse procedimento apontou pistas e caminhos para responder nossas indagações.

A descrição do fenômeno estudado é parte fundamental para os resultados da pesquisa e deve ser um trabalho para além de si, realizado para o outro:

Descrever a montanha para alguém é uma coisa, envolve alguém que: está diante do objeto descrito, que a conhece e que a apresenta a outra pessoa que não a conhece. Não é possível descrever algo para alguém que conhece essa mesma coisa e, algumas vezes, até melhor do que o próprio sujeito que a descreve. (MARTINS, 2010, p. 58).

Mesmo que o pesquisador já tenha comprovado suas hipóteses e tenha compreendido seu objeto internamente, deverá exteriorizar suas descobertas em uma descrição para que outros sujeitos também as entendam. Assim ficará clara a metodologia, os impasses e entraves enfrentados, e a disposição dos elementos que respondem ao problema de pesquisa ao qual o receptor não teve acesso.

O mérito principal de uma descrição não é sempre sua exatidão e seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição. Poderá haver tantas descrições de uma mesma coisa quantas sejam as pessoas especialistas que vejam essa mesma coisa. Em vista disso “[...] Descrever algo é

poder dizer como uma certa coisa pode ser diferenciada de outra, ou ser reconhecida entre outras”. (MARTINS, 2010, p. 61). Em consonância com o autor, vale lembrar que no limiar da pesquisa, durante o desenvolver metodológico, o método toma forma mais precisa e notável caso seja descrito.

O interesse do investigador está no processo e não necessariamente nos resultados finais, no afã de captar minuciosamente as definições dos sujeitos referentes às suas experiências de vida. Os dados colhidos são analisados de forma indutiva, e dessa maneira é possível recolher diferentes fontes/dados para tentar compreender como se relacionam na constituição do fenômeno.

Por último, é função da pesquisa qualitativa captar o significado dos fenômenos estudados e de seus sujeitos produtores de ação, assim como entender as experiências vividas e sentidas por eles. O trabalho qualitativo está em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais, aspectos muitas vezes ignorados da vida social.

Na pesquisa qualitativa muitas serão as opções de fontes: narrativas, memórias, biografias, documentos, e esse volume torna mais dinâmica a pesquisa quanto às interpretações. O pesquisador que tem postura ativa nesse método estará atento às diferentes manifestações do fenômeno, pois até o silêncio tem muito a dizer.

3.3.1 A Técnica de Triangulação de Dados

Empregamos como técnica de pesquisa a triangulação de dados tendo como objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fenômeno estudado. Ao utilizar essa técnica fazemos menção de que “[...] é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

No Quadro 14 visualiza-se o fenômeno de acordo de acordo com três dimensões apreendidas na Triangulação de dados:

Quadro 14 - Triangulação de dados

PRIMEIRA DIMENSÃO	SEGUNDA DIMENSÃO	TERCEIRA DIMENSÃO
Processos e produtos centrados no sujeito	Elementos produzidos pelo meio do sujeito	Processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social do sujeito
Processos e Produtos elaborados pelo pesquisador: percepções do sujeito (formas verbais); comportamento e ações do sujeito. Uso de entrevistas e observação livre.	Elementos produzidos pelos meios: documentos, instrumentos legais; estatísticos.	Análise sociocultural macro no qual o sujeito está inserido (modo de produção, classe social).

Fonte: Gomes (2012).

A Análise Micro foi realizada em Paranaíba/MS na tentativa de compreender como a política chega às escolas, a organização escolar, de acordo com o ProEMI/JF, e as impressões dos professores sobre o PJF.

A Análise do Meio deu-se por intermédio dos documentos produzidos pelo Instituto Unibanco sobre a implantação e a implementação do PJF tal como foi planejada na tentativa de evidenciar as intencionalidades: o que está nas entrelinhas dos documentos? O que está por trás da ação do governo para o Ensino Médio de Paranaíba?

A Análise Macro efetiva-se na investigação das relações entre as políticas públicas educacionais, o Terceiro Setor e o Ensino Médio, na conjuntura da reestruturação do capital, por meio dos organismos internacionais, e na alteração do papel do Estado.

Como podemos visualizar no quadro a triangulação permite correlacionar as variantes influenciadoras e que compõem o fenômeno.

3.3.2 A Relação Sujeito e Objeto na Pesquisa

O método dialético na pesquisa qualitativa não rejeita a subjetividade dos sujeitos envolvidos na investigação, pois considera que os dados quantitativos sozinhos, não são capazes de esclarecer a realidade.

A relação do sujeito pesquisador com o objeto segue as premissas de Marx, que segundo Netto (2011, p. 25) define do seguinte modo:

O papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica(mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

É importante considerar aqui a subjetividade do pesquisador chamada por González Rey (apud GALLERT et al., 2015) de subjetividade individual, que são as construções históricas de diferentes sujeitos ao atribuírem sentido as suas vivências, portanto as experiências do pesquisador são orientadoras da pesquisa. Um exemplo é a opção do pesquisador por desenvolver determinado tema de pesquisa, sendo que não será qualquer resposta (teoria) suficiente para apontar soluções, mas aquelas que estejam de acordo com sua concepção de realidade.

A subjetividade social também deve ser compreendida na pesquisa, pois é uma forma de explicação coletiva da realidade “apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc. e está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva” (GALLERT et al., 2015, p.5). Os dois níveis de subjetividade são indissociáveis, visto que se constroem mutuamente, sendo complexa essa diferenciação.

4 PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS DADOS

Paranaíba possui seis escolas estaduais, das quais quatro foram contempladas na pesquisa de campo a ser descrita nesse tópico. Dentre as Escolas, duas não foram analisadas, uma por não ter implantado o ProEMI/JF, por não formar turma de Ensino Médio e a outra não disponibilizou material para estudo.

A efetivação da pesquisa foi possível por meio de entrevistas com treze professores e quatro coordenadores e observação informal. A escola C estava em processo de reforma, durante a pesquisa, utilizou o espaço da escola D para dar continuidade a suas atividades. Todas as escolas não disponibilizaram documentos normativos referentes ao Programa, denotando certo receio quanto a divulgação do material para pesquisa.

De forma complementar, foi solicitado ao coordenador regional do ProEMI/JF material relativo a implantação e implementação do programa, enviou por e-mail apenas o documento orientador que estava disponível via online. Já coordenadora geral respondeu de maneira positiva ao primeiro e-mail, de quatro, com questionamentos referentes ao Programa, porém não houve devolutiva das questões e nem resposta aos demais e-mails. Os professores foram solícitos a pesquisa, embora se sentiram coagidos por se tratar de gravação.

No quadro 15 abaixo traçamos o perfil dos entrevistados:

Quadro 15 - Perfil dos docentes entrevistados

Professor (a)	Idade	Sexo	Experiência	Formação	Pós-graduação	Mais de uma escola
A	29 anos	M	9 anos	Física	não	não
B	55 anos	F	22 anos	Arte	sim	não
C	42 anos	F	15 anos	Ciências	sim	não
D	29 anos	M	4,5 anos	Ciência da Computação	não	sim
E	31 anos	F	4 meses	Matemática	sim	não
F	28 anos	F	1 ano	Letras	sim	não
G	50 anos	F	27 anos	História	sim	não
H	43 anos	F	20 anos	Matemática	sim	sim
I	48 anos	F	26 anos	Matemática	sim	não

J	39 anos	F	9 anos	Letras	sim	sim
K	46 anos	F	22 anos	Matemática	sim	sim
L	43 anos	F	23 anos	História	sim	não
M	31 anos	M	5 anos	Matemática	sim	sim

Fonte: Autoria Própria.

Da amostra entrevistada 77% são compostas pelo sexo feminino e 23% masculino. Em relação à faixa etária 38% estão na faixa etária de 28 a 31 anos, 46% de 39 a 48 anos e 16% de 50 a 55 anos.

Quanto ao tempo de serviço, 15% dos professores têm até um ano de atuação, 7% têm até cinco anos, 15% até 10 anos e 63%, contam com mais de vinte anos de experiência docente. As diferenciações quanto a experiência docente é importante para as reflexões da pesquisa uma vez que o tempo de serviço trás variações na apreensão do fenômeno das políticas públicas educacionais.

As entrevistas contaram com 46% de professores que atuam nas disciplinas da área de ciências exatas, 23% são professores na área de linguagens, 15% nas disciplinas são da área de ciências humanas e 15% de ciências da natureza. 7% possui formação em ciência da computação com atuação no Ensino Médio Integrado. Quanto à formação continuada, 84% possuem pós-graduação.

Já no que concerne a atuação 38% dos professores trabalhavam em mais de uma escola, entre eles um conciliava escola pública e universidade. Isso se deve ao exíguo piso salarial. Os professores acabam dobrando ou triplicando suas jornadas de trabalho e multiplicando as escolas o que compromete a qualidade do seu trabalho. Não há muito tempo para refletir as especificidades da comunidade e criar ações de interferência específicas.

O quadro 16 apresenta os coordenadores entrevistados para pesquisa.

Quadro 16 - Perfil dos coordenadores entrevistados

Diretor (a)/ Coordenador (a)	Idade	Sexo	Experiência	Pós- graduação	Mais de uma escola
A	55 anos	F	32 anos	sim	não
B	55 anos	F	32 anos	sim	não
C	63 anos	M	33 anos	sim	não
D	50 anos	F	32 anos	sim	sim

Fonte: Autoria Própria.

Foram entrevistados coordenadores da escola A, B, C e D, sendo que um deles também exercia a função de vice-diretor, somente o coordenador C não fez parte da coordenação do ProEMI/JF. Na totalidade possuem mais de 50 anos de idade e experiência profissional acima de 30 anos, o coordenador D possui doutorado e os demais, especialização.

A formação do coordenador D possibilitou uma apreensão crítica do ProEMI/JF e o estudo do Projeto com os professores da escola B para além das prescrições normativas, objetivando a compreensão mais ampla do contexto histórico-social de construção e reprodução dessas práticas. Segundo a coordenadora, muitos professores não participaram devido à falta de tempo.

O quadro 17 demonstra nível de conhecimento dos professores sobre o ProEMI/JF:

Quadro 17 - O que os professores sabem sobre o ProEMI/JF?

PROFESSOR	O QUE VOCÊ SABE SOBRE O ProEMI/JF?
A	O PJF chegou até mim como um projeto do Unibanco [...] Então o projeto jovem de futuro veio pra isso, pra gente fazer a demonstração dessa teoria com o objetivo de melhorar essa prática.
B	Esse projeto ele veio pra Paranaíba, veio para as escolas, pra ver como as escolas queriam participar e o diretor junto com a coordenação fez reunião pra que um professor ficasse responsável pelo projeto e chamasse outros professores do ensino médio pra fazer.
C	É um projeto desenvolvido aonde o Unibanco manda uma verba pra escola dependendo do numero de alunos de cada escola, [...] dinheiro é pra gente trabalhar e conseguir desenvolver projetos pra aumentar as notas do Ideb, então são desenvolvidos projetos onde o foco maior é pra melhorar o desenvolvimento desse aluno principalmente nas áreas de português e matemática que eu pelo menos considero como base comum.
D	Sobre o PJF eu não sei quase nada desse projeto. A gente escuta nas escolas dizer que existe um PJF, mas pra que serve não.
E	Eu já ouvi falar do PJF, mas eu não me informei, não vi como funciona.
F	Olha eu não sei muita coisa sobre ele não, mas eu fiquei sabendo por uma colega, ela chegou pra gente, porque assim, um professor da área foi capacitado, repassaram as atividades pra ela e ela ficou responsável pra passar pra gente, para os professores de língua portuguesa aqui da escola [...] eu não sabia muito bem, mas as minhas colegas que estão envolvidas nesse projeto jovem de futuro falou que dava pra fazer como oficina [...] parece que tem dinheiro envolvido também
G	Eu sei muito pouco para falar o que é esse PJF, eu sei muito pouco. Foi passado assim por cima, mandaram a gente montar uns projetos tá, aí entra os projetos, currículo monta o projeto, no inicio desse ano [...] banco Itaú envolvido, foi passo aí que ele patrocina esse projeto [...] não tem nada desse jovem de futuro, não tem estudo desse jovem de futuro, ficaram de passar.
H	Quase nada. Não participei de nenhuma reunião. Não foi passado nada para mim ainda
I	Eu não sei muita coisa, foi passado pra gente fazer o curso online. Ele veio para acrescentar para melhorar mesmo o EM, pra evitar a evasão escolar, a repetência, e para trabalhar mesmo na escola. É um projeto e esse ano que foi a implantação, aí você vai trabalhar aquelas dificuldades através de oficinas pra sanar duvidas mesmo no contexto de ensino aprendizagem do estudante; então só veio pra acrescentar melhoria, e além dessa melhoria em termos de conhecimentos científicos é nos conhecimentos da vida, do cotidiano do aluno, porque tem várias oficinas voltadas para o conhecimento da realidade.
J	O JF, o que eu sei: ele foi um projeto implantado pela união né, é uma questão federal, no inicio alguns estados Rio de Janeiro São Paulo já passaram, e foram sendo a seleção dos outros estados que eu entendi 2012 Mato Grosso do Sul foi contemplado né, então nos temos a ação pra 2013, 2014 e 2015, são 3 anos prorrogáveis ou não de acordo com os resultados

	que nós tivermos. Então 2012 a nossa coordenação, a direção da escola já pré-anunciou olha foi contemplado o Mato Grosso do Sul e a partir de 2013 nós teremos o PJJ que agora sai da união, da federação e passa para o estado. Com isso, com essa implementação ou implantação entendo que todos os estados brasileiros serão contemplados futuramente, 3 anos desse projeto inclui, do que eu entendi que foi passado, nós temos que praticar oficinas com esses meninos no sentido de trabalhar o lúdico, trabalhar a hora contrária, e não é só a questão do reforço é ter uma aula diferenciada, uma metodologia diferente porque notou-se que até o fundamental, no Brasil, os meninos vão bem, e aí pra cursar o em é uma luta porque eles evadem da escola, abandonam e vão trabalhar, então o governo federal, o MEC, pensaram sobre isso para que houvessem algumas ações para que esses meninos permanecessem na escola, agora o que é atrativo na escola pro jovem? Então são os meios dos projetos né, e oficinas que devem ser trabalhadas por todas as disciplinas, podem ser projetos interdisciplinares, multidisciplinares, mas visando essa questão do cultivo, do incentivo, desse aluno permanecer achar bacana ficar aqui, porque daí é muito mais atrativo trabalhar, abandonar do que permanecer na escola.
k	Projeto Jovem de Futuro, e como você trabalhar com o aluno e despertar nele o interesse de estudar, eu vejo mais dessa forma, através de projetos, eu gostei bastante, porque até comentei com umas colegas minhas, que dentro de História, eles têm dificuldades deles lerem e interpretar, então com esse projeto, você trabalhando em cima de projetos, no meu caso eu trabalho o projeto “A arte buscando valores” eu e a professora de Sociologia. Então parece que despertou neles mais interesse, e aonde eles buscam normalmente a pesquisar, foi onde melhorou bastante, pra mim foi bom nesta parte.
L	Eu não to lembrada de nada.

Fonte: Autoria Própria.

De acordo com quadro podemos inferir que 15% soube explicar sobre o PJJ. Um deles, o professor J, por ter recebido a formação online oferecida pelo Instituto Unibanco e foi responsável em passar para os colegas de trabalho o que aprendeu, e o outro, o professor C, por integrar o trio gestor da escola C. 30% não souberam dizer o que é a PJJ e 55% apresentaram informações incompletas. Os resultados corroboram que apenas os professores que participaram da implementação do ProEMI/JF em Paranaíba uma vez que elaboraram e desenvolveram projetos, participaram da formação online e possuem informações sobre o PJJ souberam responder.

A respeito da implementação do PJJ nas escolas de Paranaíba, os participantes enunciaram:

Professor B: Fez uma reunião com todos os professores esse ano (2014) pra poder ta participando.

Professor I: Nós fomos convocados, a diretora da escola passou, conversou com a gente, a coordenadora do EM sempre falando desse projeto jovem de futuro. Não tivemos que propor nada só o que chegou até nós.

Professor J: Como eu disse a implantação vem da União, isso vem pré anunciado pra gente no final de 2012, que em 2013 nós fomos contemplados com o PJJ, que nós deveríamos conforme as normas que tem dentro do projeto né, os objetivos, nós deveríamos tentar cumprir as metas é isso que foi informado. (grifos nossos).

Em 2012 houve uma reunião no Sindicato dos Professores em Paranaíba onde a Coordenadora Estadual do PJJ em MS Erika Costa fez a apresentação geral do Projeto. Em 2013, os gestores das escolas estaduais de ensino médio fizeram reuniões para repassarem as informações do Programa aos seus docentes e delegaram a eles a produção de projetos a serem desenvolvidos no período de três anos. Esses projetos foram sintetizados em um Plano de Ação.

4.1 O Plano de Ação

Acessamos o Plano de Ação como consta no Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2013). O documento foi elaborado e postado online pelos grupos gestores das escolas no início de 2013, nele encontram-se as ações a serem desenvolvidas, os resultados a que a ação se refere, as descrições da ação, as subatividades, as metas que as escolas pretendem alcançar, as metodologias do PJJ a serem empregadas, os professores responsáveis pelas ações, a duração da ação e a especificação do material a ser adquirido em prol da ação.

Tivemos acesso ao Plano de Ação de três escolas, a quarta apresentou somente os projetos desenvolvidos pelos professores e a quinta não disponibilizou o material porque a coordenadora responsável pelo Programa estava de licença.

O Plano de Ação caracterizou-se por ser específico e prático, sendo desnecessário contextualizar as ações. Foi construído de acordo com as recomendações dos coordenadores regionais representantes da SED. Segundo o professor C:

*Então na medida em que o diretor ia preenchendo esse plano eles iam **dando o aval** ou não, se tava correto ou não, se tinha que fazer alguma ressalva, então a secretaria da educação ia dando o norteamento do que estava certo ou errado. O preenchimento foi online.*

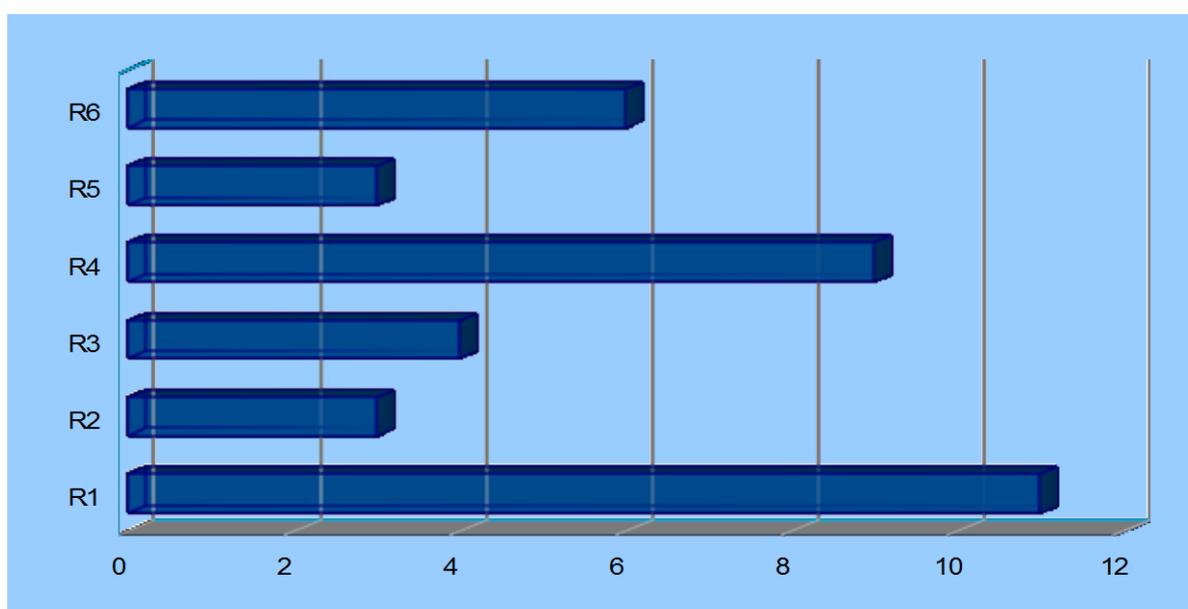
O Instituto Unibanco desenvolveu uma Plataforma online de gestão de projetos das escolas e formação a distância, o Sistema de Gestão de Projetos (SGP) “A plataforma permite às escolas construir os seus Planos de Ação, de forma alinhada às diretrizes do MEC (PDE Interativo, outros programas do ministério ou mesmo outras fontes de financiamento)” (UNIBANCO, 2014) por meio da plataforma foi realizado o acompanhamento da execução das ações.

Na construção do Plano de Ação sobressaíram os interesses e a visão técnica de educação da SED ao utilizar das premissas do Instituto Unibanco para avaliar aquilo que os professores propuseram e o que foi considerado viável, principalmente no quesito financeiro.

Nas orientações exigia-se se um diagnóstico preliminar fiel da realidade escolar, na verdade não foi realizado algo específico para o ProEMI/JF nas escolas de Paranaíba. Os dados avaliativos referente a aprovação e evasão são apresentados no início de cada ano letivo e soma-se a eles as avaliações externas, como Saeb e Saems.

Elaboramos dois gráficos referentes aos resultados e metodologias desenvolvidas pelas escolas de Paranaíba:

Figura 16 - Ações desenvolvidas para cada Resultado (R)



Fonte: Autoria Própria.

Em síntese foram desenvolvidas mais ações com vistas nos Resultados 1 e 4 que são R1: Alunos com competências e habilidades desenvolvidas em língua portuguesa e matemática e R4: Práticas pedagógicas melhoradas. As escolas deveriam apresentar ações para os seis resultados, mas as disciplinas-alvo do PJF são Língua Portuguesa e Matemática, orientações que são advindas do Relatório “De Olho nas Metas (2012)” realizado pelo Movimento Todos Pela Educação que diz que “apenas 10,3% dos alunos que concluem o Ensino Médio possuem nível de aprendizagem adequado em Matemática. Em Língua Portuguesa, o percentual chega 29,2% dos jovens” (INSTITUTO UNIBANCO, [ca2011], p. 09).

O Instituto Unibanco revela compactuar com os interesses do Terceiro Setor organizado no Movimento brasileiro Todos Pela Educação, justifica-se que Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas que poderão garantir “indivíduos que possuam competências para gerenciar informações e lidar com diferentes tecnologias”.

Para alcançar o Resultado 1 as escolas de Paranaíba utilizaram as metodologias: Monitoria 50%, Entre Jovens 30% e Agente Jovem 10% empatado com a Campanha Estudar Vale a Pena. No contexto geral do Plano de Ação a metodologia que mais apareceu foi o Agente Jovem 19,35% seguido de 16% Monitoria, 13% Entre Jovens, 13% SuperAção, 13% Campanha Estudar Vale a Pena, 13% Jovem Cientista, 6% Sistema de Reconhecimento, 3% Valor do Amanhã, 3% Uso da Avaliação em Larga Escala e 3% Introdução ao mundo do trabalho.

Portanto expomos a seguir o Plano de Ação referente ao Resultado 1 por ter sido foco das ações do ProEMI/JF:

Figura 17 - Plano de Ação da Escola A

Nome	Descrição (Subatividade)	Meta	Metodologia e Macrocampo	Duração
1.1 Trabalhar com alunos do 1º ano A nas oficinas com o intuito de ampliar o conhecimento lexical em Língua Estrangeira Moderna: Inglês e Espanhol.	1.1.1 Organizar a turma em grupo para pesquisas à diferentes categorias de palavras. 1.1.2 Confeccionar jogos; memória, bingo, quebra-cabeça e dominó. 1.1.3 Culminar com uma sessão de jogos entre os alunos (estabelecer as regras do jogo).	Desenvolver um conjunto de ações a fim de melhorar em 10% na média anual nas disciplinas envolvidas, por meio de oficinas de jogos, desenvolvidas no período matutino estendendo no vespertino conforme a complexidade em questão	Agente Jovem Leitura e Letramento	05/06/2013 a 12/06/2013
1.2 Realizar oficina para o entendimento e fixação da tabuada através de jogos lúdicos, com metodologias diferenciadas, desenvolvidas em horário estendido no vespertino, fazendo da matemática um aprendizado de forma agradável.	1.2.1 Os grupos serão formados através de sorteios para que haja interação entre os colegas. 1.2.2 Mobilizar alunos dos outros anos do EM para acompanhamento nas oficinas (Agente Jovem).	Envolver 60% dos alunos em oficinas de matemática; melhorar o rendimento escolar em 10% no final do ano letivo 2013.	Entre Jovens 1º ano (matemática). Leitura e Letramento	04/06/2013 a 11/06/2013
	1.2.3 Serão utilizados jogos de dominó contendo as 4 operações para a fixação da tabuada auxiliando o desenvolvimento da matemática no dia a dia deixando de lado a tabuada decorada.			
1.3 Realizar oficina para o atendimento aos eixos de matemática, bem como melhorar em 15% o domínio dos signos, códigos e nomenclaturas da linguagem matemática a partir de metodologias diferenciadas realizadas no contraturno.	1.3.1 Mobilizar os alunos dos outros anos do ensino médio para o acompanhamento das oficinas, através de monitores. Metodologia: monitoria	Envolver 60% dos alunos em oficinas de matemática; melhorar o rendimento escolar em 10% no final do ano letivo 2013.	Monitoria Leitura e Letramento	04/06/2013 a 11/06/2013
1.4 Realizar ações para melhorar 10% o domínio da escrita através de leitura narrativas, dissertativas na produção de texto entre os alunos do 1º ao 3º ano do EM	1.4.1 Desenvolver oficinas no contraturno usando mídias como filmes, análise de gravuras, histórias contadas pelos participantes do programa, de modo que o aluno elabore sua própria história, seja por meio de textos orais ou escritos, bem como melhorar sua linguagem a partir da leitura de textos informativos além de produzir resenhas críticas e debates acerca dos filmes trabalhados elevando a	Envolver diretamente 60% dos alunos em leitura e interpretação de texto; ter uma melhora de 10% na disciplina de Língua Portuguesa.	Monitoria Leitura e Letramento	29/05/2013 a 15/10/2013

<p>1.5 Realizar um conjunto de ações para melhorar o domínio da leitura e interpretação de texto sendo desenvolvidos no contraturno com os alunos do 1º ao 3º ano do EM. As oficinas serão por meio de universitários estagiários capacitados e apoiados por materiais didáticos específicos.</p>	<p>1.5.1 Orientar os monitores a divulgar e mobilizar os alunos para a participação nas oficinas; Estabelecer parcerias com Instituição de Ensino Superior para realizar as oficinas com os materiais elaborados pelos responsáveis. Metodologia: monitoria</p> <p>1.5.2 Os professores responsáveis pela disciplina trabalharão em sala de forma diferenciada no período noturno, pois os alunos não poderão frequentar o contraturno. Metodologia: monitoria</p> <p>1.5.3 Adequar a biblioteca com livros clássicos para o uso dos alunos no desenvolvimento de leituras e produções de texto. Metodologia: Entre Jovens 1º ano (Língua Portuguesa).</p>	<p>Envolver 60% dos alunos 1º ao 3º ano do EM, melhorar o rendimento escolar em 10%.</p>	<p>Entre Jovens 1º ano (Língua Portuguesa)</p> <p>Leitura e Letramento</p>	<p>06/05/2013 a 19/09/2013</p>
---	--	--	--	--------------------------------

Fonte: Autoria Própria.

Continuação

Figura 18 - Plano de Ação da Escola B

R1 Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvida					
Nome	Descrição	Meta	Metodologia e Macrocampo	Responsável	Duração
<p>1.1 (Atividade) Leitura como instrumento de transformação social</p>	<p>Revigorar o projeto Escola C a leitura como instrumento de transformação social, por meio de oficinas, leitura, interpretação de textos, narração de histórias e Teatro, com carga horária de 30 horas aulas divididas em 2h/a semanais.</p>	<p>Envolver Diretamente 80% dos alunos, para melhorar 05% da qualidade de aprendizagem de língua Portuguesa no término do Ano Letivo de 2013.</p>	<p>Monitoria – Leitura e Letramento.</p>	<p>.</p>	<p>27/05/2013 a 28/06/2013</p>
	<p>1.1.1 Desenvolver Diversas Oficinas Descrição: Inscrever os alunos, compor as turmas, organizar os espaços, designar os professores e coordenadores para ministrarem as oficinas. Metodologia: Agente Jovem</p> <p>1.1.2 Desenvolver diversas oficinas Descrição: Oficina importância da literatura Metodologia: monitoria</p> <p>1.1.4 Desenvolver diversas oficinas Descrição: Realizar um conjunto de ações para despertar o gosto pela literatura e melhorar o domínio da leitura e da escrita dos alunos a partir de oficinas desenvolvidas nas pré-aulas (campo) e no contra turno (regular).</p> <p>1.1.5 Desenvolver diversas oficinas Descrição: Selecionar livros para ser dramatizados; Organizar festival de teatro Alice no país das maravilhas, Reinações de Narizinho, o auto da Barca do Inferno. Metodologia: Agente Jovem</p> <p>1.1.6 Desenvolver diversas oficinas Descrição: Inscrever os alunos, compor as turmas, organizar os espaços, designar professores e coordenadores para ministrar as oficinas (leitura) com apostilas elaboradas pelos professores e produzidos pelo projetec.</p> <p>1.1.7 Simulado Descrição: Será aplicado bimestralmente o simulado com questões de múltiplas escolha. Metodologia: Campanha estudar vale a pena</p>				

1.2 Oficina de Matemática	Realizar oficina para melhorar o entendimento dos eixos de matemática, bem como o domínio de símbolos, códigos e nomenclatura da linguagem matemática, a partir de metodologias diferenciadas, desenvolvidas em horário estendido no matutino e vespertino.	Ter a participação efetiva de 60% dos alunos nas oficinas de matemática para melhorar 5% o desempenho na disciplina de matemática por bimestre no ano de 2013.	Monitoria – Iniciação Científica e Pesquisa.		27/05/2013 a 30/08/2013
Subatividades	1.2.1 Oficina de matemática. Descrição: Divulgar a oficina, inscrever os alunos (turmas formadas por meio de avaliação), compor as turmas, organizar os espaços para cada grupo. Verificar a possibilidade de estabelecer parcerias com instituições de ensino superior para respaldar os monitores e coordenador de área 1.2.2 Dados Matemáticos Descrição: Organizar apostilas a serem reproduzidas pelo projetec na própria escola. Aplicar uma ficha de avaliação no final da oficina para obter dados referentes à qualidade da mesma.				
1.3 Olimpíada Rural	Organizar e executar em duas etapas – por um semestre – uma olimpíada inter-regiões (coqueiro, Alto Santana, Raimundo, Tamandaré, Cidade). O critério de participação dos alunos será a porcentagem das atividades realizadas no Tempo Comunitário, as quais devem alcançar 80% em cada bimestre.	Envolver 80% dos alunos para participar nas duas etapas da olimpíada rural com objetivo de diminuir em 70% o índice de atividade sem fazer do TC e por consequência melhorar em 10% a frequência dos alunos e seu desempenho.	Sem metodologia Cultura corporal		19/06/2013 a 20/11/2013
1.4 Projeto Wladisleca	Todas as atividades feitas pelos alunos (tarefa, pesquisa, produção de artigo, participação nos projetos, médias acima de 7,0, serão pagas com W\$ wladislecas (moeda da escola) com o dinheiro ganho os alunos poderão comprar materiais para uso próprio no decorrer do ano ou na culminância do projeto.	Motivar a participação de 90% dos alunos em atividades no decorrer do ano 2013, melhorar em 5% a média anual dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.	Campanha estudar vale a pena Leitura e letramento		25/02/2013 a 29/11/2013

Fonte: Autoria Própria.

Continuação

Figura 19 - Plano de Ação da Escola C

R1 Alunos com competências e habilidades em língua portuguesa e matemática desenvolvidas					
Nome	Descrição	Meta	Metodologia e Macrocampo	Responsável	Duração
1.1 Língua Estrangeira	Desenvolver um conjunto de ações a fim de enriquecer o vocabulário oral e escrito, por meio de oficinas e confecção de jogos para facilitar a assimilação dos conteúdos ministrados em aula e essas oficinas acontecerão no contra turno.	Melhorar a média dos alunos em 10% nas disciplinas L. Estrangeira e Português no ano letivo de 2013.	Entre Jovens 1º ano (Língua Portuguesa) Leitura e Letramento		15/05 a 20/09/2013
Subatividade	1.1.1 Construindo e Aprendendo Descrição: organizar as turmas em grupos para pesquisas referentes à diferentes categorias de palavras, confeccionar jogos – memória, bingo, quebra-cabeça e dominó – e culminar com uma sessão de jogos entre os alunos. Metodologia: Entre Jovens 1º ano (Língua Portuguesa)				
1.2 Oficina Ler e Saber	Realizar um conjunto de ações para melhorar o domínio da leitura e da interpretação de textos, sendo desenvolvidos no contraturno, as oficinas serão orientadas por meio de Universitários e monitores capacitados e apoiados por materiais didáticos específicos, com carga horária de 30 horas, divididas em 2 horas semanais.	Envolver participação de 65% dos alunos do 1º ano do ensino médio em cada oficina de leitura e interpretação de texto, e melhorar em 50% as notas dos alunos que estão abaixo na meta no ano letivo de 2013.	Monitoria Acompanhamento Pedagógico		03/05 a 31/05/2013
Subatividade	1.2.2 Orientação Supervisionada Descrição: os professores responsáveis pelas disciplinas trabalharão em sala de forma diferenciada no período noturno, pois os alunos não poderão frequentar o contraturno, na forma de textos de apelo visual, contribuindo para melhoria do vocabulário dos alunos no que se refere à elaboração de textos diversos. Metodologia: monitoria. 1.2.3 Monitoria Descrição: orientar os monitores a divulgar e mobilizar os alunos para participação nas oficinas; inscrever alunos e organizar as turmas; estabelecer parcerias com instituições de Ensino Superior para realizar as oficinas com os materiais elaborados pelos responsáveis. Metodologia: monitoria				

Fonte: Autoria Própria.

Dentre as ações foram privilegiadas oficinas no turno vespertino, aumentando o tempo de estudo dos educandos. Em Língua Portuguesa as oficinas desenvolveram leitura, produção e interpretação de texto, narrativas e teatro. Na disciplina de Matemática elencaram jogos e atividades diferenciadas para trabalhar o conteúdo.

Essas oficinas empregaram a Monitoria que segundo o Instituto Unibanco (2011) são “tutores capacitados para auxiliar os jovens a recuperar conteúdos elementares para a continuidade do Ensino Médio”. Portanto, em Paranaíba não houve capacitação de tutores

como é anunciado, as oficinas foram realizadas por professores ou universitários locais para supervisionar as atividades de ensino-aprendizagem. De acordo com as informações que recebeu da SED, o professor C afirma que:

*É um projeto desenvolvido aonde o Unibanco manda uma verba pra escola dependendo do numero de alunos de cada escola, porque cada escola recebe um valor diferente dependendo dos alunos matriculados e esse dinheiro é pra gente trabalhar pra gente conseguir desenvolver projetos pra **aumentar as notas do Ideb**, então são desenvolvidos projetos onde o foco maior é pra melhorar o desenvolvimento desse aluno principalmente nas áreas de português e matemática que eu pelo menos considero como base comum. Então o português e a matemática é o grande foco porque através dele que você aumenta a nota em todos os outros. (grifo nosso).*

O material que compõe a metodologia assegura o entendimento educacional complementar às dificuldades específicas em língua portuguesa e matemática voltada ao ENEM, além disso, segundo o que revela o professor C, melhorar a nota do Ideb, ou seja, política direcionada a melhorar o rendimento nas avaliações externas. Mesmo que atenda aos requisitos para a continuidade dos estudos quando aponta o ENEM, a Monitoria pretende melhorar o desempenho dos educandos, os índices de frequência do ciclo e “desenvolver habilidades para o mundo do trabalho”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 10).

Sobre a elaboração do Plano de Ação os entrevistados vão dizer:

*Professor C: Esse plano diretor foi feito pelo trio gestor, ele contém o projeto que a gente vai desenvolver, **mas o diretor quem fez**, a gente foi e perguntou para os professores o que eles iriam desenvolver [...] e o tipo de material que ele iria precisar pra desenvolver esse projeto.*

*Professor C: O diretor da escola chegou e **comunicou a respeito do PJJ e escolheu um professor**, primeiramente ele perguntou quem queria participar, como ninguém quis aí foi feito uma votação e eu fui a escolhida pra ser uma dos componentes do trio gestor, depois **todos os outros professores ficaram sabendo a respeito** e os trabalhos são desenvolvidos. (grifos nossos).*

O Professor C tem papel de liderança no ProEMI/JF por fazer parte do trio gestor, formado por um componente da direção, um da coordenação e um professor responsáveis pela gestão do Programa. Desse modo a participação da minoria no planejamento das ações evidenciou uma centralização das decisões se distanciando do que deveria ser um espaço democrático.

*Coordenador E: As ações **vieram prontas**, principalmente com a formação online que já identificava os resultados (R) a serem trabalhados, bem especificado a leitura para o português e o calculo para a matemática. (grifo nosso).*

As metas e soluções desses programas estão dadas ou prontas e impedem a autonomia e democracia estabelecendo meramente uma transmissão de ordens, alegando, na maioria das vezes cumprirem determinações que lhes vêm de cima, não proporcionando assim, momentos para discussão.

O manual denominado O Plano em Ação, do Instituto Unibanco, estabeleceu o Circuito de Gestão que significa que “A execução do Plano de Ação se faz a partir de atividades de planejamento, execução, monitoramento e avaliação que compõem um processo cíclico, retroalimentado e contínuo”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2014, p. 10). Para que as escolas pudessem acompanhar e analisar o Plano de Ação, o manual orientou a responder as seguintes questões:

1. As ações foram direcionadas aos alunos e turmas que estão vivenciando essas situação?
2. As ações já foram executadas? Houve participação desses alunos e turmas? Se sim, porque não obtiveram êxito? Se não, essas turmas e alunos podem ser incluídos quando aconteceram as ações? Podem ser iniciadas imediatamente?
3. As ações podem ser realizadas da forma como foram planejadas ou precisam ser reformuladas para atender as necessidades atuais dos alunos e turmas?
4. As ações podem ser realizadas independente de recursos financeiros? Se sim, como? Se não, como viabilizar ou adaptar as ações para a realidade ora apresentada? (INSTITUTO UNIBANCO, 2014, p. 51).

Verificamos que as escolas não fizeram o acompanhamento do Projeto como prescrevia o manual, não houve avaliações específicas do ProEMI/JF.

Nas escolas A, C e D desenvolveu-se as atividades de português e matemática com os primeiros e terceiros anos do ensino médio de acordo com o material didático recebido e na escola B o Projeto contemplou todas as turmas do ensino médio.

O professor J afirma que a reformulação da política deve ser de acordo com a prática docente:

A questão toda vem pronta no papel e nós temos que saber o seguinte, nós temos que adaptar, agora nunca vem receita pronta, então nesse caso eu vou dizer que é 100% a minha prática [...] fala lá o estudante tem que participar, mas não fala como. No documento tá escrito o estudante tem que participar, assim como em qualquer documento nosso brasileiro, desde a universidade até o ensino básico e quem não quer uma aula maravilhosa e saber lidar com menino de tudo quanto é jeito e ninguém descobre. Já é da minha natureza e como eu sou muito comunicativa não tenho muito problema de trabalhar com esses meninos, então eu faço questão de ter um momento, eu abro uma roda pra gente ter uma conversa e de ouvir o que eles querem de imediato, porque tem coisas que não dá pra fazer de acordo com a nossa realidade, e tem coisas que são viáveis, então no documento do jovem de futuro vem que tem que ter participação sim, ouvir né, e tem algumas sugestões de como trabalhar, por exemplo, livro, a literatura, filmes, gincanas enfim, mas não fala como. (grifos nossos).

Professor M: O ano passado a gente foi chamado lá em Campo Grande na reunião do ProEMI pra reformular pra replanejar aquele Plano de Ação, pra tentar modificar o que não deu certo, principalmente o envolvimento dos professores que não tinha se efetivado, mas não deu tempo de fazer essa reformulação porque o Projeto terminou. (grifos nossos).

Conforme o professor M não deu certo o envolvimento dos professores no Programa, a reformulação não foi realizada, pois o programa teve fim em 2015.

Segundo o Instituto “busca-se fortalecer uma proposta de gestão escolar participativa, **técnica** e transformadora” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 9). A respeito disso, o coordenador D criticou a falta de formação pedagógica mínima dos técnicos privados – da Fundação Itaú - e da própria SED:

Então eles enxergam as coisas numa linearidade como se as coisas na escola acontecessem assim: olha vocês vão chegar lá e executar assim, mas não consideram o tempo e o espaço da escola na perspectiva de educação tecnicista.

As estratégias adotadas pelo Governo Estadual e Federal, como já vimos, é de padronização da educação, mesmo currículo, mesmas estratégias de aprendizagem e avaliação, num movimento que exerce força de fora para dentro do Brasil. Contrariam o discurso aparente de diagnóstico e consideração de realidades múltiplas e a pluralidade, regional onde a escola da capital se difere da escola do interior e até mesmo local onde a escola do centro difere da escola da periferia, ou, ainda, o estudante com necessidades especiais com características singulares não pode ser equiparado aos demais. Simplifica-se a conjuntura impossibilitando e até mesmo freando o que realmente deveria ser a ação da escola.

4.2 Impressões dos professores de Paranaíba/MS sobre a implementação do PJJ

Questionamos os professores sobre como as políticas educacionais chegam até a escola pública e suas impressões foram expostas no quadro 19:

Quadro 19 - Impressões dos professores sobre como as políticas chegam até a escola

Professor	Como as políticas chegam até a escola?
A	Só que esse pessoal que lança as coisas lá de cima aqui pra baixo até chegar em nós, eles não sabem que dentro do ambiente escolar a gente está lidando com um pessoal de classe baixa, pessoal que em muitos casos vai da escola simplesmente para ganhar os benefícios do governo
B	Eu acho que eles não fazem o que propõem, que as políticas estão difíceis, talvez é um jeito de gastar aquela verba, ai joga um projeto só pra poder gastar aquela verba porque é obrigado a secretaria de educação gastar né, a gente sabe que tem muitos aí, eu, agora quem sabe agora com essa mudança a gente vai melhorando essa política que tá tendo muito ruim.
C	Muitos professores comentam que tudo vinha pronto lá de cima , que chegava aqui e falava é assim que tem que fazer, e dessa vez não . Com o pacto a gente viu que a gente pode ter as nossas ideias, desenvolve do jeito que a gente quer desenvolver.

E	Eles criam a política e manda pra escola , muitas das vezes o professor tenta desempenhar, mas outras vezes não consegue.
G	A forma de gestão, fala-se de uma gestão democrática, fala-se de uma gestão participativa, mas já verdade ela não acontece, porque não to falando local, to falando o geral porque a coisa vem de cima pra baixo , se tem que cumprir! ai a direção cobra, a coordenação cobra, o professor tem que pular e tem que executar, se ta entendendo?
H	Essas políticas chegam até a escola jogadas pelo sistema , e os professores simplesmente tem que cumprir do jeito deles e as vezes quando chega alguma explicação, algum curso, alguma coisa, é depois que já foi implantada não antes, deveria ter a preparação do professor antes da implantação e não depois que foi implantada.
I	Esses projetos são um pouco assim, jogados também , sabe, igual esse jovem de futuro, eu acho que nos tínhamos já desde o começo do ano 30 dias pra poder fazer os estudos, fazer esse projeto, tudo, e passar pros outros colegas tudo certinho, porque foi assim, acho que dois professores ou três escolhidos para fazer essa capacitação [...] essas políticas publicas só dariam certo quando envolveria todos os órgãos da educação que não fosse jogado assim, de cima pra baixo pra gente poder resolver.
J	Fica muito claro que qualquer projeto que vem, sempre vem de cima pra baixo , então qualquer pesquisa nesse sentido achar que qualquer projeto que venha de inclusão que aconteceu agora do JF, nos temos também agora que ta passando da formação de professores pra alfabetização, quer dizer, isso vem, eu não sei se há uma pesquisa que eu acharia interessante de pessoas que vem na nossa realidade ver o que a gente precisa, não o MEC o ministério implantar.
K	Vem muitas coisas para fazer, eles falam que tem que ser feito, mas não te da uma base [...] as coisas são muito jogadas , que tem que fazer e no final as vezes não fazem nada, faz e fica tudo por isso mesmo.
L	Olha, dentro de 20 anos eu vou te falar que o melhor projeto que eu acho e este que esta acontecendo agora tanto o Pacto como o Jovem de Futuro, porque antes vinham as coisas e só falavam que vocês tinham que fazer isso, mas ninguém informava de nada, ninguém sabia nada, mas agora não, hoje a gente troca ideia, a gente troca experiência, eu gosto desses dois projetos, uns falam que e muito cansativo, e cansativo sim, mas antes você tinha que fazer sozinho, não vinha verba, não vinha material, então eu acho dessa forma está correta sim, e você e convidado a participar, e antes você era obrigado.

Fonte: Autoria Própria.

Como pode ser verificado na fala dos entrevistados, 50% afirmam que as políticas são jogadas:

Professor B: ai joga um projeto só pra poder gastar aquela verba porque é obrigado a secretaria de educação gastar né.

Professor H: Essas políticas chegam até a escola jogadas pelo sistema, e os professores simplesmente tem que cumprir do jeito deles.

Professor I: essas políticas publicas só dariam certo quando envolveria todos os órgãos da educação que não fosse jogado assim, de cima pra baixo pra gente poder resolver. (grifos nossos).

Os demais, no mesmo sentido, utilizam expressões como: vêm, chegam ou são mandadas de cima para baixo:

Professor G: porque a coisa vem de cima pra baixo, se tem que cumprir.

Professor J: Fica muito claro que qualquer projeto que vem, sempre vem de cima pra baixo. (grifos nossos).

As políticas públicas são implantadas em sentido verticalizado, para Torres (1996, p.183) “o que se delega e descentraliza são, na verdade, decisões já tomadas; o que resta para se decidir nos âmbitos intermediários e locais são as possíveis adaptações e variações dessas decisões tomadas pelo poder central”. Essas práticas não estabelecem o diálogo com os envolvidos uma vez que as ordens são transmitidas e sustentadas pela hierarquização. A hierarquia inicia-se com as imposições dos organismos internacionais firmadas financeiramente. No âmbito nacional parte do topo, do sistema federal, e se transfere para outros níveis governamentais.

O desconhecimento sobre a política educacional que chega até a escola pode indicar dois lados da moeda. De um lado o modelo de implementação antidemocrático, do outro o desinteresse dos professores em relação às políticas. A respeito da participação mínima dos professores na implantação do Programa, o Coordenador D cita vários fatores:

*Primeiro, a própria carga horária do professor do ensino médio é complicada [...] tem que seguir a proposta da escola A, tem que ir para a escola B, pra dar a carga horária dele, por isso o dia da formação na escola A ele tem aula lá na outra escola. Então o próprio sistema já atrapalha o professor de ter uma visão ampla sobre esse projeto. Outra coisa que atrapalha é a falta de dar crédito a esses projetos, já **não confia mais nesses projetos** e o outro, como você percebeu, a formação inicial (política e pedagógica) do professor que compromete a fazer a leitura dos projetos. **E faltam boas lideranças**, os próprios técnicos da Secretária precisavam ser pelo menos mestres. (grifos nossos)*

O Professor G questiona o papel da escola:

[...] ai eu volto a falar a escola tá assumindo um papel que não é dela, a escola ela tem o papel de ensinar não é de educar, educar é em casa, é o pai é a mãe e nós estamos fazendo tudo isso, se tem que acudir, não é papel da escola.

O papel da escola é tornar o **saber** historicamente produzido acessível às novas gerações com as necessárias reformulações a fim viver bem “educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana”. (PARO, 1999, p. 07).

A professora C comentou sobre a importância da Gestão Escolar para que o trabalho dê certo, já que na maioria das vezes a culpabilidade do fracasso das políticas recai nos docentes:

Professor C: Eu vou falar agora em relação a Campo Grande, no ultimo encontro que a gente fez do pacto o grande problema, pelo menos aqui na nossa escola que onde eu conheço, a gente não teve nenhum impedimento do nosso diretor de trabalhar, de fazer as reuniões, de desenvolver nada, já teve cidades onde o diretor não gostava que fazia as reuniões, onde o

diretor dizia que era uma perda de tempo, onde eu estava tinha 17 polos diferentes e nesses 17 polos 6 reclamaram dos diretores.

Para que tenha sucesso, o PJJ depende dos gestores da escola ao empreender a Gestão para Resultados. Porém, assim como os professores, a gestão escolar também apresenta resistência ao Programa sendo até considerada, em alguns casos, como impedimento.

Nos casos em que o professor não aceita a medida, ele pode servir como propagandista de idéias contrárias e até se vangloriar diante dos alunos por não ter-se deixado ludibriar pelo novo canto de sereia. Mas é preciso considerar o caso do professor que aceita a ideologia transmitida e que, *ipso facto*, procura passá-la aos alunos, tentando convertê-los ao novo dogma. Neste caso, sua intenção encontra solo fértil em nossas escolas, de um modo geral, em que se registra a quase completa ausência de componentes críticos em seus currículos que propiciem uma visão realista de mundo e de sociedade. (PARO, 1999, p. 11).

A falta de compreensão da política, para seu aproveitamento, fica clara quando questionamos sobre o setor privado elaborar as políticas educacionais como exposto no quadro a seguir:

Quadro 20 - Impressões dos professores sobre a criação de políticas públicas educacionais por Instituições Privadas

Professor	O que você acha de uma instituição privada, o banco Itaú através do Unibanco, criar políticas públicas educacionais para a escola pública?
A	Porque na verdade esse tipo de entidade vem para dar um empurrão nos adolescentes que as vezes estão perdidos no meio do caminho e não sabem nem o que querem para a vida deles.
B	Eu acho que eles não fazem o que propõe.
C	Eu acho interessante porque é um investimento que eles estão fazendo pra ver se a escola pública melhora, eu não tenho nada contra.
D	Pode ser uma medida interessante até então pensando na educação dos jovens, na nova formação profissional.
E	Eu acho interessantes as políticas publicas porque o governo tem que ajudar mesmo pra ver se esses alunos a ter interesse.
G	Eles não entendem, igual eu falei, nem a secretaria de educação entende a realidade dos municípios o que está acontecendo entendeu? Agora a verba, eu acho que é viável sim , eu acho que as empresas tem que dar a sua contribuição sim, o que tá acontecendo é que tá mal distribuído, os projetos não tão indo de encontro as necessidades das escolas.
I	Isso ai é um situação delicada, desde que essas políticas forem implantadas com objetivo de melhoria na educação , mas se for ao contrario apenas por destaque é, porque a instituição privada, tenha que patrocinar esses projetos, eu já acho assim que não é de grande valia.
J	Dentro da educação eu acredito que qualquer iniciativa pra garantir que essa criança e esse adolescente esteja dentro da escola seguro e aprendendo eu não tenho nada contra vir de uma instituição privada, pública, municipal, fundação desde que o intuito seja mantê-los realmente dentro da escola tudo é valido. Agora eu não sou ingênua de

	dizer tudo isso e entender que por trás disso será que não tem algo? Uma espécie de manipulação, questões políticas, interesses sempre vai ter! Desde que o mundo é mundo vai acontecer. Agora se é uma política que ajuda a melhorar ler, escrever, ouvir e falar e fazer as contas básicas operacionais, e as pessoas se darem melhor pra conviver no mundo eu acho que é válido.
L	Olha, é bom , o que eles estão fazendo, apesar de não ser obrigação deles, tem que ser obrigação realmente dos nossos governantes, mas já que eles têm verba para isso, eu concordo plenamente, ta sendo ate um incentivo a mais, o culpado são os nossos governantes que não fazem.
K	Acho assim, que se as políticas fossem trabalhadas certinhas, mas se o banco ta fazendo isso para preparar mais o aluno para eles, eu acharia interessante , porque estaria ajudando o aluno a se preparar para trabalhar, só que na realidade a escola não faz isso

Fonte: Autoria Própria.

Conforme o quadro 20, 61% dos professores encaram de maneira positiva a criação de políticas educacionais pelo setor privado:

*Professor C: Eu acho **interessante** porque é um investimento que eles estão fazendo pra ver se a escola pública melhora.*

*Professor D: Pode ser uma medida **interessante** até então pensando na educação dos jovens, na nova formação profissional.*

*Professor L: Olha, **é bom**, o que eles estão fazendo, apesar de não ser obrigação deles.*

Professor J: desde que o intuito seja mantê-los realmente dentro da escola tudo é valido. (grifos nossos).

Somente 15% dos entrevistados avaliaram a questão com ressalva:

Professor I: Isso ai é um situação delicada, desde que essas políticas forem implantadas com objetivo de melhoria na educação, mas se for ao contrario apenas por destaque é, porque a instituição privada, tenha que patrocinar esses projetos, eu já acho assim que não é de grande valia.

Professor J: Agora eu não sou ingênua de dizer tudo isso e entender que por trás disso será que não tem algo? Uma espécie de manipulação, questões políticas, interesses sempre vai ter! Desde que o mundo é mundo vai acontecer.

Nas impressões dos professores, a política é pertinente ao: a) Financiar os gastos escolares. b) O governo não cumpre a sua obrigação de criar e financiar políticas educacionais. c) Pode proporcionar qualquer tipo de melhoria da educação.

O Instituto Unibanco propôs “inovar na forma como os serviços vêm sendo ofertados”, por esse motivo questionamos sobre as inovações proporcionadas pelo ProEMI/JF. As observações dos professores quanto a questão da inovação estão no quadro 21:

Quadro 21 - Impressões dos professores sobre inovação realizada pelo ProEMI/JF

Professor	Inovação
A	A partir do momento que eu falei para os alunos que a gente iria fazer uma feira de conhecimentos e que realmente eles teriam que aprender os conteúdos, compreender toda a parte teórica e a parte prática, a partir desse momento eles consideraram aqueles conteúdos mais importantes [...] Esse projeto partiu dos estudantes porque eles que queriam fazer a feira de conhecimentos a gente apenas implementou, desde o ano passado eles pediam, não foi algo criado por causa do PJJ.
B	Os professores tá qualificando melhor pra mostrar pra eles que não é só chegar no ensino médio e parar, ele tem que ter um futuro pra frente [...] foi bom porque mudou a nossa mente , abriu mais a nossa mente de professor, que talvez já está cansado fazendo aqueles cursos e esse não, esse veio pra ajudar inovar nosso conhecimento pra gente passar pro nossos alunos
C	A gente sempre desenvolveu projetos na escola, então a única coisa que mudou é que agora além do desenvolvimento do projeto a gente tem a parte financeira que ajuda na aquisição de materiais [...] então os alunos adoraram participar , tem aquele aluno que é o mais danado na sala onde teve a maior facilidade na hora de montar a experiência, teve aquele aluno que é um ótimo aluno em sala de aula, mas ele teve dificuldade de montar a experiência; então a gente conseguiu nessa feira de ciências analisar, conhecer as características dos alunos e a visão deles.
D	Participamos da parte da superação, aonde os professores juntamente com os alunos fez algumas dinâmicas, tivemos corridas 100 m, a parte de dinâmicas de brincadeiras, onde a gente testava a superação tanto dos professores quanto dos alunos se interagindo [...]Todas as atividades que envolve atividade prática, dinâmica e cultural os alunos estão mais dispostos a fazer . Não era comum, não existia isso na escola.
E	Não mudou muita coisa não, hoje em dia tem outros meios igual internet e hoje em dia auxilia bastante, pra pesquisa, pra escola usar o data show, porque antigamente não usava muito. Então mudou um pouco .
G	Olha, risos, 27 anos de sala de aula nada é novo, tudo se copia só muda os nomes, antigamente falava líder de sala hoje é agente jovem, bonito o nome, é o líder! O que mudou? Não mudou nada, entendeu? Agora uma coisa que mudou, um ponto que eu acho que pro ano que vem vai melhorar muito é o conselho de classe com a participação do agente jovem onde ele tem fala no conselho, ele tem voz e fala pela sala , então esse quarto bimestre ele desceu e expos os problemas da sala: professor que falta, achei fantástico! acho que é um ponto positivo entendeu? Então o agente ele veio com poder da sala! Se a gente prega tanto uma democracia a gente não tá ensinando uma democracia. A gente tem que viver a democracia na escola, tem que deixar o aluno falar, entendeu? Outro ponto que mudou, a superação na escola, é uma atividade, uma aula diferente né, faz gincana, um dia diferente na escola, tinha antes só que não chamava superação na escola; eles gostam, envolvem porque tem teatro, tem dança entendeu? Só que não era esse nome, mas é um dia que a escola toda para e vai trabalhar diferente, o aluno gosta!
H	Pouca coisa , porque na maneira de propor conteúdo continua do mesmo jeito, quer dizer, o governo, o sistema pede inovação, mas ele não dá suporte para essas inovações na escola. Pede-se para trabalhar com tecnologia, mas tem uma sala onde a internet não funciona adequadamente, não tem máquinas suficientes, o professor não é preparado anteriormente pra isso, então tem uma defasagem muito grande entre o que eles propõem e a realidade em que a gente vive.
I	Pelo jeito que ele foi implantado até o momento foram poucas as melhorias, a participação do jovem de futuro nos conselhos de classe , isso foi de grande valia, porque através disso daí nos podemos perceber o que está atrapalhando o processo de

	ensino aprendizagem do estudante porque ali eles tem oportunidade de falar né, e a gente ouvir e corrigir falhas existentes no processo. [...] quanto as atividades ficou bem a desejar.
J	Agora aspectos positivos foi no sentido da participação desse menino vir de fato e terem coisas diferentes, por exemplo, ai a escola foi obrigada a montar salas de tecnologia não é isso? Tem uma disponibilização de uma TV um pouco maior de um data show pra poder passar uma sessão de cinema, de um filme pra refletir, então agora não é passar por passar, agora você tem que passar os filmes atrelados ao seu conteúdo e fazer essa discussão, porque antigamente era isso enrolação de aula, agora não da mais, inclusive vem sugestões de filmes. Sugestões o projeto tem, ele só não fala como você fazer até porque eu entendo que ele não vai ferir a prática do professor, cada um pratica com a didática que ele desenvolve, então nenhum professor vai ter feito o que eu fiz, assim como eu não faço igual do outro, mas os projetos todos são possíveis saindo de acordo com cada perfil e disciplina.
K	Na minha matéria eu não vi mudança nenhuma , continua tudo a mesma coisa.
L	Eu vou falar pela minha realidade, antes eu achava, minha cabeça mudou nessa parte , que o professor tinha que entregar tudo mastigadinho para os alunos, o jovem do futuro me mostrou que e ao contrario, nos temos que dar as ferramentas para que os alunos pesquisem, eles produzam o trabalho deles, o professor ali ta encaminhando o aluno a trabalhar, a pesquisar, foi essa a minha realidade, foi dessa forma que eu vi com o meu projeto, com os cursos que nos tivemos, porque antes tinha que dar tudo mastigadinho, Historia, por exemplo, não tinha livros, a gente tinha que faze um resumo e colocar na lousa, agora não, mesmo que não tenha no livro, o que vamos fazer, vamos encaminhar para que eles pesquisem, então eu vejo dessa forma, ao invés do professor ter toda a responsabilidade de ensinar, o aluno tem que aprender a pesquisar , tenho certeza que com isso ele vai aprender mais.

Fonte: Aatoria Própria.

De acordo com o quadro, 53% dos professores que participaram da implementação do PJJ afirmaram que a inovação foi a participação do aluno nas atividades escolares. A respeito disso, o professor A evidenciou um diálogo mais aberto entre docente e discente, e a possibilidade de desenvolver um projeto de interesse dos alunos que certamente se empenharam mais em realizarem: *“Esse projeto partiu dos estudantes porque eles que queriam fazer a feira de conhecimentos a gente apenas implementou, desde o ano passado eles pediam”*.(grifos nossos).

Os professores G e I enfatizaram a participação do agente jovem no conselho de classe como sendo o porta voz da sala capaz de ouvir que está atrapalhando o processo de ensino aprendizagem do estudante para corrigir os problemas, assim como apontaram as falhas no trabalho do professor.

Os professores D e G, citaram a Superação como inovação, um dia diferente na escola que agrada os alunos devido às apresentações culturais, gincanas e brincadeiras. Atividade que “não estavam presentes no dia a dia das escolas de Paranaíba”. Para os técnicos federais do ProEMI, inovar não é inventar, sendo que:

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

Portanto o CNE afirmou que inovar não significa criar algo excepcional, mas desenvolver ideias consideradas válidas de maneira diferente ou já testadas em outro contexto. O mesmo afirma a professora G “não existe nada novo” são ações corriqueiras da educação, que por algum motivo não estavam sendo praticadas, e foram reformuladas acrescentando algumas modificações.

É possível verificar nessas políticas o conceito de Bricolagem desenvolvido por Ball (2001) a qual denomina como sendo:

Um constante processo de empréstimos e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102).

A respeito da formação recebida pelo ProEMI/JF, os docentes destacaram positivamente o PNEM:

*Professor B: foi bom porque mudou a nossa mente, **abriu mais a nossa mente** de professor, que talvez já está cansado fazendo aqueles cursos e esse não, esse veio pra ajudar inovar nosso conhecimento pra gente passar pro nossos alunos.*

*Professor C: Eu acho que consegui depois do pacto **abrir a mente de muito professor**, por isso que eu falo que o pacto tinha que ter vindo antes do PJJ.*

*Professor L: **minha cabeça mudou nessa parte**, que o professor tinha que entregar tudo mastigadinho para os alunos, o jovem do futuro me mostrou que e ao contrario, nos temos que dar as ferramentas para que os alunos pesquise. (grifos nossos).*

Segundo os Coordenadores A e D, os professores foram atraídos pela ajuda financeira disponibilizada pelo Governo Federal. O Professor C afirmou que “no inicio todo vieram porque ganhavam bolsa” e o Professor J declarou que “nunca no Brasil *o professor* recebeu nada pra estudar”. (grifo nosso).

Não participaram do PNEM os professores que recebiam outra bolsa, como a bolsa do PIBID, ou aqueles que foram impedidos pela escola porque não faziam parte do ensino médio no ano em que fizeram o levantamento dos docentes.

Para os encontros do PNEM foi disponibilizado o horário de alguma aula para a realização das reuniões, assim os alunos eram dispensados, recebendo tarefas para fazerem em casa como substitutivo do conteúdo ministrado. O professor C falou sobre a formação para o ProEMI/JF:

Eu sou a orientadora dos professores no pacto, tem o nosso orientador, além do PJJ, ele transmite o conteúdo dos cadernos, que a gente teve seis cadernos na 1ª etapa e cinco cadernos na 2ª etapa. Ele vem passa um dos cadernos de cada vez pra nós, trabalha esse assunto e depois a gente desenvolve isso com os professores, tudo que a gente trabalha com eles a gente vai trabalhar com os professores depois.

Quadro 22 - Impressões dos professores sobre o PNEM

Professor	Impressões sobre o PNEM
A	O pacto veio pra gente discutir ideias diferentes pra cada um implantar na sua área pra que a gente desvie os jovens desses caminhos “que a gente não deseja pra ninguém” e a importância de estudar.
B	O pacto é pra fortalecer o ensino médio para que os alunos continuem a estudar, a se preparar melhor para um futuro melhor e nós estamos estudando para passar isso para os alunos. Os temas são como está o estudo hoje, como está sendo o aluno hoje, como está sendo o professor de hoje, vários temas. A gente faz tanto na teoria quanto na prática. Eu achei uma iniciativa muito boa , agora tem que saber se eles vão continuar com esse projeto, que quantas vezes eles começam e param aí não tem vantagem nenhuma.
C	O pacto é uma parte do PJJ, a gente tá estudando pra conhecer quem é o nosso aluno pra poder desenvolver habilidades novas, metodologias novas pra ver se a gente consegue resgatar o nosso aluno porque o grande problema do aluno do ensino médio é que eles abandonam muito [...] No início todo vieram porque ganhavam bolsa. Só que eu já ouvi vários comentários que muita gente gostou, porque a gente aprendeu muito , não só eles eu também aprendi muito [...] então além da troca de experiência entre os professores a gente conseguiu analisar o nosso aluno de maneira diferente, estudar um pouco, tirar ideias.
D	Esse pacto é uma formação onde que tá fazendo com que o professor se interaja e se conheça mais , fazendo com que eles discutam ideias e discutam novas formas de ensinar um aluno que está com dificuldade, as vezes um aluno especial, que o outro professor não tenha a consciência que o aluno tem um laudo, aonde faz com que todos os professores possam agir com a mesma finalidade.
G	Olha, o Pacto pra mim, foi uma das melhores coisas que aconteceu no Ensino Médio até hoje , é um momento assim, apesar de ser corrido, tudo na educação é corrido, mas assim é um momento que a gente tem parado e pensado a educação né, a gente tem feito leitura, apesar de corrido né.
F	Assim, apesar de ser muita teoria, porque o pacto ele fala das inovações e preocupa também com o processo de ensino-aprendizagem [...] também com a formação integral do estudante. Eu acho que é muito válido mesmo , esse pacto, também eu já escutei vários comentários que é só pra justificar gasto, de jeito nenhum gente. Eu to fazendo o pacto só que eu não tenho a bolsa que o pessoal tem. Eu não recebo porque tinha que tá no EM o ano passado [...] São vários temas, elas entregam texto pra gente, a gente discute, socializa faz atividades fora da escola com os grupos, mas o que eu gostei mais foi a socialização, porque eu não tinha amizade com quase ninguém aqui na escola e depois dessas atividades a gente se aproximou muito, não só eu os outros também todo mundo muito junto, muito próximos, então parece que diminuiu essa distancia entre a gente. Eu gostei muito dessa parte, além do

	que a gente estuda, a gente estuda currículo, esse jovem de hoje que ta nessa escola, sobre ele, quais são os interesses, gestão né, cada encontro é um tema, discute bastante e tem as atividades relacionadas, é interessante.
J	Este ano a novidade do governo federal que é o pacto. Eu participei de todas, até inclusive a gente recebe um bolsa pra estudar, muito bacana porque o professor nunca no Brasil recebeu nada pra estudar , a gente é obrigado a estudar, mas não tem tempo, ouve uma disponibilização de tempo, os temas trabalhados eu acho bastante interessantes, volta a questão da historia, da avaliação, da pratica, didática do currículo; tudo que a gente esqueceu da formação, a gente rapidamente consegue fazer um passeio uma volta e refletir sobre essas práticas nesses temas, mas como sempre são válidos, são ações que a gente pode melhorar em sala de aula, mas sempre é muito curto, muito rápido, o professor ainda precisa de um tempo maior pra formação e para o estudo e não é porque você sede um dia pra formação que a coisa está resolvida. Eu vejo que as temáticas e as praticas colocadas pelo PNEM maravilha, algumas eu adaptei e andei em conjunto com os projetos, o que eu pude usar eu usei, não significa que todos os meus colegas fizeram a mesma absorção e aplicaram dessa forma, mas eu acho interessante a preocupação do governo com o ensino médio.

Fonte: Aurtoria Própria.

Para o professor C o PNEM é uma parte do PJF. Na verdade o PNEM não é uma ação do Instituto Unibanco, integra o ProEMI do Governo Federal. 53% dos docentes aprovaram a formação continuada recebida.

De acordo com os eixos temáticos de formação dos professores é possível verificar diferença entre PNEM e PJF, uma vez que consideram:

A escola é o ambiente gerador da reflexão crítica e das mudanças decorrentes dessa reflexão, sendo, também, beneficiária dos resultados construídos a partir das práticas coletivas fundamentadas nessas mesmas reflexões. A proposta do Curso de Formação dos Professores do Ensino Médio compreende o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade. Essa formação adquire relevância na medida em que propicia uma reflexão articulada à fundamentação teórica e à prática docente. (BRASIL, 2013, p. 07).

O Governo Federal propõe uma formação de professores voltada para a execução de políticas de ensino médio, se tratando do ProEMI.

Como vimos o Instituto garantia recursos técnicos e financeiros como o principal mecanismo de mudança em qualquer escola pública e os participantes disseram que o financiamento dos projetos motivam os professores na sua realização, pois a escola e os alunos não dispõem de recursos suficientes para atividades inovadoras.

Professor J: Os recursos financeiros existem a gente descobriu ao longo do ano, você pode fazer um requerimento junto a coordenação do projeto que você esta trabalhando, então alguns gastos de materiais, do que você precisar, você apresenta o projeto escrito [...]o recurso tá aí, quer fazer um teatro, quer fazer um passeio, tudo isso que foi descrito e o projeto tiver o dinheiro ele vai disponibilizar dinheiro

Professor C: foi comprado computador, foi comprado notebook, foi comprado projetor, lousa, então eu acho que isso esse ano não foi tão usado devido o problema da escola, da gente ter mudado de escola, mas eu acho que a compra desses recursos de mídia eu acho que dá pra aproveitar bem as aulas e ajudar no desenvolvimento das aulas.

Professor F: parece que tem dinheiro envolvido também porque parte das roupas dos personagens da caracterização foi pago com o dinheiro que veio pra isso, do projeto, precisava investir numa atividade, como foi bem na época que a gente fez a apresentação aí investiram nele.

Segundo o professor C a melhoria da estrutura da escola se tratando da aquisição de materiais e aparatos tecnológicos também motivam os professores a renovarem as práticas de aprendizagem, mesmo assim não são suficientes para mudar estruturas precárias enfatizada na fala seguinte:

Professor H: Pede-se para trabalhar com tecnologia, mas tem uma sala onde a internet não funciona adequadamente, não tem máquinas suficientes.

Professor A: O recurso veio só no papel, solicitamos um valor, cada professor marcou o material para ser utilizado, mas até hoje não vi esse material e o laboratório também não foi criado.

Professor G: O dinheiro é usado como na escola? Vai saber! Entendeu? E pode ser usado? Pra que? Veio assim estipulado o que você pode comprar, mas tá muito distante. Você tem que prevê, montar um projeto, mandar pra Campo Grande, então há uma burocracia muito grande com relação a isso. Por exemplo, eu queria visitar a comunidade quilombola aqui no Figueirão, desisti, porque há toda uma burocracia [...] eu acho assim que deveria ser menos burocracia, mais fácil das coisas acontecerem na escola.

Com relação ao financiamento muitas necessidades em materiais e espaços de aprendizagem foram solicitados, especificados no Plano de Ação, mas não foram atendidos pelo ProEMI/JF. Apesar de ter melhorado a infraestrutura da escola com aquisição de novos equipamentos, ainda demanda esforços para empreendimentos maiores como laboratórios de ciências e visitas culturais. Segundo os entrevistados a burocracia é considerada impedimento para a realização do projeto.

Como nos orienta Triviños (1987), nessa etapa da pesquisa há necessidade de organizar e classificar as informações para poder analisa-las. De acordo com interpretação de conteúdos estabelecemos a seguinte categorização:

- Política verticalizada.
- Inovação.
- Formação de professores.

Tais categorias passam a ser nossos eixos norteadores para discussão dos resultados.

Quando a maioria dos professores diz que as políticas públicas “são jogadas de cima para baixo” (GRAMSCI, 1975 apud BRANDÃO; DIAS, 2007) caracteriza-se um padrão verticalizado de tomada de decisões e de gestão de políticas públicas. Por meio da política pública educacional se estabelece a hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade

nacional. Para Gramsci a hegemonia se estabelece na produção do consenso por meio da formulação da ideologia capaz de direcionar uma visão de mundo preponderante.

Segundo Gramsci (1982), referência para a análise e discussão dos dados apresentados, a escola, portanto, é uma organização da sociedade civil responsável por produzir o consenso que conformam a sociedade e a condiciona ao modo de produção dominante e suas especificidades históricas. O Estado, considerado atualmente como regulador, delega a escola tarefa educativa:

Questão do ‘homem coletivo’ ou do ‘conformismo social’: tarefa educativa e formativa do Estado, cujo o fim é sempre de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do continuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. (GRAMSCI, 1980, p. 23).

A instituição escolar promove a qualificação da força de trabalho ao ensinar técnicas e regras dos bons costumes utilizáveis na produção “[...] diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta as regras da ordem estabelecida” (ALTHUSSER, 1970, p. 21). A sujeição à dominação de classe orienta aqueles que serão ou explorados, ou exploradores.

Por isso não pode haver, segundo Marx (1875 apud MANACORDA, 2007), escolas didaticamente iguais para classes desiguais. Na sociedade burguesa a escola é dualista uma vez que formam os dirigentes e os dirigidos. Para romper com essa tradição é necessário construir a escola unitária que preza pela formação unitária.

Portanto não é interessante que a comunidade escolar questione sobre o processo de implantação da política educacional (quem produz, por que produz e para que produz a política?) ou participe do mesmo, cabe a eles reproduzir a política tal como ela é posta, em sentido vertical. A escola enquanto o principal aparelho ideológico do Estado é espaço propício para difundir a ideologia dominante em razão de comportar por vários anos as classes populares. (PARO, 1999).

Para efetivar o ProEMI como “a estratégia do Governo Federal para induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral” o governo federal lançou o PNEM com objetivo de promover a valorização da formação continuada de professores do ensino médio. Desse modo o Governo Federal por meio do PNEM oferece uma formação continuada aos docentes com fins na reestruturação do currículo do ensino médio instruindo-os em como desenvolver a política educacional.

Ao estudar a implantação do Projeto Além das Palavras em Mato Grosso do Sul Miziara (2014) destacou a aceitação acrítica por parte das coordenadoras de área:

Ao analisar as falas das coordenadoras de área, fica perceptível a **aceitação acrítica** delas em relação ao programa, de modo que não manifestam pontos negativos sobre a implantação do Além das Palavras, colocando-se, na realidade, como suas defensoras. Afinal, as mesmas dependem do programa para garantirem o seu emprego; assim, nesse contexto, é compreensível que o discurso aponte apenas os aspectos considerados positivos, em detrimento dos negativos do mesmo. (MIZIARA, 2014, p. 241, grifo nosso).

No contexto de Paranaíba o coronelismo permitiu construir uma cultura de aceitação perante o poder vigente, a escola por não estar isolada do contexto histórico-social, reproduz a visão acrítica e a aceitação. Isso ocorre, por exemplo, quando as instituições exigem que os alunos não usem boné em sala de aula, mas não é questionado ou explicado os motivos para os alunos que apenas obedecem a regra.

O aprendizado para Rogoff (1998), em consonância com Vigostki (1998), acontece por meio da apropriação participatória:

O conceito de apropriação participatória se refere a como indivíduos mudam através de seu envolvimento em uma ou outra atividade. Com a participação guiada como processo interpessoal através do qual as pessoas são envolvidas na atividade sociocultural, a apropriação participatória é o processo pessoal pelo qual, através do compromisso em uma atividade, os indivíduos mudam e controlam uma situação posterior de maneiras preparadas pela própria participação na situação prévia. Esse é o processo de apropriação, e não de aquisição. (ROGOFF, 1998, p.126).

A participação escolar é importante no desenvolvimento intelectual dos estudantes, acrescentamos que essa prática é capaz de desenvolver uma cultura de formação de lideranças, essencial dentro da escola pública enquanto abrigo das classes subalternas, por isso a escola unitária gramsciana pretendia romper com as distinções socioeconômicas ao objetivar a formação de dirigentes “se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades”. (GRAMSCI, 2006, p. 52).

Os agentes jovens, alunos escolhidos pela sala por votação para representá-los, são minoria na escola, representam os interesses dos gestores e professores ao reproduzirem regras e orientações escolares, desempenham vigilância do comportamento do restante da sala, apontado sempre aqueles que cometem transgressões. A escola é convertida em empresa, e o agente jovem seria uma espécie de gerente que fiscaliza a produção. No conselho de classe ele aponta os erros para que corrigidos não alterem o funcionamento da linha de produção.

Nesse Projeto a participação encontra sentido mercantil em conformidade com as demandas atuais da produção. Esse tipo de participação dentre as ações inovadoras do PJJF

não compactua com os interesses do materialismo histórico em razão de não almejar lideranças para a sociedade civil, mas restritas aos espaços de produção. Segundo Ferreira (2006, p. 1347):

A participação, portanto, não é somente um processo de atuação de caráter técnico. Possui um caráter e um compromisso social arraigados em valores humanos que são públicos, democráticos, solidários e não podem nem devem refletir interesses individualistas

Ao pré-determinar resultados e elencar ações que visam seis resultados, o PJJ se aproxima do ensino por competências revelando o caráter funcionalista da política. Sobre isso Sacristán afirma:

Um terceiro enfoque no ensino por competências é representado pelos planejamentos para os quais a funcionalidade é a meta de toda a educação, de modo que o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana, não apenas nas de caráter manual, mas também nas de conduta (exercer determinados comportamentos), intelectuais (utilizar uma teoria para interpretar um acontecimento ou fenômeno), expressivas ou de comunicação (emitir mensagens), de relação com os outros (dialogar)... pedir competências nesses casos é, simplesmente, cobrar efetividade do que se pretende na educação. Acomodar o discurso e criar e desenvolver o currículo com referência às competências, a partir desse ponto de vista, é enfatizar o êxito do que se diz querer conseguir. Declarar ou pedir que o aluno seja competente no uso de uma língua que não a sua própria ou que no ensino obrigatório todos devem alcançar a competência linguística como meta transversal de todo o currículo e enfatizar a importância de ter presente a necessidade de um determinado êxito por meio dos campos disciplinares. Sempre que se utiliza a competência nesse sentido se está formulando os objetivos e metas da educação. (SACRISTÁN, 2011, p. 14).

O Português e a Matemática são entendidos aqui como competências chave, tanto no PJJ quanto nas políticas avaliativas brasileiras.

Não podemos esquecer que, se a origem condiciona, como declara a OCDE, o maior esforço dos países membros na determinação das competências básicas provem dos esforços empresariais e dos empregadores. Do ponto de vista puramente econômico, as competências individuais são importantes na medida em que contribuem para melhorar a produtividade e a competitividade nos mercados, diminuem o desemprego ao criar uma força de trabalho adaptável e qualificada e geram um ambiente propício à inovação em um mundo dominado pela competitividade global. (SACRISTÁN, 2011, p. 29).

O Instituto Unibanco que responde a interesses do Banco Itaú, se apropria do espaço de aprendizagem escolar para que a formação dos jovens do ensino médio adquiram características empresariais na busca de qualidade total com projeções imediatistas. A faceta cruel desse tipo de adaptação dos jovens ao mercado está em impedir uma educação com potencial transformador, pois adquirir empregabilidade que garanta a sobrevivência está acima da necessidade de desenvolvimento coletivo. (FERREIRA, 2006).

Podemos afirmar que o utilitarismo da educação concebido nessa política foge a “um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da

escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. (GRAMSCI, 1982, p. 49).

Se as diferentes instituições da sociedade civil educam, podemos afirmar que a escola e, por conseguinte o professor desfruta de lugar privilegiado nessa função, uma vez que na sociedade industrial a escola é um espaço alternativo aos pais que precisam trabalhar.

Na campanha de governo do PSDB em 2014, o candidato Aécio Neves enfatizava a necessidade de ampliar o tempo de permanência na escola devido as necessidades do trabalhador o que faz esse espaço adquirir característica de um depósito de crianças, privadas de uma formação familiar devido aos paradigmas contemporâneos de consumo e participação feminina no orçamento. Cada vez mais a escola assume a demanda formativa em favor dos interesses do Estado que por sua vez trabalha em favor de interesses hegemônicos.

As potencialidades do trabalho concreto — criador de utilidades (bens e serviços) que possibilitam a emancipação humana — são secundarizadas em favor da precedência absoluta do trabalho abstrato — criador do valor econômico que serve à expansão do capital. (PARO, 1999, p. 05).

O movimento que ocorre quando o Estado transfere suas ações às instituições privadas é de transpor ao mercado, representado pelo 3º setor, o papel de formação social.

Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. Neste sentido, a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho. (PARO, 1999, p. 09).

Para que o professor, enquanto privilegiado dentre as instituições sociais formativas, rompa com os interesses educacionais imediatistas e contribua com uma escola média desinteressada, requer condições materiais de trabalho. As condições a que nos referimos perpassam ambientes adequados à produção de conhecimento como laboratórios de diferentes especificidades, bibliotecas, recursos midiáticos, estrutura escolar baseada na limpeza e alimentação. Exige-se valorização do trabalho docente no requisito salarial e a formação adequada, inicial e continuada, para que haja a integração real entre teoria e prática, pois essa teoria já não pode estar baseada no senso-comum:

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, as quais é preciso adaptar-se para dominá-las e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo. (GRAMSCI, 2006, p. 42-43).

Como reconhecemos na análise do discurso referente a implementação do ProEMI/JF em Paranaíba, demanda-se formação docente.

O Estado capitalista em que vivemos não tem possibilitado a realização de uma educação comprometida com a transformação social, e nem poderíamos esperar isto, em se tratando de uma sociedade estruturalmente desigual, mas tem também produzido toda ordem de reducionismos e dificuldades no que se refere a dois aspectos, necessariamente interligado: a formação dos educadores (inicial e continuada) e a produção das condições objetivas em que se realiza o magistério. Utiliza-se dessa forma da educação para a difusão da ideologia dominante, contando para tal intento, de intelectuais de mais baixo nível. Desse modo, a real subordinação da educação à política, em seu sentido mais amplo. (VIEIRA, 2008, p. 161).

Ocorre que a formação continuada com fins na execução da política educacional ProEMI, já foi empreendida pelo governo federal por meio do PNEM em 2014. Em consequência os professores conseguiram desenvolver melhor as ações do Programa, mas enfatizamos que não é esse tipo de formação defendida por nós.

Recorremos a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e as Diretrizes e Bases da Educação (1996), para afirmar que a formação do profissional da educação se situa na responsabilidade e no compromisso de preparar para a cidadania. O docente deve ser o primeiro a receber uma formação humana, caso contrário será impossível compartilhar esse tipo de educação.

Por isso é relevante para Ferreira (2006, p. 1346) “uma unidade de formação pedagógica” com significado que todos os profissionais da educação possam beber dos princípios e definições pedagógicas humanistas. Ao analisar as diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, destacou:

‘I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e no funcionamento de sistemas e instituições de ensino’. Planejamento, execução e avaliação são componentes da gestão da educação, que abarca a política, o planejamento e a avaliação. (FERREIRA, 2006, p. 1346).

De acordo com o Currículo do Curso de Pedagogia do MEC defende-se a tese de que todo profissional da educação é um gestor devido ao conjunto de decisão para direção dos educandos que se ocupa diariamente. Essa constatação possibilita “[...] fazer acontecer, por meio da tomada de decisões, que as políticas educacionais se concretizem no sentido da formação da verdadeira cidadania”. (FERREIRA, 2006, p. 1349).

A formação do trabalhador docente deve permitir decifrar as contradições postas entre qualidade social e qualidade total, para que haja posicionamento e reação perante aquilo que é “jogado” na escola. Tem se estabelecido uma reação passiva perante os ditames dominantes.

É preciso recuperar a luta, e que a resistência não esteja pautada em “não sei nada sobre determinada política” ou “não participei de nada referente a determinada política”, mas munida de questionamentos, intervenções, construção de uma visão social sobre o que é imposto e como reagir coletivamente a tais imposições ao serem capazes de responder o “como questiona Gramsci, em sua defesa da escola unitária: como organizar a educação de forma a atender a formação humanista concreta e a atividade prática, preparando homens para o exercício autônomo e criador de suas funções sociais?”. (VIEIRA, 2008, p. 161).

A formação docente deve ser, portanto uma formação política, capaz de produzir intelectuais que acima de tudo tenham compreensão histórica do mundo em que vivem da cultura em que estão inseridos, pautada em valores sociais do paradigma humanista, da produção do conhecimento e da produção da cultura, e não centrados na recompensa econômica e no imediatismo.

De acordo com a pesquisa ficou claro o desconhecimento a respeito das políticas em sua totalidade sendo que a maioria dos professores entrevistados desconhecem o Projeto, afirmaram não ter participado da implementação e enfatizaram em seu discurso políticas verticalizadas que segundo eles “são jogadas de cima para baixo”.

A qualidade social da educação é negada ao Ensino Médio de Paranaíba no ProEMI/JF em primeiro porque não possibilitou uma educação humanista voltada para a formação cidadã, mas reproduziu os interesses do mercado ao legitimar as convenções do Terceiro Setor. Em segundo não proporcionou aos docentes o alcance político-pedagógico do seu trabalho. Em último representou um modelo de política verticalizada que não condiz com as necessidades da escola democrática, de modo que a alteração do Governo de André Puccinelli do PMDB (2007-2015) para Reinaldo Azambuja do PSDB resultou no cancelamento do PJJF sem maiores esclarecimentos às escolas. As fontes a qual recorreremos não deram maiores informações sobre o cancelamento da Política e em decorrência da falta de tempo não pudemos buscar informações detalhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2012, a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, por meio de uma palestra anunciou um novo projeto a ser desenvolvido a partir de 2013 nas escolas de Mato Grosso do Sul: o PJF que se apresentou como proposta “inovadora” para alterar a realidade do Ensino Médio. Em meio a tantas iniciativas que chegam até a escola, o PJF abarcava um diferencial, seria voltado ao Ensino Médio que integra a Educação Básica, de 04 a 17 anos de idade, sendo que o FUNDEB, criado em 2006, contribuiu financeiramente com a obrigatoriedade.

Dando início a essa pesquisa, a questão inicial foi compreender o porquê de uma política pública específica para o Ensino Médio? Concebemos que o a educação média, recentemente, recebeu destaque no cerne das políticas educacionais, e buscamos indícios históricos para essa alteração. Pudemos averiguar, de acordo com a produção científica, que a educação dos jovens brasileiros passou a ser campo de disputas a partir da Constituição de 1988 aparecendo diferentes propostas para o Ensino Médio na tentativa de responder a velha questão da sua especificidade. De um lado verificamos uma onda democrática e de outro o cerco neoliberal a movimentar a sociedade civil nesse período.

Verificou-se que a exigência de uma educação média de qualidade não é nova no Brasil, mas se intensificou no período de redemocratização anterior a Constituição de 1988, sendo que para o movimento democrático a qualidade da educação seria imprescindível na formação humana integral. Para tanto reivindicavam para o Ensino Médio a expansão das vagas, o financiamento próprio, a superação da dualidade e a adequação curricular.

Já a ideologia neoliberal apregoava a educação profissionalizante, tanto que o Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) separou as duas modalidades: Ensino Médio geral e ensino profissionalizante, projetou a padronização curricular e empreendeu uma reforma, baseada no Parecer CEB/CNE nº 15/98 e na Resolução CEB/CNE nº 3/98, que negou a integração do Ensino Médio à Educação Básica. Nesse período, os interesses estavam no Ensino Fundamental com a justificativa da progressão que alcançaria a educação média acordados com os organismos internacionais Banco Mundial e BIRD.

As reformas do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul fazem parte de uma série de reformas socioeconômicas num processo de reestruturação do capital que alterou as funções do Estado, fortalecendo um tipo de estado regulador ao produzirem um consenso a respeito da ineficiência do modelo de Estado causador da crise fiscal. A educação é valorizada nesse

processo uma vez que a ela é atribuída valor de desenvolvimento enquanto capacidade de elevar o nível socioeconômico dos países.

São os organismos internacionais nos quais destacamos Unesco, Banco Mundial OCDE e OMC que encabeçaram a difusão de ideias generalizantes sobre a educação global afirmando continuamente a relação intrínseca entre desenvolvimento econômico nacional e investimento em educação. Por meio de reuniões mundiais em diferentes partes do mundo discutiram essas ideias hegemônicas e organizaram documentos de síntese para orientação de reformas, principalmente nos países subdesenvolvidos e emergentes. Nessas reuniões, as quais o Brasil sempre participou, firmaram compromissos para que o Banco Mundial financiasse políticas educacionais, desde que as instruções fossem acatadas.

Como destacamos no texto, o enfraquecimento da função estatal permitiu uma reorganização da sociedade civil brasileira baseada na ampliação e na disseminação das organizações não governamentais e associações que, no geral, passaram a interferir nas questões sociais construindo um “assistencialismo” ou oferecendo-se como muleta ao Estado. Acontece que o mercado brasileiro aproveitou do aquecimento dessa prática ou do “contexto favorável”, para difundir suas fundações ou associações e com elas seus interesses maiores.

Nessa direção a sociedade civil é convertida em Terceiro Setor capaz de causar o enfraquecimento das organizações e movimentos públicos. As instituições, comprometidas com o mercado, absorveram os interesses coletivos presentes na sociedade civil, tomando para si a responsabilidade de atrelar a ação do Estado aos interesses sociais comuns, tornando-se representantes das causas humanitárias e sociais (DURIGUETO, 2007). As estratégias da burguesia são eficazes em transformar os seus interesses em vontade geral, uma vez que, o Estado, representante dos interesses da burguesia, utiliza-se de seu poder coercitivo e ideológico para garantir que o antagonismo entre os interesses de classes que alimenta o sistema capitalista continue presente.

Desse modo situamos o Instituto Unibanco como parte do Terceiro Setor e, segundo Tachizawa (apud MICHEL, 2010), essas instituições formam “alianças estratégicas” acordadas por meio de “mecanismos legais de ação” de modo a manter relações privilegiadas entre si devido aos interesses convergentes formadores de um discurso oportuno à produção de consenso.

Ao prestar esses serviços, as instituições recebem incentivos fiscais e verbas públicas garantidas que constam na legislação, como a Lei nº 9.608/98 do Voluntariado e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPS) e a Lei nº 9.790/99 referente

à relação Estado e sociedade no desempenho de ações do Estado e normatização referente ao acesso do Terceiro Setor aos recursos públicos.

Da documentação do Instituto Unibanco sobre o PJJ depreendeu-se a visão de educação capaz de “diminuir o ciclo de pobreza do país” e contribuir com a competitividade nacional no mundo globalizado. Foi preciso ultrapassar o discurso propagandístico para poder relacioná-lo aos textos das políticas educacionais internacionais e nacionais, bem como analisar o interesse do Instituto Unibanco em melhorar a qualidade Ensino Médio.

Analisamos toda produção de divulgação do PJJ disponível nos sites do Instituto Unibanco e o material acessível nas escolas a fim de problematizar a política, objetivávamos compreender no primeiro plano a implantação e a implementação de políticas educacionais efetivadas mediante parcerias público-privado para responder ao final do trajeto: em que medida o PJJ altera a qualidade da educação do Ensino Médio em Paranaíba, no Mato Grosso do Sul?

Pesquisar os documentos referentes ao Projeto possibilitou concordar com Monteiro (2014) em relação à concepção de educação do Instituto Unibanco, trata-se, portanto, de ações direcionadas a adaptação do jovem ao mercado de trabalho devido às competências pleiteadas pelo mercado.

Alves (2007), em seu estudo sobre a escola moderna pensada por Comenius no século XVI, vai dizer que ela surge juntamente com uma necessidade histórica de ensinar “tudo a todos”. No curso da Idade Média, o professor era o artesão, aquele que detinha o saber interdisciplinar baseado em conhecimentos humanos bebidos nos clássicos. Na modernidade, temos o incremento manufatureiro e o saber passou a ser fragmentado como num processo de produção, restringido a uma das áreas do conhecimento, assim como os operários às partes do processo. Todo aquele saber acumulado historicamente foi resumido nos manuais didáticos. No momento histórico atual, existem outras necessidades, portando as políticas públicas vêm tentando dar conta dessa realidade.

Quando faz-se uma análise rasa do PJJ, pautada no discurso propagandístico, impede-se a identificação da contradição entre ‘qualidade social’ e ‘qualidade total’, uma vez que os interesses do Instituto Unibanco confundem-se com os interesses sociais mais gerais, tem-se a ilusão de que realmente há uma preocupação com o futuro desse jovem sem nada em troca. Porém, a análise acurada possibilitou a diferenciação, essencial nesse trabalho, entre as ‘qualidades’ que se deseja da educação. Saviani (2007) sintetiza essas diferenças em dois vetores, um externo para que a empresa satisfaça o cliente e outro interno quando o

funcionário “veste a camisa da empresa” oferecendo sua subjetividade para contribuir com as ganhos ilimitados do capital.

Como vimos em relação à implantação e implementação de políticas públicas, primeiro produziu-se consenso referente à importância do Ensino Médio, o contexto favorável se estabeleceu com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que integrou o Ensino Médio a Educação Básica, defendido pelo Terceiro Setor por meio do Todos Pela Educação que propôs como meta 1ª “até o ano de 2022, 98% das crianças e jovens entre 4 e 17 anos devem estar matriculados e frequentando a escola, ou ter concluído o Ensino Médio”. Em conformidade com o setor privado, o Governo Federal selecionou a educação média como problema a ser atendido pela agenda governamental.

Sendo assim, seguimos as orientações de Giovanni (2009) em considerar a historicidade e articular a ação do Estado à sociedade mais ampla. Na construção da agenda para o Ensino Médio, dentre as alternativas, o Governo Federal optou por “reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia” (BRASIL, 2012, p. 15). Ao permitir que instituições privadas desenvolvam tecnologias educacionais abriu-se a brecha ao Instituto Unibanco criar o PJJ.

Como notamos o Instituto Unibanco não evidencia os referenciais pedagógicos utilizados para formular seu projeto, contudo fundamentou seus preceitos em teorias administrativas, principalmente o uso da gestão para resultados. Para as escolas de Paranaíba foi priorizado o resultado 1 “Alunos com competências e habilidades desenvolvidas em língua portuguesa e matemática” com uso das metodologias Entre Jovens de Português e Matemática, Monitoria e o Agente Jovem, mais relacionado ao resultado 4 “Práticas pedagógicas melhoradas”.

A **metodologia Entre Jovens** consistiu na reprodução de livro paradidático disponibilizado nas escolas a ser trabalhado em sala de aula de acordo com as recomendações da formação online oferecida a alguns professores de cada escola que repassou aos demais colegas da mesma disciplina.

A **monitoria** ofereceu acréscimo do tempo de estudo em razão das atividades terem sido realizadas no turno vespertino, tanto por professores quanto por estagiários das universidades locais. O **agente jovem** foi estratégia para participação do aluno, destacada nas considerações dos professores sobre as inovações proporcionadas pelo Programa.

O ProEMI/JF estabeleceu a divisão do trabalho intelectual e manual numa desvinculação entre teoria e prática comum no padrão de flexibilização. O setor privado pensa

a política, padroniza e os professores executam havendo centralização cada vez maior na produção da ciência e tecnologia. (KUENZER, 2007).

A autonomia oferecida é relativa porquanto a construção do Plano de Ação se restringiu aos gestores da escola que seguiram as diretrizes da SED em primeiro grau e do MEC em segundo, principalmente ao elencar os recursos financeiros. As escolas pesquisadas receberam duas de três parcelas no valor de R\$ 30 mil usadas para adquirir aparelhos tecnológicos como computador e projetor multimídia, e materiais didáticos para a realização dos projetos. Viagens culturais e organização de laboratórios não foram empreendidas. Desconstruímos a afirmação do Instituto Unibanco de que “investimento técnico e financeiro colocado a disposição de qualquer escola impacta o desempenho dos alunos” uma vez que não alterou a realidade dos jovens do Ensino Médio.

As escolas desenvolveram gincanas, apresentações culturais e feira de ciências conforme o calendário estabelecido na metodologia **SuperAção**.

Consideramos importante desenvolver nessa pesquisa a técnica de triangulação de dados para captar o objeto em suas diferentes dimensões, histórica, política e social, possibilitando a produção de conhecimento. Para tanto realizou-se o diálogo entre a realidade micro de Paranaíba e a realidade macro por meio da dialética materialista histórica. Posteriormente descrevemos a política e sua implantação no Estado por meio de documentos oficiais - leis, emendas e pareceres - e documentos secundários produzidos por organismos internacionais, Governo Federal e Instituto Unibanco. E por último foi necessária a análise das entrevistas como meio de atingir o impacto da política no chão da escola.

No *lôcus* da pesquisa o planejamento é forjado e produz significado nas vivências da comunidade escolar. Valorizamos a subjetividade do trabalhador-professor ignorada no processo de implantação do ProEMI/JF, mas que faz toda a diferença para compreensão da implementação.

Os questionamentos aos professores foram organizados e classificados em busca de eixos norteadores e nos atentamos a repetição dos termos para categorização. O primeiro sentido apreendido sobre a implementação das políticas educacionais foi que elas “são jogadas de cima para baixo”. O segundo sentido notável foi a “participação do aluno” como uma inovação e o terceiro “o Pacto deveria ter vindo antes do PJJ”.

Por meio do referencial teórico foi possível tornar as falas inteligíveis e utilizar a subjetividade dos professores para explicar a realidade que constroem possibilitando respostas a nossos questionamentos.

O ProEMI/JF é implementado por meio da hegemonia do Terceiro Setor, no qual os interesses privados sobressaem aos interesses públicos. O Português, a Matemática e a participação do aluno são valorizados pelo Projeto seguindo padrões de avaliação externa, de competitividade e liderança empresarial. Tal desdobramento revela interesses antagônicos à educação integral e desinteressada defendida aqui teoricamente. São desenvolvidas competências e habilidades para servir ao mercado, a formação não contribui com a autonomia e liberdade criativa dos docentes e, por conseguinte, dos discentes. Sem embate e discussão não se produz o conhecimento necessário para gestão da educação orientada para cidadania, uma vez que como esclareceu Ferreira (2006) os professores também são gestores.

A valorização do PNEM pelos professores do Ensino Médio nos remeteu a problemática da formação do professor. Eles revelaram que carecem de formação, sendo que a formação inicial impede a consolidação de visão crítica a respeito das políticas educacionais que abarquem a totalidade. Mesmo que resistam à implementação da política apresentam tímidas reações contra-hegemônica. Sendo que a formação oferecida pelo Governo Federal se compromete com a execução da política no paradigma da ciência neutra e eficaz e não pode contribuir com a autonomia e liberdade criativa do docente.

No último momento nos deparamos com a suspensão do PJF no início de 2015. O novo governo de Reinaldo Azambuja interrompeu o ciclo da parceria ProEMI/JF prevista até 2016. As escolas receberam e-mail comunicando sobre o fim das atividades do PJF, e deveriam, portanto dar continuidade somente ao ProEMI com atividades inovadoras que não dependessem de recursos financeiros. O material do PJF também não pode mais ser utilizado pelas escolas.

Constatamos o que dizem Silva e Melo (2000) sobre as mudanças de governo que alteram também os programas correntes iniciados em outro mandato interrompendo o ciclo. O processo de retroalimentação realizado por intermédio de contínuo acompanhamento, avaliações e mudanças necessárias não ocorreu na fase do PJF enquanto Política Pública em Mato Grosso do Sul.

A respeito da qualidade da educação destacamos o seu sentido polissêmico consolidando a dicotomia entre qualidade total e qualidade social. No primeiro sentido a formação dos sujeitos é conforme os objetivos de lucratividade, reforçando os valores de competitividade e individualidade da sociedade guiada pelo capital.

O PJF influencia nos parâmetros de qualidade do Ensino Médio da escola pública, na medida em que pretende transformá-lo conforme a lógica empresarial. Observa-se esse tipo de intervenção quando são colocadas como indicadores as avaliações externas de rendimento

escolar retira do Estado a função de provedor da qualidade do ensino público, e delega a função de avaliador e coordenador. Esses procedimentos estão “vinculada à qualidade, mas aqui no caso, uma qualidade que tem como parâmetro o mercado”. (PERONI, 2008, p. 113).

Ao contrário disso, a qualidade social da educação mostra-se humanizadora ao promover a emancipação humana, possibilita a participação, enquanto direito de cidadania, sugerida por Gramsci que todo ou a maior parte do processo educativo de um indivíduo, requer princípios “desinteressados” na construção de uma formação humanista geral.

O processo de democratização deve estar presente na constituição da qualidade social: democratização do acesso, do conhecimento, da gestão, do financiamento e regime de colaboração, não sendo o último vetor a valorização dos trabalhadores da educação. Os mecanismos iniciam-se na formação de professores que considere as necessidades e demandas da escola, e privilegie as discussões sobre o Ensino Médio, e para quem está posto? Desse modo substitui-se os modelos externos, quantitativos pela avaliação institucional qualitativa mais ampla e mais real respeitando as especificidades e necessidades num fazer político que inclua toda a comunidade escolar.

Esse tipo de educação com qualidade social deve primeiramente “[...] conhecer conscientemente a si mesmo” (GRAMSCI, 2006, p. 46) e com isso proporcionar a contra hegemonia, ao possibilitar as camadas populares serem dirigentes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. M. G. **A dimensão política da educação**: fundamentos gramscianos capazes de indicar os limites dos decretos n. 2.208/97 e n. 5.154/04. 2012. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0Bxad4O1-hCVbNWdSeFpiYk91Rjg/edit?pli=1>>. Acesso em: fev. 2014.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2007.
- _____. O universal e o singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: _____. **Mato Grosso do Sul**: o universal e o singular. Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2003.
- AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. Na contramão do ensino médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 209-230, maio/ago. 2011. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1995.
- ARAÚJO, A. V. **Política pública para juventude**: analisando o processo de construção no Brasil. Universidade Federal de Pernambuco/UFPE – Brasil. 2006. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AlexandreVianaAraujo_GT3_integral.pdf> Acesso em: 15 jan. 2015.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- _____. Implicações da Nova Lógica de Ação do Estado para a Educação Municipal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set., 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 jan. 2015.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 27-28, 2001.
- BARBOSA, J. C. **As oficinas devolutivas do PJJ como instrumento de reflexão da prática docente**. Disponível em: <<http://www.educasul.com.br/2011/anais/formacao/Josie%20Costa%20Barbosa.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARROS, R. et al. Impacto do projeto jovem de futuro. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 214-227, jan./abr. 2012. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1691/1691.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 15-80.

BRANDÃO, N. A.; DIAS, E. F. A questão da ideologia em Antonio Gramsci. **Trabalho & Educação**, v.16, n. 2, p. 81-98, jul./dez., 2007. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/877/769>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Ensino Médio inovador: documento orientador**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Ensino Médio inovador: documento orientador**. Brasília: MEC, 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pelo ensino médio: formação de professores do ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/pnem-proposta-de-formac3a7c3a3o-continuada-de-professores.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico em debate**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2010a.

_____. **Os 13 compromissos programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira**. 2010b. Disponível em: <http://deputados.democratas.org.br/pdf/Compromissos_Programaticos_Dilma_13%20Pontos_.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 14 de jul. de 2010**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Relatório de gestão exercício – 2010**. Disponível em: <www.capes.gov.br/images/stories/download/.../relatorio_gestao_2010.pdf> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Parecer CNE/CP Nº: 11, 30 de jun. de 2009**. Disponível em: <pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task> Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.061/2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm> Acesso em: 10 maio de 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio inovador**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil** (GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf> Acesso em: 2 nov. 2014.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008.

_____. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Ministério da educação. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa de melhoria e expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem, síntese**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRITO, W. A. **Ensino médio público: formação humana ou para o trabalho**. 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

CAMPOS, V. dos S. M. de; BAYER, M. F. **Programa enseñanza media innovador - proemi en el Estado de Paraná**: un análisis a partir de lecturas gramscianas. In: II JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTÚDIOS EPISTEMOLÓGICOS EM POLÍTICA EDUCATIVA. 18 a 20 agosto de 2014, Curitiba. p. 01-25. Disponível em: <www.jornadasrelepe.com.br/down.php?id=821&q=1> Acesso em: 10 maio de 2015

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p.63-88.

CARVALHO, M. de L.; BARBOSA, T. R. C. G.; SOARES, J. B. **Implementação de política pública**: uma abordagem teórica crítica. In: X COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÓN UNIVERSITÁRIA EN AMÉRICA DEL SUR, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97020/IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O%20DE%20POL%C3%8DTICA%20P%C3%9ABLICA%20UMA%20ABORDAGE%20TE%C3%93RICA%20E%20CR.pdf?sequence=1>> Acesso em: set. 2014.

CASASSUS, A. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto de Globalização. Especialista Principal da Unesco/Oficina Regional de Educação para a América Latina – Tradução Luiz Pontual. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov., 2001.

CASTRO, M. PROEMI. **Videoconferência - 12/02/12**: parte 1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jihH_dsIB2c>. Acesso em: 14 set. 2014.

CASTRO, M. C.; RIOS, V. L. Escola e educação em Gramsci. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.

CAUSA da crise na Europa (o problema fiscal e a enorme dívida pública) e as consequências (piora na relação dívida pública / PIB, reservas baixas e o aumento das taxas de desemprego). **Em Discussão**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/contas-publicas/mundo/causas-da-crise-na-europa-o-problema-fiscal-enorme-divida-publica-consequencias-reservas-baixas-o-aumento-das-taxas-de-desemprego-divida-publica-em-relacao-ao-pib.aspx>>. Acesso em: 12 maio 2015

CERQUEIRA, P. Instituto Unibanco foca ações contra evasão escolar. **Educação para crescer**. 18 jun. 2009. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/instituto-unibanco-478135.shtml>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A.; CASALI, A. **O Paradigma Curricular Europeu das Competências**. Cadernos de História da Educação – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012.

CNE. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. **Parecer CNE-CP nº 11 de 30-06-09. 2009**. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/material%20noticias/Parecer_CNE-CP_n_11_de_30-06-09._Ensino_Medio_Inovador.pdf> Acesso em: 29 jun. 2014.

CNTE. **MS: FETEMS comenta Censo Escolar que coloca MS em 5º lugar no ranking de professores contratados.** 09 Maio 2013. Disponível em <<http://www.cnte.org.br/index.php/giro-pelos-estados/557-ms/11904-fetems-comenta-censo-escolar-que-coloca-ms-em-5-lugar-no-ranking-de-professores-contratados.html>> Acesso em: 18 ago. 2014.

CORSO, A. M.; SOARES, S. T. **O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

COSTANZI, R. N. **Trabalho decente e juventude no Brasil.** Brasília, DF: OIT, 2009. Disponível em: <<http://secretariageral.gov.br/arquivos/pesquisacompleta.pdf>>. Acesso em: 02 maio de 2014.

COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade.** Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2003.

DEEPASK. **Escolaridade:** veja o nível de instrução da população do seu município - CURITIBA, PR. Disponível em: <<http://www.deepask.com/goes?page=curitiba/PR-Escolaridade:-Veja-o-nivel-de-instrucao-da-populacao-do-seu-municipio>> Acesso em: 10 abr. 2014.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 01 out 2014.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>> Acesso: Out. 2014.

DURIGUETTO, M. L. **Sociedade civil e democracia: um debate necessário.** São Paulo, SP: Cortez, 2007.

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: a Gestão da Educação como Gérmen da Formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 11 maio 2015.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, p. 41-49, jan./ dez. 2003.

FNDE. **Ensino médio inovador.** O que é? <http://www2.transparencia.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_1_id=4849910&folderId=4844506&name=DLFE-34266.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2014.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. Regimento. Brasília, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997.

FREY, K. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil.** IPEA, Brasília, v. 21, 2000.

FRIGOTTO, G. **Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil: concepções e materialidade.** Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/A-QUALIDADE-DA-EDUCAC%CC%A7A%CC%83O-BA%CC%81SICA.-TETXO-PARA-A-ESCOLA-DE-GOVERNO-.SANTA-CATARINA..pdf>>. Acesso em: 8 set. 2014.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. p. 101-130.

_____. Teorias e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r370.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. **Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados.** Rio de Janeiro, RJ: UERG/ CNPq, 2008.

_____. **Educação e crise no capitalismo real.** 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo, SP: Cortez, 2005.

_____. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo, SP: Cortez, 1996.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GALLERT, A. Z. et al. **Subjetividade na pesquisa qualitativa: uma aproximação da produção teórica de González Rey.** Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=61647>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

GIOVANNI, G. D. As Estruturas elementares das políticas públicas. **Caderno de Pesquisa**, nº 82, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP Núcleo De Estudos De Políticas Públicas – NEPP, 2009.

GOMES, R. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 79-108.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2006. V.4.

_____. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Cartas do Cárcere**. Tradução de Noênio Spínola. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1987.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1997.

HOBBSHAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli, São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação/CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p.30-41, nov., 2001.

IBGE. 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Mato Grosso do Sul » Paranaíba » ensino - matrículas, docentes e rede escolar. 2012. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=500630&idtema=117&search=mato-grosso-do-sul|paranaiba|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Centro de documentação e disseminação de informações. **Normas de apresentação tabular**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1993.

INEP. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. Disponível em: <<http://educacaoec21.org.br/quem-somos/ocde/>>. Acesso em: 03 jan. 2014a.

_____. **O que é Pisa?** Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em: 31 ago. 2014b.

_____. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

INEP. **Censo escolar**. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 12 maio 2015.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico**. 2013. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/quem-somos/ocde>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Uma visão mais ampla sobre a qualidade do aprendizado**. In: SEMINÁRIO “EDUCAÇÃO PARA SÉCULO 21”. 25 out. 2011. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/quem-somos/seminario-para-edc>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Competências Socioemocionais**. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/iniciativas/competencias-socioemocionais/>>. Acesso: 10 nov. 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. **O plano em ação: circuito de gestão contínuo, integrado e com foco nos resultados de aprendizagem**. Set. 2014.

_____. **Seminário Avaliação de impacto e lançamento da transferência do projeto Jovem de Futuro**. 2013. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/avaliacao_de_impacto_e_lancamento_de_transferencia_do_pjf.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Relatório de Atividades 2009**. São Paulo, jun. 2009. 96p. Disponível em: <http://ww2.itau.com.br/institutounibanco/pdf/rel_atividades_2009.pdf> Acesso em: 03. mar. 2013.

_____. _____. 2010a. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2009.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Relatório de atividades**. São Paulo, SP: Instituto Unibanco, 2010b. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2010.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Valor da manhã na educação: livro do aluno I – unidade de estudo 1 a 5**. São Paulo, SP: Bei Comunicação, 2010c.

_____. **Entre jovens: guia de implantação da metodologia entre jovens**. [ca.2011].

_____. **Jovem de futuro: sobre o programa ensino médio inovador/jovem de futuro (ProEMI/JF)**. Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8> Acesso em: 20 Out. 2014.

_____. **Manual de educadores para formação de agentes jovens**.

_____. **Revista Encontros Jovem de futuro**. Ano1, n.1, mar. 2012.

_____. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/oque-e>>. Acesso em: 10 maio 2015.

ITAÚ. **Queremos fortalecer a sociedade que nos faz forte**. 2013. Disponível em: <<https://www.itau.com.br/sobre/quem-somos/apresentacao>>. Acesso em: 20 maio 2014.

JOVEM SUL NEWS. **Paranaíba caiu no conto do vigário mais uma vez?** 10 set. 2010. Disponível em: <<http://www.jovemsulnews.com.br/categoria/gerais/paranaiba-caiu-no-conto-do-vigario-mais-uma-vez>> Acesso em: 10 abr. 2014.

KRAWCZYK, N. **Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo**. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf> Acesso em: 01 nov. 2013.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144, p. 752-769, set./dez. 2011.

_____. **O ensino Médio no Brasil**. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://cedes.preface.com.br/>> Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

_____. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, abr., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.25, n. 2, maio/ago. 1999.

_____. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 4, jan./abr., 1997. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_08_ESPACO_ABERTO_-_ACACIA_ZENEIDA_KUENZER.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

LEITE, S. P. et al. (Coord.). **Avaliando a gestão de políticas agrícolas no Brasil**: uma ênfase no papel dos policymakers. (Relatório de Pesquisa). Rio de Janeiro, RJ: CPDA/UFRRJ – CNPq, 2006.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas 8. ed. São Paulo, SP: Editora EPU, 2004.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo, SP: Senzala, 1967.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alinea, 2007.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. p. 101-130.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo, SP: Boitempo, 1998.

_____. **A ideologia alemã: I – Feuerbach**. 5.ed. Trad. de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, SP: Editora HUCITEC, 1986.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo, SP: Alfa-Omega, 1983. V.1.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Resolução/SED n. 2.549, de 1 de junho de 2012**.

_____. **Termo de Cooperação sob n. cadastral 19167 de 11/11/2011**. Processo n:29/043066/2011a.

_____. Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul. **Deputados ressaltam importância de programas sociais**. 27 out. 2011b. Disponível em: <http://www.al.ms.gov.br/DesktopModules/Noticias/ImprimeNoticias.aspx?tabid=56&mid=369&ItemID=34552&ctl=Print&dnnprintmode=true&SkinSrc=%5BG%5DSkins%2F_default%2FNo+Skin&ContainerSrc=%5BG%5DContainers%2F_default%2FNo+Container> Acesso em: 21 out. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED n. 2.548, de 31 de maio de 2012. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/37619915/doems-05-06-2012-pg-6>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Diário oficial do estado do Mato Grosso do Sul**, 08 dez. 2011, p. 23. Acesso em: 10 fev. 2015.

MATTOSO, J. Dez anos depois. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013. p. 111-122.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, maio/ago. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso out. 2014.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, SP: Boitempo, 2002.

MICHEL, J. C. M. **A Ação do Instituto Ayrton Senna na Gestão das Políticas Educacionais: alianças sociais e legitimação do gerencialismo na educação.** 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2010.

MILÉO, I. do S. de O. **Poder local e a gestão da educação municipal no contexto de Altamira-Pará.** 2007. 265 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

MIZIARA, L. A. S. **A função do coordenador de área no programa além das palavras.** 2014. 289 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

MONTEIRO, M. **A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.** 2014. 250 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MORAES, R. O. **Mestres em ciências contábeis sobre a óptica da teoria do capital humano.** 2009. 156f. Tese (Doutorado em ciências Contábeis) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/.../RomildoMoraesTese.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

NASCIMENTO, R. Professores convocados pelo Estado têm direito ao FGTS, decide juiz. **Diário Corumbaense**, 03 set. 2009. Disponível em: <<http://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=4882>> Acesso em: 18 ago. 2014.

NASCIMENTO, A. **Jovem de Futuro dá exemplo ao poder público e se espalha pelo país.** 25 jul. 2011. Ensino Médio. Disponível em <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/jovem-futuro-exemplo-ao-poder-publico-se-espalha-pelo-pais-634845.shtml>> Acesso em: 03 Out. 2013

NAZARO; J. R. S.; DURAN, A. A. da C.. Memórias do horror: quando os direitos humanos são violados. In: 8. ENCONTRO DA ANDHEP – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS, 28 a 30 de abril de 2014, Faculdade de Direito, USP, SÃO PAULO, SP. p.2-20. **Anais...** Disponível em: <http://www.encontro2014.andhep.org.br/resources/anais/1/1397589240_ARQUIVO_ARTIGOANDHEP-JoaoRicardoSamartinoNazaro-versaofinal.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

NEPP. **Histórico.** 2013. Disponível em <<http://www.nepp.unicamp.br/index.php/historico>> Acesso em: 22 set. 2014.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, M. A. Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 18, nº. 52, p. 185-202, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18072.pdf>> Acesso em: 02 out.2014.

NOGUEIRA, V. M. R.; PFEITER, M. O Papel do Estado e o “Welfare Mix. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 5, N. 2, jan./jun., 2003. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n2_veramaria.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014.

NOSELLA, P. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar., 2015.

_____. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 maio 2014.

O TPE. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe>>. Acesso em: 18 maio. 2015.

OCDE. 2012. **Indicadores educacionais em foco**. Disponível em:

<<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond>

school/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20N%C2%B05.pdf>.

Acesso em: 18 ago. 2014.

OLIVEIRA, R. T. C; FERNANDES, M. D. E. Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP. v. 19, n.32, p.57-72, jan./jun., 2009.

PAESE, C. R.; AGUIAR, A. A. G. Revisando os Conceitos de Formulação, Implementação e Avaliação de Políticas Públicas e Programas Sociais no Brasil. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p.65-81, jan./jul., 2012.

PARANAÍBA. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em:

<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Parana%C3%ADba>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. Trabalho apresentado no Seminário “Trabalho, Formação e Currículo”, realizado na PUC-SP de 24 a 25/8/1998. In: FERRETTI, Celso João et alii. (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

PECI, A; SOBRAL, F. Parcerias Público-Privadas: Análise Comparativa da Experiência Inglesa e Brasileira. In: XXX Encontro Nacional da ANPAD (EnANPAD) **Anais**....Salvador/BA, 23 a 27 de Setembro de 2006.

PERONI, V. M. V. As Relações Entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no Contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2014.

PERONI, V. M. V. A Democratização da educação em Tempos de Parcerias entre o Público e o Privado. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n, 40, p. 215-227, maio/ago, 2010.

_____. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PERONI, V. M. V. Avaliação Institucional em Tempos de Redefinição do Papel do Estado. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio/ago. 2009.

_____. Relação público privado na educação básica – notas sobre o histórico e o caso do PDE-PAR – Guia de Tecnologias. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 31-44, jul./dez. 2012.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2004.

POCHMANN, M. Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v.18, nº 2, p.3-16, Abr./jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000200002&script=sci_arttext> Acesso em: 18 dez. 2014.

PORTAL BRASIL. C2012. Sistema **S é estrutura educacional mantida pela indústria**. 07 Dez. 2011 Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>> Acesso em: 3 jun. 2014.

PNUD. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br>>. Acesso em: 3 maio 2013.

QUEIROZ, F. L. de. O Bolsão Sul-Mato-Grossense. F. Leal de Queiroz. **Revista da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras**, Campo Grande, n. 9 set. 2005. Disponível em: <<http://acletrasms.com.br/revistas/Revista%209.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

RADO, S. C. **Políticas públicas de acesso e permanência no ensino médio de alunos em situação de vulnerabilidade social no Paraná**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V.; ALVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1998.

RUCKSTADTER, V. C. M. **Educação e Economia nos anos 1990: a resignificação da teoria do capital humano**. In: 2º SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAISNO BRASIL, Cascavel, 13 a 15 de outubro de 2005. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu10.pdf>> Acesso em: 07 jan. 2013.

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e sociologia**. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp>> Acesso em: 07 jan. 2013.

SCHLESENER, A. H. **A Escola de Leonardo**: política e Educação nos Escritos de Gramsci. Brasília, DF: Líber Livro, 2009.

SEABRA, F. I. B. **Ensino básico**: repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação. 2010. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2010.

SILVA, I. A. **Um estudo sobre a política de educação para o ensino médio no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul nos tempos atuais**: o que dizem os documentos e as pesquisas acadêmicas. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_855_iara2ufms@gmail.com.pdf> Acesso em: 18 maio 2015.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Caderno de Pesquisa**, nº 48, UNICAMP: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, 2000. 16p.

SILVA, S. P. R. **Análise dos efeitos de programas institucionais**: o caso projeto jovem de futuro do instituto Unibanco. 2010. 78 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Fundação Getúlio Vargas Escola de Economia de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, S. T. **PROEM**: a Nova Política de Ensino Médio do Paraná. Disponível em:
<[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Politica_Educacional_E_Gestao_Da_Educacao/Trabalho/07_12_13_PROEM_A_NOVA_POLITICA_DE_ENSINO_MEDIO_D_O_PARANA_\(1\).pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Politica_Educacional_E_Gestao_Da_Educacao/Trabalho/07_12_13_PROEM_A_NOVA_POLITICA_DE_ENSINO_MEDIO_D_O_PARANA_(1).pdf)> Acesso em: 18 maio 2014.

SIMÕES, C. A. **O ensino médio no Brasil**: realidade e desafios. Trabalho apresentado no Seminário de Políticas Públicas para o Ensino Médio, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 10 jun. 2009.

_____. **Vínculos entre a educação e trabalho**. Trabalho apresentado no Seminário Internacional Educação Secundária: direito, inclusão e desenvolvimento, Buenos Aires, UNICEF, 4 set. 2008.

_____. **Juventude e educação técnica**: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ. 2007. 148f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SOUSA, A. **Formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci**: uma análise à luz da ontologia marxiana. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2012. Disponível em:
<<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7508/1/2012-DIS-JRSOUSA.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2014.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>> Acesso em: 20 maio 2014.

SOUZA, S. M. Z. L. Escola e Empresa: parceria de futuro? **Intermeio**, Campo Grande, v.3, n.5, p. 1-68, 1997.

STAMATO, M. I. C. **Protagonismo juvenil**: uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TEIXEIRA, E. C. Movimentos sociais urbanos em Salvador: um mapeamento. In: LUZ, Ana Maria Carvalho (Org.). **Quem faz Salvador?** Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas S.A., 1987.

UNESCO. **Currículo integrado para o ensino médio**: das normas à prática transformadora/ organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. Brasília, DF: UNESCO, 2013.

_____. Educação. **Ensino médio**: proposições para inclusão e diversidade. 2012. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002155/215571por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. Brasília, DF: OREALC, 2008.

_____. **Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos**. Fórum Mundial de Dakar. Brasília, DF: UNESCO, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicações/livros/educatodosdakar/mostra_padrao>. Acesso em: 17 jan. 2006.

UNICEF. **10 Desafios do Ensino Médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília, 2014.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, E. P. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v.17, n° 1, p. 153-165, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/305/288>> Acesso em: 10 jan. 2015

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial, Out. 2005. Disponível em: <<http://cedes.preface.com.br/>> Acesso em: 02 mar. 2015.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO UNIDADE
UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “Projeto Jovem de Futuro: Políticas Públicas Voltadas à Qualidade do Ensino Médio”, que fará entrevista, tendo como objetivo compreender a implementação do PROJETO JOVEM DE FUTURO em Mato Grosso do Sul. Estas medidas serão realizadas no nome da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número ou uma Letra. Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de texto científico.

Nome?

Idade?

Autoriza?

*Observação: O termo de consentimento livre e esclarecido foi gravado.

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

1 – QUAL O SEU NOME COMPLETO?

2 - QUAL A SUA IDADE?

3 - HÁ QUANTOS ANOS LECIONA?

4 - HÁ QUANTOS ANOS LECIONA NO ENSINO MÉDIO?

5 - FALE SOBRE AS CARACTERÍSTICAS E FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO EM PARANAÍBA?

6 - FALE SOBRE O QUE VOCÊ SABE SOBRE O PROJETO JOVEM DE FUTURO (O QUE É? QUAL O OBJETIVO?).

7- FALE SOBRE O QUE VOCÊ SABE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO JOVEM DE FUTURO NA (AS) ESCOLA (AS) EM QUE VOCÊ TRABALHA (COMO ESSE PROJETO CHEGOU A ESCOLA?).

8 - QUAL FOI A SUA PARTICIPAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO NA ESCOLA (AS)?

9 - QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS CRIADAS POR INSTITUIÇÕES PRIVADAS?

10 – O QUE O PJF INOVOU NA EDUCAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO?

11- FALE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELO PROJETO JOVEM DE FUTURO.

12 - QUAL A SUA AVALIAÇÃO SOBRE O PROJETO JOVEM DE FUTURO? (PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS).

13 - COMO DEVERIA SER A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS?

14 - FALE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.