



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**MARLON NANTES FOSS**

**O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DE MATO GROSSO DO SUL: INTENCIONALIDADES E TENSIONALIDADES  
DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE REDESENHO  
CURRICULAR EM CAMPO GRANDE - MS (2016-2017)**

Campo Grande - MS  
2020

**MARLON NANTES FOSS**

**O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DE MATO GROSSO DO SUL: INTENCIONALIDADES E TENSIONALIDADES  
DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE REDESENHO  
CURRICULAR EM CAMPO GRANDE - MS (2016-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área: Formação de Educadores

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Paula Camilo Pereira

Campo Grande - MS  
2020

F855p Foss, Marlon Nantes

O Programa Ensino Médio Inovador na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul : intencionalidades e tensionalidades de uma política pública educacional de redesenho curricular em Campo Grande -MS (2016-2017)/ Marlon Nantes Foss. – Campo Grande, MS: UEMS.2020 146p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Paula Camilo Pereira.

1. Política pública educacional 2. ProEMI 3. Ensino médio 4. Redesenho curricular I. Pereira, Ana Paula Camilo II. Título

CDD 23. ed. - 379

**MARLON NANTES FOSS**

**O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DE MATO GROSSO DO SUL: INTENCIONALIDADES E TENSIONALIDADES  
DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE REDESENHO  
CURRICULAR EM CAMPO GRANDE - MS (2016-2017)**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Campo Grande, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Resultado: \_\_\_\_\_ em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula Camilo Pereira (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Iara Augusta da Silva  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Celeida Maria Costa de Souza e Silva  
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Deus, pelo dom da vida e por seu amor incondicional.  
Meu porto seguro, minha fortaleza!  
À minha família: Nos momentos difíceis,  
silenciosamente, torciam por mim.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, que sempre me proporcionou vitórias e bênçãos.

À Professora Doutora Ana Paula Camilo Pereira que, de maneira muito especial colaborou no processo de orientação com muito afeto e profissionalismo, fornecendo o aporte necessário para este passo tão importante em minha carreira como pesquisador.

Às Professoras Doutoras Iara Augusta da Silva e Celeida Maria Costa de Souza e Silva por terem aceitado participar da banca, bem como pelo olhar criterioso e pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação que muito afinaram minha visão de pesquisador.

Aos Professores Doutores Walter Guedes e Ricardo Lopes Batista, por terem aceitado participar da banca da qualificação como suplentes, sendo referência no meio acadêmico como pesquisadores em Mato Grosso do Sul.

A minha mãe, Professora aposentada especialista em Educação Especial Irma Nantes Foss, e meu pai, Engenheiro Civil Henrique Foss, que em toda minha existência deram-me a sustentação familiar necessária, me apoiando no dia a dia tão generosamente, com muito amor e carinho.

Aos meus irmãos, Professores Especialistas Criger Luis Nantes Foss e Clener Aparecida Nantes Foss e igualmente meu amigo, Professor Mestre Edgimar Canção, que colaboraram com palavras de incentivo para que eu concluísse essa etapa de estudos.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por partilharem conhecimento durante o percurso.

Aos colegas de mestrado, pelas trocas e incentivo nos momentos de dificuldades e escrita solitária, pois com uma palavra ou relato no grupo davam-me força e entusiasmo para prosseguir.

Aos professores técnicos da Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional e também aos queridos gestores da Coordenadoria de Gestão Escolar.

Aos gestores educacionais das escolas estaduais que foram pesquisadas no município de Campo Grande – MS, que por meio de entrevistas nos forneceram dados necessários e informações importantes para o melhor desenvolvimento desta pesquisa.

Enfim, obrigado a todos pelas trocas, pelas aprendizagens e vivências.

## RESUMO

O presente trabalho busca analisar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi) na Rede Estadual de Ensino de Campo Grande em Mato Grosso do Sul, tendo como objetivo abordar as intencionalidades e tensionalidades dessa política pública educacional de Redesenho Curricular, fazendo um recorte temporal dos anos de 2016 e 2017, os dois últimos anos em vigor no município analisado. Para isso, definimos como recorte espacial específico todas as escolas que o ProEMI foi implementado, somando 32 unidades escolares que não tinham influência de outros programas educacionais, sendo que nesses anos o financiamento do programa foi integralmente repassado às escolas pela União. Especificamente verificamos como pontos fundamentais dessa política pública educacional, o trabalho pedagógico das disciplinas eletivas e a efetivação da reestruturação dos currículos. Como procedimentos metodológicos desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, esta consistiu na aplicação de um questionário estruturado com questões abertas e fechadas para gestores educacionais que participaram efetivamente do ProEMI nas escolas elencadas, como forma de verificar suas considerações sobre as intenções e tensões ocasionadas pelo Programa. A pesquisa teve como abordagem epistemológica o materialismo histórico-dialético. Assim, destacamos o processo de implementação deste Programa e o Redesenho Curricular, de modo a compreender a problemática do trabalho que se caracteriza pelos efeitos que levaram a sua extinção. A partir, dessa análise e de seus resultados, propusemos uma intervenção com base numa formação continuada para as disciplinas eletivas em futuras políticas públicas de Redesenho Curricular, com foco nas metodologias ativas, como novas concepções de ensino e aprendizagem, e estímulo à formação estudantil.

**Palavras-chave:** Política Pública Educacional; ProEMI; Ensino Médio; Redesenho Curricular; Campo Grande – MS.

## ABSTRACT

The present work seeks to analyze the Innovative High School Program (ProEmi) in the State Education Network of Campo Grande in Mato Grosso do Sul, aiming to address the intentionalities and tensions of this public educational policy of Curricular Redesign, making a temporal cut of the years of 2016 and 2017, the last two years in force in the analyzed municipality. For that, we defined as specific spatial cutout all the schools that ProEMI was implemented, adding up to 32 school units that had no influence from other educational programs, and in these years the program's funding was entirely passed on to schools by the Union. fundamental elements of this public educational policy, the pedagogical work of elective courses and the effective restructuring of curricula. As methodological procedures we developed a bibliographic, documentary and field research, which consisted of the application of a structured questionnaire with open and closed questions for educational managers who effectively participated in ProEMI in the listed schools, as a way to verify their considerations about the intentions and tensions caused by the Program. The research had an epistemological approach to historical-dialectical materialism. Thus, we highlight the process of implementing this Program and the Curricular Redesign, in order to understand the work problem that is characterized by the effects that led to its extinction. Based on this analysis and its results, we proposed an intervention based on continuous training for elective subjects in future public policies on Curricular Redesign, focusing on active methodologies, such as new concepts of teaching and learning, and encouraging student training.

**Keywords:** Public Educational Policy; ProEMI; High school; Curricular Redesign; Campo Grande-MS

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Decretos, Leis e Portarias do Ensino Médio Brasileiro.....	44
Quadro 2 - Macrocampos de definição do MEC no ProEMI (2011).....	69
Quadro 3 – Campos de Integração Curricular do ProEMI (2016).....	70
Quadro 4 – Orientação do ProEMi para os Campos de Integração Curricular (2016) .....	72
Quadro 5 - Publicações oficiais do Estado de Mato Grosso do Sul sobre ProEMI.....	84
Quadro 6 - Matriz Curricular do ProEMI 1.....	90
Quadro 7 - Matriz Curricular do ProEMI 2.....	91

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Número de dissertações e teses sobre o ProEMI (2013 a 2018).....	62
Tabela 2 - Instituições com pesquisas em pós-graduação sobre ProEMI.....	63
Tabela 3 - Escolas Estaduais de recorte espacial da pesquisa.....	96
Tabela 4 - Redesenho Curricular, disciplinas eletivas ofertadas.....	98
Tabela 5 - Contribuições do ProEMI para escola .....	105
Tabela 6 - Integração dos estudantes nas atividades e experiências vivenciadas como parte de um processo coletivo	108

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Disciplinas eletivas que tiveram mais sucesso.....	100
Gráfico 2 - Disciplinas eletivas que geraram mais problemas.....	102
Gráfico 3 - Principais dificuldades/problemas nas disciplinas eletivas ofertadas.....	104
Gráfico 4 - Disciplinas eletivas docentes convocados e/ou efetivos.....	107
Gráfico 5 - Aporte financeiro satisfatório PDDE, Programa Dinheiro Direto na Escola ...	109

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Intenções (sucessos) geradas com a implementação do ProEMI como política pública educacional.....	110
Figura 2 –Tensões (insucessos) geradas com a implementação do ProEMI como política pública educacional.....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEP	Centro de Ensino e Educação Profissional
CIC	Campo de Integração Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPEP	Coordenadoria de Políticas para Ensino Médio e Educação Profissional
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EE	Escola Estadual
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Leis das Diretrizes e Bases
LDBEN	Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PBF	Programa Bolsa Família
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto a Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PRC	Plano de Redesenho Curricular
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEB	Secretaria de Educação Básica
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DAS ACEPÇÕES CONCEITUAIS ÀS DEFINIÇÕES E RESULTADOS DO PLANEJAMENTO E DA EXECUÇÃO .....	24
1.1 Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Uma abordagem sobre seu desenvolvimento e sua constituição .....	27
1.2 Contextualização Histórica das Políticas Públicas Educacionais no Brasil .....	29
1.3 A idealização do Estado neoliberal e políticas públicas educacionais: as resultantes desse processo na Educação brasileira atual .....	46
2 INTENCIONALIDADES E TENSIONALIDADES DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PROEMI: DA IMPLEMENTAÇÃO À EXTINÇÃO .....	58
2.1 O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): breve contextualização e desenvolvimento .....	58
2.2 O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI nas dissertações e teses produzidas no âmbito das universidades brasileiras .....	61
2.2.1 A contribuição científica das pesquisas sobre o ProEMI .....	64
2.2.2 O ProEMI e o redesenho curricular em questão: algumas pontuações sobre a prática cotidiana do programa .....	68
2.2.3 Equipe Pedagógica e o articulador do ProEMI .....	79
2.3. Entre intenções e tensões: o encerramento do ProEMI .....	80
3 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM CAMPO GRANDE – MS: O REDESENHO CURRICULAR ENTRE A EXPECTATIVA E A REALIDADE.....	82

3.1 Programa Ensino Médio Inovador: o trabalho empírico nas unidades escolares de Campo Grande - MS .....	95
3.1.1 Relatório estatístico e os resultados sobre as intenções tensões do Programa Ensino Médio Inovador nas Escolas de Campo Grande-MS .....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	114
REFERÊNCIAS .....	118
APÊNDICE A .....	132
APÊNDICE B.....	140
ANEXO A .....	143
ANEXO B .....	144
ANEXO C .....	145

## INTRODUÇÃO

O interesse pelas Políticas Públicas Educacionais surgiu a partir de minha atuação profissional como professor técnico responsável por acompanhar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com escala de trabalho em três escolas no município de Campo Grande - MS e onze escolas no município de Dourados - MS, na Coordenadoria de Políticas para Ensino Médio e Educação Profissional (COPEP) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), no período de 2016 a 2018.

Minha formação advém das Artes Visuais com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e, em decorrência da influência familiar licenci-me em Música com habilitação em Educação Musical pela Universidade Metropolitana de Santos – SP (UNIMES), e desde então atuo como professor da Educação Básica na disciplina de Artes em escolas municipais e estaduais de Campo Grande – MS.

No ambiente escolar, tive oportunidade de ter contato com Coordenação Pedagógica, e especializei-me nessa área. Logo, em virtude do contato direto com alunos que necessitam de atendimento educacional especializado procurei formação e especializei-me em Educação Especial e Inclusiva. No decorrer de minha atividade profissional como professor efetivo da Rede Estadual de Ensino recebi o convite para compor a equipe de professores técnicos em linguagens da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, na coordenadoria específica para o Ensino Médio e Educação Profissional.

O acompanhamento técnico com o gestor educacional, no ambiente escolar, constituía-se em visitas técnicas às escolas para verificar questões que o Plano de Redesenho Curricular (PRC) priorizava, para que o ProEMI fosse executado e as disciplinas eletivas de reestruturação curricular tivessem êxito.

Nesse sentido, as inquietações desta pesquisa de Mestrado surgiram durante o decorrer de minha experiência profissional e a relação direta com os gestores educacionais das escolas para o acompanhamento e construção do PRC, cujo documento trata da descrição de todas as disciplinas eletivas que a escola ofertaria no ano seguinte, os materiais utilizados, bem como aqueles adquiridos, os macrocampos que aquela unidade escolar adotaria para seguir, conforme publicação dos Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009b, 2011, 2013 e 2016).

Nesta pesquisa, pautamo-nos nas referidas publicações e levamos em consideração as resoluções que regem e aprovam o “Redesenho” ou “Reestruturação Curricular”, informamos que ambos os termos têm o mesmo sentido nas partes do estudo que está em evidência nesta

pesquisa, algumas publicações trazem o termo “Redesenho” e outras “Reestruturação”, desse modo, utilizaremos os termos como sinônimos.

O documento PRC visava, quando da execução do ProEMI, atender às reais necessidades das unidades escolares, buscando promover melhorias significativas no currículo, reconhecendo as especificidades regionais e atendendo as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino (BRASIL, 2009b). O PRC era analisado primeiramente pelos professores técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, para posterior aprovação junto à equipe de controle de finanças e indução ao processo do aporte financeiro às disciplinas eletivas do Redesenho Curricular.

A Educação Básica no Brasil é constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, desde a Constituição de 1988, sendo direito de todos e dever do Estado. Nos últimos anos, o sistema de ensino nacional tem passado por importantes transformações concernentes às políticas públicas educacionais e, nesse aspecto, incluem-se alterações no Ensino Médio, as quais em grande medida na perspectiva do ProEMI, pude presenciar diretamente em decorrência de minha efetiva atuação profissional no programa, no estado de Mato Grosso do Sul.

Desse modo, nosso objeto de pesquisa é a política pública educacional promovida, a partir, do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), compreendendo, principalmente o “Redesenho Curricular” proposto pelo Programa.

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, foi criado com a prerrogativa de provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos sistemas de Ensino Estaduais e Distrital, fomentando propostas curriculares inovadoras como, por exemplo, a “[...] disseminação da cultura e um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2013, p. 10).

O Redesenho Curricular está associado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado como estratégia do Governo Federal para uma renovação dos currículos do Ensino Médio e articulada aos programas e ações já existentes no âmbito federal e estadual. Assim, o Plano de Redesenho Curricular (PRC) tinha o propósito de fomentar e subsidiar novas propostas curriculares que garantissem a permanência dos estudantes na escola, bem como a formação integral por meio da dinamização do currículo e do atendimento às necessidades individuais e sociais dos estudantes.

Nessa perspectiva, o ProEMI era orientado por um documento-base que descrevia como deveria acontecer o Redesenho Curricular por meio dos macrocampos e áreas do conhecimento, os quais estavam definidos no documento. Assim, o Documento Orientador do

ProEMI (2016) apresentava um diagnóstico da situação do Ensino Médio no Brasil e apontava desafios a serem enfrentados, por meio de um currículo inovador.

De acordo com esse documento, a adesão ao Ensino Médio Inovador estabeleceria um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação (MEC) o apoio técnico e financeiro às secretarias de educação e suas respectivas escolas. Dessa forma, as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal deveriam desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio.

O Ensino Médio Inovador<sup>1</sup> compreendia ações e propostas que inicialmente seriam incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e da alegação da diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualificassem os currículos das escolas que ofertavam esta etapa de ensino.

O Documento Orientador do ProEMI (2016), nos mostra que o adjetivo “inovador” se circunscreve na concepção de uma estratégia de renovação, de transformação e, também, um instrumento para induzir o Redesenho dos Currículos do Ensino Médio numa óptica empreendedora e contemporânea, compreendendo que as ações propostas inicialmente seriam incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e da diversidade de práticas pedagógicas, de modo que estas, de fato, qualificassem os currículos das escolas de Ensino Médio (BRASIL, 2016).

O termo inovador foi importado para educação advindo do mundo da produção e da administração. Nas décadas de 1950/60, os teóricos da inovação concebiam-na como um processo em etapas previsíveis, desde a gestão até a implementação e generalização (MESSINA, 2001). Assim, o conceito de inovação relacionado à educação surgiu impregnado da concepção de que os avanços da ciência e da tecnologia determinariam o desenvolvimento econômico, social e cultural. Para essa visão, o progresso científico e tecnológico deveria consistir em benefícios e valorização aonde quer que fosse empregado seja no indivíduo, num produto ou no antigo processo (GOMEZ, 2007).

Com base nos questionamentos do que é inovador, é relevante investigar os elementos de inovação no ensino, compreendidos como toda ação educativa que visa transformar, completar e classificar o feito nos atos educativos. Delimitamos o estudo de inovação no pensamento complexo, procurando “[...] enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição)”

---

<sup>1</sup> Segundo Portal do MEC, informações extraídas do site: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 12/12/2019.

(MORIN, 2007, p. 14), ou seja, refletimos a inovação a partir da sua complexidade educativa e logo estimulando o conhecimento geral de forma que o indivíduo possa resolver problemas essenciais de forma renovadora, revolucionária, hodierna.

Na análise de Saviani (1998, p. 30) a inovação educacional é entendida como “colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades”, isto é, para se inovar é preciso partir do questionamento das finalidades da experiência educacional. Portanto, podemos compreender que toda inovação educacional, explícita ou implícita, questiona a finalidade da ação educativa em desenvolvimento e busca novos meios que se adéquem às novas finalidades da educação, de modo a empreender o “novo” ou melhor o “inovador”.

Compreendida a relevante questão sobre o termo “inovador” destacamos também, conforme Krawczyk (2009) ressalta, que o Ensino Médio é visto como etapa de ensino que gera debates muito contraditórios, já que o mesmo enfrenta problemas com a questão do acesso e permanência do aluno na escola, sua qualidade de ensino e até mesmo dilemas sobre sua identidade.

De acordo com Carneiro (2012, p. 206), essa etapa de ensino, deve aprofundar e consolidar o que foi aprendido no Ensino Fundamental, caracteriza-se como uma escola para jovens, contemporânea no seu currículo e “que usa as novas tecnologias de comunicação e informação no processo de ensino e aprendizagem”, em outras palavras, articula-se a questão da inovação.

A partir dessa abordagem, que contribui para contextualizar em partes a institucionalização do ProEMI, destacamos nosso recorte espacial, qual seja, o município de Campo Grande - MS, escolhido para realização da pesquisa e aplicação de questionários, sendo delimitados os anos de 2016 e 2017, o que define nosso recorte temporal.

Os critérios para escolha deste recorte temporal decorrem do fato de que nos dois últimos anos do ProEMI, o programa foi totalmente financiado pelo Estado sem a influência patrocinadora de empresas do Terceiro Setor, contudo ressaltamos que apesar dessa delimitação é inevitável recorrermos ao tempo histórico de planejamento e execução dessa política pública educacional para contextualizar historicamente nossa pesquisa, pois a mesma é anterior ao recorte temporal aqui delimitado.

Quanto ao recorte espacial, é importante frisar que o Programa vigorou no estado de Mato Grosso do Sul do ano de 2011 a 2017. Em um primeiro momento, as disciplinas eletivas do ProEMI, como já destacado, eram financiadas por bancos e empresas do Terceiro Setor, que são constituídas por organizações sem fins lucrativos e não governamentais, que têm como objetivo gerar serviços de caráter público, tais como: Instituto Unibanco, Fundação

Ulisses Guimarães, Instituto Ayrton Sena, entre outras.

Uma das problemáticas que circundaram o financiamento feito por essas empresas, foi que as mesmas se envolviam com aspectos pedagógicos de aplicação nas unidades escolares gerando muitos insucessos e tensões. Nos últimos dois anos da realização do Programa o financiamento foi subsidiado com recursos advindos exclusivamente da União e o trabalho pedagógico a cargo das Secretarias. Tal fato justifica nossa escolha por analisar os anos supracitados.

Nas escolas atendidas pelo autor desta pesquisa, como professor técnico da SED em contato direto com os gestores escolares foi possível observar um pouco do cotidiano, assim como participar efetivamente do processo de ensino e aprendizagem que envolve a educação dos jovens estudantes, em diferentes realidades sociais.

Desse modo, outro critério de análise dessa pesquisa é a investigação sobre o programa a partir do olhar do gestor escolar e não dos professores que ministravam as disciplinas eletivas, uma vez que os gestores são funcionários efetivos, com menor rotatividade, ou seja, sendo efetivo torna-se pouco provável a sua saída, haja vista o vínculo com o órgão ou unidade. Justifica-se ainda essa escolha devido aos professores que ministraram as disciplinas eletivas serem temporários na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, não pertencendo ao quadro de professores efetivos, dessa forma, com a extinção do ProEMI, os mesmos foram dispensados ou contratados em outras condições, o que inviabilizaria uma análise sobre esses agentes.

Sendo assim, dadas as considerações iniciais sobre esta política pública educacional para o Ensino Médio, destacamos que este estudo tem como objetivo geral de pesquisa analisar a implementação<sup>2</sup> do ProEMI no estado de Mato Grosso do Sul, com foco em Campo Grande – MS, considerando as intenções e tensões geradas em sua execução e encerramento, analisando o redesenho curricular. Nesse contexto, a caracterização tem como base de análise as escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Campo Grande - MS que ofertaram o ProEMI, somando ao todo 32 escolas, as quais nos ateremos a uma abordagem sobre os gestores educacionais<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Segundo Dicionário Houaiss (2014): implementação é ação ou efeito de implementar; ato de colocar em execução ou em prática; realização, efetivação ou execução de um projeto, uma tarefa. Desse modo, implementação é a ação que representa a intenção dessa análise, por isso nossa opção por implementação, uma vez que implantação, de acordo com o mesmo dicionário, é a ação de implantar, de inserir uma coisa em outra; resultado dessa ação, ou seja, o ato de estabelecer, de fundar ou de fixar alguma coisa; fundação, fixação.

<sup>3</sup> O ProEMI, no tocante a sua totalidade, segundo a SED – MS, foi realizado no quantitativo geral de 99 (noventa e nove) escolas estaduais no município de Campo Grande – MS, praticamente todas as escolas da capital estavam com o programa implementado, porém a escolha se concentrou em 32 (trinta e duas) escolas devido

Os objetivos específicos são: 1. Analisar conceitual e teoricamente o que é política pública educacional e sua contextualização histórica de modo que essa reflexão bibliográfica e de análise documental contribuam para compreensão sobre as intenções promovidas pelo ProEMI; 2. Verificar quais as prerrogativas definidas pelo ProEMI enquanto uma política pública educacional no sentido de entender e analisar o contraponto entre as intenções e tensões que foram geradas durante sua implementação e execução; 3. Conhecer por meio dos gestores escolares como foi a implementação e os fatores que condicionaram o encerramento do ProEMI buscando com isso verificar a realidade desta política pública a partir de um recorte espacial (Campo Grande – MS) definido por unidades escolares que promoveram essa concepção de redesenho curricular e suas resultantes, como forma também de observar, refletir e apresentar uma proposta de intervenção.

A metodologia utilizada baseia-se nos procedimentos desenvolvidos a partir do levantamento e análise de uma pesquisa bibliográfica e documental, em que foram especificados os conceitos inerentes a compreensão do ProEMI e suas atribuições referenciadas pelo Documento Orientador do MEC (2016) no qual foram verificados: pesquisas referentes à temática das políticas públicas educacionais com foco no Ensino Médio e ProEMI, além de pesquisas em leis, documentos e normatizações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED). Realizou-se ainda trabalho de campo que se constituiu em questionários aplicados aos gestores escolares como efetivação deste estudo na prática da execução do Programa.

Segundo Gil (2002, p. 62), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Esta modalidade de pesquisa bibliográfica e documental utiliza-se da seleção de diversas publicações a respeito do assunto de interesse e as fontes de pesquisa se constituem de livros, artigos científicos, dissertações e legislação pátria, para fundamentar o argumento no primeiro momento. Temos como princípios da abordagem a pesquisa do tipo quanti-qualitativo.

---

atenderem unicamente o ProEMI nos anos pesquisados (2016 a 2017), não desenvolvendo outros tipos de programas ao mesmo tempo do ProEMI como: Escola de Tempo Integral (Escola da Autoria), Ensino Médio Integralizado ao Profissionalizante.

Para Minayo (2003, p. 21-22), esta forma de pesquisa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Entre os principais autores utilizados nesta pesquisa e que contribuem para a reflexão sobre o tema em relevo destacam-se: Demerval Saviani (1998; 2008; 2009; 2010), Janete Maria Lins de Azevedo (2001), Maria Ciavatta (2009), Pedro Demo (1997), Gaudêncio Frigotto (1995), José Carlos Libâneo (2005), Romualdo Portela de Oliveira (2007), Vera Peroni (2003), Regina Tereza Cestari de Oliveira (1997), Luis Fernando Dourado (2007), Ester Senna (2003); Monica Ribeiro da Silva (2016) entre outros.

Nessa análise, utiliza-se do materialismo histórico-dialético enquanto abordagem epistemológica na busca por compreender o modo humano de produção social da existência numa concepção de compreensão e análise da realidade:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana (TRIVIÑOS, 1987).

Explicitadas as concepções sobre a definição da pesquisa ora apresentada, salienta-se que a mesma está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo evidencia as políticas públicas educacionais relacionadas à visão das acepções conceituais e teóricas, ao desenvolvimento histórico do Ensino Médio, às definições e resultados do planejamento e à execução de uma política pública.

Já no segundo capítulo, apresentamos as intencionalidades e tensionalidades da política pública educacional do ProEMI e sua implementação no contexto de uma política nacional, detalhando com base no processo histórico, na pesquisa documental e teórico-conceitual as determinantes dessa política pública, de seu início até sua desativação.

O terceiro capítulo tem como foco o recorte espacial definido para a pesquisa, refere-se também à implementação do ProEMI retratando Mato Grosso do Sul, mais especificamente Campo Grande, enfatizando o resultado da pesquisa de campo, a qual demonstra na visão do gestor educacional, as contribuições do Programa. E ainda, como se deu sua implementação, os sucessos e insucessos e o que pode resultar como válido na execução de uma política

pública educacional voltada especificamente para o Ensino Médio, o que, por sua vez, contribui para posteriormente apresentarmos uma proposta de intervenção.

Por fim, é apresentada a proposta de intervenção que consiste em uma formação continuada a ser oferecida/proposta para a execução da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul aos gestores educacionais que aborda metodologias ativas como novas concepções de ensino e aprendizagem, considerando como pontos fundamentais de uma política pública educacional, o trabalho pedagógico das disciplinas eletivas e a efetivação da reestruturação dos currículos. Nesta premissa, pretendemos colaborar com a Rede Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul de forma a contribuir com a resolução de algumas tensões (insucessos) geradas no decorrer da implementação dessa política pública educacional.

## **1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DAS ACEPÇÕES CONCEITUAIS ÀS DEFINIÇÕES E RESULTADOS DO PLANEJAMENTO E DA EXECUÇÃO**

As políticas públicas estão presentes em diversos setores, sobretudo no setor educacional. Constantemente nos deparamos com políticas públicas que têm em sua acepção vertentes que se direcionam ao setor educacional com o intuito de redefinir ações, reparar normas e/ou criar, aprimorar estratégias que estabeleçam novas diretrizes para a Educação, como por exemplo, o ProEMI. Essas políticas públicas em geral estão relacionadas ao direito de todos pela educação pública e de qualidade.

Desse modo, este primeiro capítulo apresenta uma abordagem teórica referente aos significados e aspectos teórico-conceituais a respeito das políticas públicas educacionais, suas influências na sociedade de modo que possamos fazer a leitura dessa análise em nosso objeto de estudo, o ProEMI.

Nesse contexto, é de suma importância compreender o papel do Estado e sua concepção e a forma como o Governo adota as orientações expressas no processo de organização e orientação das políticas públicas educacionais. Ao conceituar o Estado como a condensação de uma relação, Poulantzas (1980) nos ampara ao destacar a função geral do Estado que se traduz em diversas modalidades referentes aos diferentes níveis nos quais se articula:

Mencionamos aqui, para entendimento de Estado, a função do sistema jurídico, do conjunto de regras organizadoras das trocas capitalistas, verdadeiro quadro de coesão das relações de troca. A função do Estado relativamente ao ideológico consiste no seu papel na educação, no ensino etc. Ao nível propriamente político, o da luta política de classe, esta função do Estado consiste na manutenção da ordem política no conflito de classe (POULANTZAS, 1980, p. 51).

Para Saviani (1998) o Estado é uma instituição que, por base, deve gerenciar os interesses sociais, especialmente, a prioridade, entendida como bem inalienável daquele que trabalha e a partir do seu trabalho a conquista, ou seja, o “povo”. Já para Peroni (2003) o papel do Estado configura-se da seguinte forma:

Ao analisarmos os projetos de política educacional constatamos que a redefinição do papel do Estado está se materializando nessa política, principalmente através de dois movimentos: O primeiro de contradição Estado mínimo/Estado máximo, que se apresenta nos processos de centralização /descentralização dos projetos de política educacional; O segundo se refere ao conteúdo dos projetos de descentralização. O movimento de centralização/descentralização da atual política educacional, no qual é

descentralizado o financiamento e centralizado o controle, é parte da proposta de redefinição do papel do Estado. (PERONI, 2003, p. 12)

Por meio, de outro olhar, sobre o papel do Estado na perspectiva educacional, Dourado (2007) relaciona com a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias das políticas públicas educacionais dividindo-as em tópicos:

- A necessária ampliação da educação obrigatória como um direito do indivíduo e dever do Estado.
- A definição e a garantia de padrões mínimos de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
- A definição e efetivação de diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino.
- A implementação de sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem.
- A existência efetiva de programas suplementares e de apoio pedagógico, de acordo com as especificidades de cada país, tais como: livro didático, merenda escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas. (DOURADO, 2007, p. 25)

A partir dessas compreensões, passamos a análise das políticas públicas educacionais. A definição de alguns conceitos sobre políticas públicas educacionais é cada vez maior em decorrência do número de pesquisas realizadas sobre o tema nas mais diversas esferas do conhecimento, no entanto torna-se imprescindível especificar que a concepção de política pública, em outras palavras, não tem um consenso nas acepções sobre o termo, muito em virtude de sua ampla utilização.

Segundo Krawczyk; Rosar (2011), a utilização do termo políticas públicas educacionais está muitas vezes relacionada às reformas, ou seja, à necessidade de mudanças que parte de pesquisas que comprovaram a ineficiência de seus sistemas de ensino frente às necessidades de reestruturação do sistema produtivo e da relação Estado e sociedade de acordo com os padrões da Nova Ordem Mundial.

Dessa forma, para a concretização de um cenário globalizado, se exige de todos os países, assegurar a competitividade de seus mercados investindo em formação de recursos humanos, ou seja, na Educação. Nessa acepção capitalista, aos seus governos (Estado), cabe adequar os serviços educacionais às demandas do mercado.

Shiroma; Moraes; Evangelista (2004) destacam que no Brasil, ao realizarem essas reformas, os governos nacionais aproveitaram-se do consenso construído entre educadores brasileiros durante a luta pela democratização nas décadas de 1970 e 1980. Destacam ainda que, no período pós-ditadura para a consolidação de seus interesses, o Estado passou a utilizar o convencimento com uso mínimo de ação estatal e de força, procurando, por meio da

persuasão “construir um novo consenso” e o que se evidencia pela perspectiva neoliberal. Além disso, em parte, este consenso apoiou-se no fetichismo do conhecimento instrumental como elemento essencial para a inserção dos países latino-americanos no mercado mundial.

A proposta de discutir o tema da educação no quadro das políticas públicas contemporâneas nos conduz a recuperar não apenas questões ligadas à definição, manutenção e/ou (re)direcionamento das políticas em curso, mas, e sobretudo, nos obriga a reconstruir, mesmo que parcialmente, as ligações entre o contexto sócio produtivo e político brasileiro e as concepções neoliberais gestadas no âmbito internacional. São questões estreitamente vinculadas às políticas educacionais, que vêm sendo implantadas no país. (BARONE, 1997, p. 01)

A ideia principal de política pública educacional nos remete às questões coletivas, em que são definidas metas a serem atingidas nos encaminhamentos de soluções para resolver problemas sociais das mais diferentes instâncias. Sendo notório que não existe uma única definição sobre política pública educacional e muito menos consenso sobre tal definição, como já destacado anteriormente. Senna (2003) enfatiza que as políticas públicas educacionais são vistas como atividades ou conjunto de ações, programas/projetos do Estado capitalista, que ora atende às demandas da sociedade, ora atende seus interesses políticos e econômicos. Logo, há a percepção que nem sempre uma decisão política se concretizará frente às próprias ações; as decisões tomadas podem trazer sucesso, fracassos, atender uma demanda social ou não.

Em outras palavras, há uma distância entre o planejamento de uma política pública e a decisão de operacionalizar, sobretudo, quando se refere a ação propriamente dita da política pública, ou seja, seu planejamento e sua execução na prática. Na análise de Gapi (2002) destacam-se as implicações do fato de que a política pública envolve antes um curso de ação ou uma teia de decisões, ressaltando aspectos de preocupação com o que ocorre anteriormente a estas, das quais destacamos que:

- 1) Há uma rede de decisões de considerada complexidade;
- 2) Há uma série de decisões que tomadas em seu conjunto, encerram mais ou menos o que é a política pública;
- 3) As políticas mudam com o passar do tempo e, em consequência, o término de uma política é uma tarefa difícil;
- 4) O estudo de políticas públicas deve deter-se também, no exame de não-decisões. (GAPI, 2002, p. 42)

Gapi (2002) ainda propõe em seu pensamento:

- 1) Uma teia de decisões e ações que alocam (implementam valores);
- 1) Uma instância que, uma vez articulada, vai conformando o contexto no qual uma sucessão de decisões futuras será tomada;
- 2) Algo que envolve uma teia de decisões ou o desenvolvimento de ações no tempo, mais do que uma decisão única localizada no tempo. (GAPI, 2002, p.43)

As referências conceituais aqui relacionadas, a distinção entre o planejamento de uma política pública e a sua efetiva decisão de execução nos leva a entender que a política pública é gerada por uma série de interações entre os diversos agentes sociais (e não somente dos tomadores de decisão).

O que se entende é que há altivez entre política e administração, e neste caso, a política abrange tanto desígnios quanto desempenho, envolve tanto a ação como não-ação, bem como gerar impactos não esperados, entre os próprios desígnios que podem ser definidos retroativamente após um fato ter ocorrido, uma racionalização situada no âmbito governamental, envolvendo múltiplos agentes. Tal entendimento é essencial para explicar o objeto de análise dessa pesquisa. As políticas públicas educacionais e o direito à educação, segundo Oliveira (2007):

O direito à educação consiste na compulsoriedade e na gratuidade da educação, tendo várias formas de manifestação dependendo do tipo de sistema legal existente em cada país. A forma de declaração desse direito refere-se ao número de anos ou níveis de escolaridade garantidos a todos os cidadãos, por meio de políticas públicas. (OLIVEIRA, 2007, p.15)

Dadas essas compreensões, partimos para a abordagem sobre as políticas públicas mediante o recorte espacial geral do qual evidenciamos nesta pesquisa, a escala nacional, e posteriormente o recorte espacial específico<sup>4</sup>, ou seja, Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul.

### **1.1 Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Uma abordagem sobre seu desenvolvimento e sua constituição**

A estrutura social no Brasil é marcada pela desigualdade econômica, que no decorrer das últimas décadas tem se apresentado como um problema crônico e complexo de ser resolvido pelo Estado e seus inúmeros governantes.

---

<sup>4</sup> Destacamos que metodologicamente trataremos do nosso objeto de pesquisa com foco em nosso recorte espacial, Campo Grande – MS, no terceiro capítulo desta Dissertação.

Essas desigualdades, cerne dos discursos políticos no Brasil, foram historicamente construídas, dentre outros elementos, pela má divisão de renda entre as classes sociais. A busca por alternativas para redução dessa condição de pobreza social perpassa pela formulação de diferentes políticas públicas, em especial na área da educação, direito social garantido na Constituição Federal de 1988. No Brasil, a definição institucional de Estado sobre política pública é adotada pelo Ministério da Educação (MEC) que assume:

Políticas públicas configuram decisões de caráter geral que apontam rumos e linhas estratégicas de atuação governamental, reduzindo os efeitos da descontinuidade administrativa e potencializando os recursos disponíveis ao tornarem públicas, expressas e acessíveis à população e aos formadores de opinião as intenções do governo no planejamento de Programas, projetos e atividades. (BRASIL, 2006 p.09).

Esse conceito de política pública coloca em discussão, a questão da descontinuidade administrativa que ocorre no Brasil devido às constantes mudanças de governo. Diante disso, as políticas públicas podem acontecer por determinado tempo, ou se estender dando continuidade aos programas geridos de acordo com a necessidade social e/ou interesse em concordância com as diretrizes de novos governantes.

Demerval Saviani (1998) ao perscrutar o sistema de educação nacional brasileiro pontua essa descontinuidade na administração pública das políticas em Educação:

A outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um desafio para a construção do sistema nacional de educação, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pleora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vaivém de dois temas que se alternam seqüencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. (SAVIANI 1998, p. 09).

Em muitos casos, os programas e ações desenvolvidos pelas políticas públicas em que se dão continuidade passam por uma implementação, ou seja, reorganização de objetivos, metas e diretrizes e até mesmo, mudança de nome, como forma de se enquadrar às ações inovadoras de novos governantes.

Contudo, essa intercorrência das políticas públicas na alternância de governos, independentemente do setor, constitui-se como uma problemática decorrente dessa

volubilidade de interesses partidários, políticos e econômicos que se agrava e intensifica as adversidades no setor educacional do Brasil.

Nessa discussão, sobre política pública educacional faz-se necessário ainda compreender que não existem políticas públicas se não houver agentes sociais que coadunam como planejadores, executores, beneficiários dessas políticas, como por exemplo, o Estado e a sociedade. Para Santos (2012):

Compreender o sentido que as atuais políticas públicas educacionais assumem na relação entre Estado e sociedade, implica o resgate histórico acerca da própria formação social brasileira e da influência que exerce sobre as políticas educacionais de cada época. Com base em uma análise histórica sobre o papel social destinado a educação em diferentes períodos da história do Brasil, é possível evidenciar algumas das principais tensões e contradições que marcaram a organização do sistema educacional brasileiro, bem como, as continuidades, descontinuidades, adaptações e rupturas que caracterizaram as políticas educacionais de diferentes períodos. (SANTOS, 2012, p. 02)

Mediante essa concepção, é inegável a importância do planejamento e execução das políticas públicas no Brasil, sobretudo das políticas públicas de cunho educacional. Diante desse entendimento, apresenta-se a seguir uma breve contextualização histórica das políticas públicas educacionais no Brasil. Considera-se que esse resgate histórico sobre a contextualização das políticas públicas educacionais no Brasil, é de intrínseca pertinência a continuidade da abordagem presente na pesquisa.

Partindo de forma sucinta do Brasil Colônia, justifica-se esse resgate como forma de introduzir a historização da referida temática. Desse modo, entende-se que a breve abordagem contribui para a análise teórico-conceitual e memorativa, tornando possível a construção da relação com nosso objeto de pesquisa.

## **1.2 Contextualização Histórica das Políticas Públicas Educacionais no Brasil**

Envolver a acepção que as contemporâneas políticas públicas educacionais admitem na afinidade entre Estado e sociedade, sugere uma leitura histórica acerca da própria formação social brasileira e da influência das políticas educacionais de cada época.

Na história do Brasil, a Educação por muito tempo assumiu um caráter de distintivo social e esteve voltada para a elite e apenas os descendentes das famílias aristocráticas tinham acesso à educação, como já mencionado anteriormente.

De acordo com Saviani (2008) durante o período colonial, os jesuítas ofertavam o nível conhecido como secundário, que abrangia o curso de Letras e o curso de Filosofia e Ciências. A Educação nesse período, nunca foi neutra e nem apolítica, pois envolveu interesses que extrapolaram o âmbito escolar e que, de certo modo, era influenciada pelas classes sociais. Aos indígenas e pobres, cabia a educação especializada para o trabalho em que culminava o aprendizado profissional e agrícola” (SAVIANI, 2008, p. 43).

No período Colonial (1500-1822), quando o Brasil ainda era Colônia de Portugal, não existia nenhuma política nacional de educação instituída, eram os jesuítas que catequizavam e instruíam os índios com intuito religioso. Foi por meio da vinda da Família Real em 1808, que se formaram algumas estruturas educativas no país, apenas para atender as necessidades da Corte. Mesmo depois da Independência em 1922, não ocorreu nenhum interesse em construir um sistema educacional próprio (SAVIANI, 2010).

Como evidência Saviani (2008), no início do século XIX quase não existia Educação Formal no Brasil como conhecemos, pois, vários estabelecimentos de ensino secundário (equivalente hoje ao Ensino Médio) foram fechados com a expulsão dos Jesuítas.

O cenário foi se modificando nos anos de 1808 com a chegada da família real portuguesa ao Brasil. A partir daí começaram a se preocupar com a formação das elites que estavam chegando ao Brasil.

Para Saviani (2010, p. 36 - 37) a educação indígena era acessível a todos. A transmissão de conhecimentos dava-se de forma direta na vida cotidiana das pessoas. “Os índios aprendiam de forma espontânea e não programada. Aprendiam pela força da tradição, pela força da ação e pela força do exemplo”. Contudo o autor sinaliza em seu texto que, não havia uma pedagogia no sentido de uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Xavier; Noronha; Ribeiro (1994) ressaltam que no começo do período Imperial nota-se um empenho na acepção de inserir um sistema de ensino adequado para educar a elite curadora - e um descaso com a instrução elementar. A educação formal permanecia sendo dedicada a poucos, desvinculada do procedimento bem-sucedido, o que exacerbava uma atitude classista e acadêmica.

No entanto, com a Independência do Brasil (1822) se faz indispensável o fortalecimento da sociedade com o desenvolvimento de quadros políticos, técnicos e administrativos. Começou a existir uma série de escolas militares e de cursos normalistas e de Ensino Superior em toda a jurisdição nacional descrevendo as primárias exposições de uma política educacional de Estado.

Freitag (1980) pontua que apesar da transição para a República, ainda existia uma seletividade no sistema educacional em que:

Como quase somente filhos de classe alta e média alta atingem o nível superior (universidade) é entre eles que será recrutada a futura elite dirigente. Em contraposição os trabalhos pesados e serviços baixos e de rotina são realizados praticamente sem exceção pelo pessoal não ou semiqualeficado e que tem pouca ou nenhuma educação formal. (FREITAG, 1980, p.65-66)

Raramente houve propostas de políticas públicas educacionais no Brasil nesse período, pelo fato de que, ao longo da história os governantes estavam preocupados em criar propostas pessoais ou que favorecessem um grupo (elite), levando à alternância de poder sem preocupação em dar continuidade às propostas educacionais. De acordo com Azevedo (2001):

Portanto, falar em política educacional implica em considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso em cada momento histórico e conjuntura política, uma vez que o processo educativo forma aptidões e comportamentos que são necessários ao modelo social e econômico em vigor (AZEVEDO, 2001, p. 56).

Sobre as revoltas da sociedade Azevedo (2001) nos remete que objetivando-se acalmar os protestos sociais, criaram-se as primeiras instituições públicas, defendida pela Constituição de 1891, que tinha a incumbência da educação superior e secundária e, aos estados, a educação elementar e profissional, passando ainda que incipientemente a descentralizar o ensino e o caráter elitista da educação.

Depois da Independência do Brasil, no ano de 1834, conhecido como período regencial foi criado um Ato Adicional que promulgava o direito das províncias de regulação sobre instrução pública e estabelecimentos próprios, com isso em 1837 foi criado o Colégio Dom Pedro II que foi o responsável por impulsionar o Ensino Superior no território brasileiro e, foi o primeiro passo dado pelo Governo para organizar o Ensino Superior Regular, pois naquele período a função essencial postulada ao ensino secundário tinha a finalidade preparar o sujeito para o Ensino Superior, sendo que o Ensino Técnico-Profissional sofria com o descaso pela elite do país.

Depois da Primeira Grande Guerra (1914 - 1918), “a industrialização e a urbanização deram forma a uma nova burguesia urbana que exigiu acesso à educação acadêmica e elitista. O operariado também começou a pressionar o governo e exigir um mínimo de escolarização. Isso provocou conflitos desencadeando diversos movimentos políticos e culturais”. (HOBSBAWN, 1995, p. 32)

Nos anos de 1911 a 1930, conforme Mendes (1981) nos relata, surgiu sobre a ordem da repressão e do conservadorismo, a Primeira República, também chamada de República Velha ou “O Coronelismo”, cujo poder estava concentrado nas mãos dos coronéis de São Paulo e Minas Gerais, a política denominada do “café com leite”. Neste momento, a igreja obtinha o comando da educação e das escolas, mas as famílias já alfabetizavam seus filhos em casa.

O período de 1930 a 1937 consolidou-se pelo capitalismo industrial no Brasil; ganhou força a ideia da modernização por meio da industrialização, implementação das indústrias, crescimento urbano e o fortalecimento do Estado-nação.

O presidente Getúlio Vargas nos anos de 1930 – 1934 com uma política de nacionalização por meios da produção precisava de uma elite intelectual, assim criou em 1930 o então denominado Ministério da Educação e da Saúde Pública.

Para Dallabrida (2009) a estruturação do Ensino Médio como curso de estudos regulares ocorreu com a “Reforma Gustavo Capanema”, em 1942, com isso houve o surgimento de cursos colegiais com duração de 4 anos e ciclo colegial com duração de 3 anos, divisão esta que permaneceu na estrutura de ensino brasileiro até a década de 1970.

Dallabrida (2009, p. 185) explica que:

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização.

Saviani (2008) pontua que nesse período, a formação do estudante deveria levar em conta os conhecimentos que proporcionassem o desenvolvimento humanista, patriótico e de cultura geral, era utilizado como alicerce para que o estudante chegasse ao nível superior. Mesmo já existindo escolas técnicas no território brasileiro, verificou-se uma preocupação em se ofertar o Ensino Médio ligado a outras áreas de conhecimento, como com o ensino agrícola, industrial e comercial.

Essa realidade foi modificada em 1953, quando surgiu o Ministério da Educação e Cultura – MEC. Somente em 1995, o MEC passou a ser responsável apenas pelo setor da educação.

Durante muito tempo, até a metade do século XX, o Ensino Médio ficou restrito somente aos estabelecimentos conhecidos como os liceus que eram voltados para a educação masculina e as escolas normais que visavam a educação feminina, mas ainda eram reservadas às elites do país.

Então percebemos assim, que com essa oferta paralela de ensino profissionalizante aos poucos foi sendo delimitada a principal característica da etapa final da Educação Básica apresentando fragilidades como vemos até os dias atuais, a dualidade de ensino propedêutico versus ensino profissionalizante.

De acordo com Shiroma; Moraes e Evangelista (2004):

A estrutura de ensino vigente no Brasil até 1930 nunca havia se organizado como um sistema nacional integrado, ou seja, inexistia uma política nacional de educação que prescrevesse diretrizes gerais para o ensino primário, secundário e superior; existia, apenas, alguns “projetos modelos” apresentados pela União, onde os estados da Federação não eram obrigados a adotá-los (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 54).

A partir da influência de ideias da Escola Nova<sup>5</sup> surge a esperança da democratização e transformação da sociedade por intermédio da escola, levando a municipalização do ensino primário. No entanto, essas novas ideias implicariam gastos, por isso, ficaram no formato de escolas experimentais restritas a grupos da elite, pois, tinham intervenção e investimentos próprios.

Entre os anos de 1950 a 1960 cognominado pelo capitalismo Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) buscou organizar o campo para uma economia internacionalizada. “Nessa conjuntura, estava aberto o capital internacional e foi analisado como soluto crescimento econômico, contudo, as aquisições do período expandiram a dívida externa e por sequência a inflação, as disparidades e confusões sociais” (XAVIER, NORONHA, RIBEIRO, 1994, p. 112).

---

<sup>5</sup> A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro. (CUNHA, 1991, p. 172).

A Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) é a primeira lei brasileira que referencia em seu título VII à educação de grau médio, fase entre o ensino fundamental e o ensino superior, e apresenta em seu Artigo 33 a educação de grau médio como prosseguimento ao que era ministrado na escola primária e destinado à formação de adolescente. O Artigo 33 da Lei ainda destaca que o mesmo grau de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos.

Shiroma; Moraes e Evangelista (2004) contextualizam que o período compreendido entre os anos de 1964 a 1971 foi marcado por profundas mudanças, em decorrência, sobretudo do processo de industrialização, fase que necessitou de mão de obra especializada.

Essa visão do sistema educacional acentua-se mais em momentos de crise ou de reestruturação dos mercados de produção, de distribuição e do consumo de bens. Nesses momentos, os discursos oficiais e as linhas de trabalho dos governos e das administrações educativas, bem como os que provêm dos centros de poder econômico, quase sempre também passam a ocupar-se das funções mais urgentes que as instituições escolares devem desempenhar, isto é, a estrutura do sistema escolar e dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula (SANTOMÉ, 2003, p. 27).

O reconhecimento do ensino profissionalizante e sua integração ao Sistema Regular de Ensino, segundo Santomé (2003), iniciou com a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) estabelecendo equivalências ao ensino dito propedêutico e os cursos profissionalizantes. Porém, dentre as deliberações ao longo do tempo a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) altera os dispositivos da redação original da Lei de Diretrizes e Bases, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

O momento em que o Estado firmou uma das ações mais objetivas e pontuais para a educação brasileira foi com a criação do Ministério da Educação, pois adaptaram-se diretrizes educativas no campo político e econômico.

No Brasil, a partir do período militar, historicamente acentuaram-se as desigualdades sociais, reflexo observado até os dias atuais. É o início de uma pressão da sociedade rumo à democracia (XAVIER, NORONHA, RIBEIRO, 1994).

Entretanto, o papel representado pelo Estado, no caso o governo e suas instituições, é evidenciado nas palavras de Souza (2003) numa visão essencial à compreensão das políticas públicas:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Essas ações, em geral, se dão em forma do planejamento de políticas públicas, que em sua maioria é mantida pelo próprio Estado que estende sua ação para o campo da economia, assume a responsabilidade, como um órgão protetor do bem público, e da propriedade privada, capta recursos, estabelece impostos, que por sua vez, devem ser revertidos na manutenção do sistema social, adotando uma ordem social prioritária.

De acordo com Giddens (1991):

A ordem social emergente da modernidade é capitalista tanto em seu sistema econômico como em suas outras instituições. O caráter móvel, inquieto da modernidade é explicado como um resultado do ciclo investimento-lucro-investimento que, combinado com a tendência geral da taxa de lucro a declinar, ocasiona uma disposição constante para o sistema expandir (GIDDENS, 1991, p.20).

No entanto, entende-se que a sociedade, de forma geral, não está dependente somente de investimento e capital, mas também das modificações que acontecem para avaliar seu desenvolvimento. A ação do tempo em relação aos eventos que se promoveram, como o processo de êxodo rural de crescimento urbano somado à expansão da industrialização e à divisão social do trabalho fazem parte do conjunto de situações do meio social nas tomadas de decisões do Estado.

Para que as ações propostas tenham um retorno, o planejamento (independente do setor) não se estabelece somente enquanto programação, elaboração etc., mas também enquanto prática, execução.

No entanto, o Ministério da Educação, ao mesmo tempo em que, contribuiu para qualificação, dividiu a escola em dois tipos: a que formava para níveis educacionais altos, e outra que preparava rapidamente para o mercado de trabalho. Como pontua Moreira (1960):

A educação alcançou uma atenção nunca atingida, foram criadas inúmeras escolas técnicas. Em 1934 é fundada a Universidade de São Paulo, e em 1935 a Universidade do Distrito Federal (RJ). Foi um momento onde surgiram propostas inovadoras de intelectuais preocupadas com a educação como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), colocando com dever de o estado garantir o ensino a todos, uma escola pública, leiga, obrigatória e gratuita. Tal proposta foi contemplada em sua maior parte na Constituição Federal de 1934, através da

referência de um ensino específico para as classes menos favorecidas e o investimento na educação técnico-profissional (MOREIRA, 1960, p.53).

Contudo, na época o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, criou uma série de reformas, mesmo com uma postura bem mais democrática, a política desenvolvida na época propunha que a educação deveria atender aos interesses econômicos vigentes, que fizeram da escola um lugar com a ordem moral e cívica, de obediência e do adestramento (MOREIRA, 1960).

A partir disso, iniciaram longas discussões com o objetivo de propor novas reformas, diretrizes e bases nacionais, no entanto, isso não evidenciava que as políticas públicas educacionais se iniciaram a partir deste momento, mas foi quando tudo começou a se tornar leis para reger a Educação. Sendo assim ocorreu um debate durante a votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), exigência da Constituição de 1946, que envolveu toda sociedade resultando na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Shiroma; Moraes e Evangelista (2004, p. 24) explicam esse processo destacando como: “a vitória das forças conservadoras e privatistas, com sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e a ampliação das oportunidades educacionais”.

Contudo, os prejuízos no processo educacional do qual os autores se referem, é uma realidade do ano de 1964, em que o contexto político-econômico com golpe militar provocou o fortalecimento do executivo, com um rigoroso controle dos sindicatos, meios de comunicação, da censura, dissolução de partidos políticos organizações estudantis e de trabalhadores, introdução da prática de tortura levando a uma nova organização da política e educação no país.

As modificações e alterações institucionais repressivas, a União Nacional de Estudantes (UNE) foi suprida pelo Diretório Nacional de Estudantes (DNE). Diante dessa circunstância, os estudantes não poderiam aglomerar-se para controverter e discutir seus problemas educacionais, no entanto, mesmo com todas as advertências cominadas a eles, a UNE permaneceu atuante clandestinamente (ROMANELLI, 1978).

Corroborando essa linha Shiroma; Moraes e Evangelista (2004) informam:

[...] as várias políticas educacionais foram pensadas de modo a promover reformas no ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas e ambiciosas, a fim de alcançar projetos para uma nação forte, porém submetida aos interesses do capital internacional (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2004, p. 32).

Segundo os autores as reformas do ensino dos anos de 1960 e 1970 defenderam uma educação para formação do capital humano, que expressavam um vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

Furtado (2007) revela que até os anos de 1980, as políticas educacionais no Brasil eram revestidas de uma grande motivação centralizadora, ligadas aos discursos de construção nacional e propostas de fortalecimento do Estado, situação invertida a partir dos anos de 1990 com as proposições políticas econômicas neoliberalizantes.

Diante dessa percepção, o Estado que tem a incumbência de gerir a sociedade capitalista e tentar combater as desigualdades sociais, assegurando alguns direitos sociais, ofertando de acordo com estabelecido na Constituição Federal (1988), direitos como: saúde, educação, lazer e cidadania. Esses direitos, em sua maioria, são promovidos na prática por meio de políticas públicas.

Logo, nos anos de 1990, a exigência de formar trabalhadores para mercado de trabalho se acentuou com o processo de globalização. Conforme argumenta Melo (2004):

Na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jontiem (Tailândia), financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM), ficou acordado, com representantes de diversos governos e entidades não-governamentais, associações profissionais e educadores do mundo inteiro, que todos se comprometeriam em garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos do seu país (MELO, 2004, p. 58).

A Educação Básica tinha como dever atender às necessidades básicas da aprendizagem, tendo em vista a redução da pobreza; o aumento da produtividade dos trabalhadores; a redução da fecundidade; a melhoria da saúde; além de dotar as pessoas de atitudes necessárias para participar plenamente da economia e da sociedade (MELO, 2004).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), o documento econômico elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) também alertava para isso:

[...] a necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo,

ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 63).

Para Batista (1993), o modelo de desenvolvimento evidenciado pelo Consenso de Washington<sup>6</sup> (1989) reclamava para o início dos anos de 1990, um novo quadro legal que fosse adequado à liberalização dos mercados, dos investimentos e do sistema financeiro. Num modelo que se assentasse nas privatizações, na maior interferência da iniciativa privada e na primazia dos mercados, ou seja, com base nas premissas neoliberais, Santos (2002) pontua que:

Nos termos do Consenso de Washington, a responsabilidade central do Estado consiste em criar o quadro legal e dar condições de efetivo funcionamento às instituições jurídicas e judiciais que tornarão possível o fluir rotineiro das infinitas interações entre os cidadãos, os agentes econômicos e o próprio Estado (SANTOS, 2002, p. 43).

Com base nos autores citados anteriormente, percebe-se que essas reformas tinham como propósito retomar propostas liberais, impondo aos países em desenvolvimento, diretrizes políticas como: redução dos gastos públicos com os setores sociais; uniformização e integração dos países às políticas econômicas globais; restrição da criação científica e tecnológica para os países pobres; e um investimento na educação, com o ideal de propor habilidades necessárias a profissionalização para o mercado.

Diante das mudanças ao longo do tempo não podemos deixar de lado a promulgação do Decreto nº 2.208 de 1997, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira 1995 - 2003), este separa o Ensino Médio do Ensino Técnico, e nos remete a ideia de duas redes, resultando numa dualidade do sistema educacional no Brasil, que reflete somente e diretamente no escopo da organização do Ensino Médio, antes denominado 2º grau, e na modalidade de Ensino Médio.

Pelo mencionado decreto acima, evidencia-se a separação com o ensino técnico, sobretudo o Decreto nº 5.154 de 2004 remete a uma junção entre ambos, proporcionando ao aluno a qualificação com o certificado do Ensino Médio e habilitação com técnico.

---

<sup>6</sup> Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington" (BATISTA, 1993, p.103).

Entretanto, ainda a dualidade – tensionada nesse foco – pode ser dimensionada no enfoque que segundo Assis (2016) consiste da seguinte forma:

Historicamente, algumas dificuldades marcaram a trajetória do ensino médio no Brasil. Nesse sentido podemos citar as necessidades de superação da dualidade educacional e consequentemente inconsistência na sua identidade e objetivos, a busca pela qualidade no ensino, o ingresso e a permanência do alunado, e somente muito recentemente a universalização do acesso à obrigatoriedade desta etapa de ensino. (ASSIS, 2016, p. 29)

A autora ainda exemplifica um olhar de observação para a LDB:

No entanto, cabe observarmos que a LDB assegurou o seu fim de deslocando o ensino médio do lugar que ocupava, ou seja, entre a obrigatoriedade do ensino fundamental e o ensino superior, para um lugar onde representa a última etapa da educação básica, o que lhe dá identidade e funções específicas. (ASSIS, 2016, p. 30)

O desenvolvimento do sistema educacional no curso da história do Brasil vem traduzindo constantes mudanças para o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, sobretudo nos anos 2000, período que se observa mais fortemente os resultados das políticas liberalizantes adotadas no Brasil desde os anos de 1990.

O Ensino Médio no Brasil durante todo o século XX e início do século XXI, traz em seu fluxo a ampliação escolar e a constante reivindicação por vagas, e assim a necessidade de novos estabelecimentos escolares, abertura de cursos profissionalizantes, obtenção e adequação às novas tecnologias, etc.

Essa ampliação foi institucionalizada no Brasil por meio da Portaria do MEC nº 646, de 14 de maio de 1997. A portaria foi revogada pelo Ministro da Educação à época, Cristovam Buarque, na revogação publicada no Diário Oficial da União, o ministro considerou como item relevante a necessidade do poder público ampliar a oferta de vagas no Ensino Médio. Com isso, é perceptivo que organizar todo o processo escolar e o trabalho didático são paradigmas de atentar-se às novas leis, às continuidades de acesso e ampliação da educação.

Reformular currículos é uma ação sempre constante e, nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), nos apresentam o crescimento de matrículas associado a uma maior demanda da sociedade a essa etapa da Educação e, com isso também a importância de avaliar o ensino, com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído pela Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de Maio de 1998.

O sistema educacional brasileiro, de acordo com a LDB, compreende o Ensino Básico (Fundamental e Médio) e o Ensino Superior, os quais passaram e passam por diversas mudanças e, muitas vezes, apresentando um reflexo de instabilidade e de indefinições que persistem até os dias atuais.

A Constituição do Brasil, em 1988 e o sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 (BRASIL, 1996) constituíram-se como forma de ajustar a educação às novas normas que trazia a Constituição, entre todas suas prerrogativas atribuiu ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a função de normalizar e organizar as etapas de escolarização no Brasil.

Depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases algumas normativas foram publicadas em relação ao Ensino Médio, sendo algumas significativas como o Parecer nº 15/1998 e da Resolução nº 03/1998. Esses dois documentos foram responsáveis pela constituição da primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

As DCNEM juntamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) deram subsídio ao sistema de ensino e reestruturaram as propostas curriculares do Ensino Médio, no ano de 1998. Na década de 2000, diversas outras leis aprovadas foram alterando a LDB, sendo que essas leis, em grande parte, versavam sobre os aspectos curriculares.

As alterações provocadas por essas leis e a expansão da oferta do Ensino Médio, sobretudo relacionada pela obrigatoriedade dessa etapa da Educação Básica, motivaram a reestruturação promovida pelas DCNEM. Em 2012, por meio do Parecer nº 5/2011 e da Resolução nº 02/2012 uma nova versão das DCEM entrou em vigor.

Nessa nova versão das DCNEM, o Ensino Médio foi visto como um direito social constitucional, ressaltando a importância da organização curricular articulando-se com as dimensões do trabalho, ciência e cultura.

Com isso percebemos as mudanças no tempo histórico em relação à Educação no Brasil desde a Reforma Capanema e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que apresentava essa etapa de ensino como a última da Educação Básica e com o mínimo de três anos de duração com a obrigatoriedade de habilitar para o trabalho, com as seguintes finalidades:

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

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

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

- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Na busca pela obtenção destas intenções, a Lei de Diretrizes e Bases no Artigo 36 indica que o currículo e o arranjo pedagógico do Ensino Médio atribuam específica ênfase à educação tecnológica básica; à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao procedimento histórico de mudança da sociedade e da cultura; à língua portuguesa como ferramenta de comunicação, elevação do conhecimento e aprendizado da cidadania.

Focaliza ainda que os conteúdos, as metodologias e os métodos de avaliação serão constituídos de tal desenho que, ao final dessa etapa, ou seja, do Ensino Médio, o educando apresente a propriedade dos princípios científicos e tecnológicos que consistem no cultivo moderno e no conhecimento de atualizadas formas de linguagem.

A significação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio DCNEM/2012 (BRASIL, 2012), a partir da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, justaposta a todas as formas e modalidade de Ensino Médio, a integração entre Educação e as estatutas do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura constituem-se como bases da proposta de desenvolvimento curricular, nos seguintes termos do seu quinto artigo:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012, s/p.)

A regulamentação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no dia 22 de novembro de 2013, pela Portaria Ministerial nº 1.140, pronunciado à sociedade civil no dia 25 de novembro desse mesmo ano, pelo o Ex-ministro da Educação Aloízio Mercadante, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores 2003 - 2011), indicava como objetivo promover o aperfeiçoamento da formação de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio e, conseqüentemente estimá-los, almejando

ainda modernizar e rediscutir as práticas docentes não perdendo de vista as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 – DCNEM/2012.

Segundo Ciavatta (2009), sobre Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio a autora destaca:

[...] que não se pode esquecer de que um panorama de representatividade, em termos de conquista nos permite, pelo menos até o fim desse mandato de governo, ter uma segurança, de que essa política pública educacional, distribuída na gênese geral dos profissionais da educação do Brasil, o concebido no primeiro projeto da LDB no final da década de 1980, mas só instituído nas atuais DCNEM/2012, portanto devemos acompanhar o desenvolvimento e o eixo do trabalho como princípio educativo. (CIAVATTA, 2009, p. 43 - 44).

Nesse sentido, é possível compreender que o Ensino Médio no Brasil enfrenta ainda grandes desafios, como a necessidade da ampliação da oferta, a evasão escolar, a diminuição das taxas de abandono e de reprovação e a falta de um objetivo mais claro para essa etapa de ensino, mas sobretudo ações que estruturam a funcionalidade do currículo.

Percebemos que o Ensino Médio passa por muitas mudanças de identidade, a probabilidade estabelecida de viabilizar um currículo que de fato permita aos jovens de nossa sociedade uma educação emancipadora, em tese, ainda carece de inúmeras intervenções e atividades de planejamento e de prática, mesmo com mudanças constantes ao longo do tempo.

Sendo assim, integrar o currículo como o DCNEM é compreender o alcance de que a pedagogia e suas competências são parte do pressuposto que os saberes são construídos pela ação, pela prática cotidiana, ou seja, “mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 114).

As resoluções que estavam vigentes e sendo instituídas ao Ensino Médio (DCNEM) aconteceram em 8 de outubro de 2018, portanto foram promovidas algumas alterações, dentre as quais pode ser mencionado a de maior relevância em face a alteração do artigo 5º da Resolução CEEed nº 320/2012. No parecer CNE/CEB nº 3/2018, atualizando as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio por meio da Resolução nº 0312/2018, de 08 de outubro de 2018.

Seu artigo 5º determina claramente que, “para cumprir as finalidades do Ensino Médio previstas pela lei, nossas escolas organizarão seus currículos de modo a:

I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;

- II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;
- III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;
- IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno” (BRASIL, 1998).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ressaltam que na metade do primeiro mandato do Governo Lula (2003 – 2011), havia uma governabilidade cada vez mais heterogênea e logo sem uma pauta de significação nas transformações estruturais. Compreendem assim, que na luta pela democratização do ensino havia uma postura política que não recusava suas disposições teóricas, mas sustentava-se o enfrentamento.

Sendo esse processo, marcado por intensos conflitos e no âmbito do contrassenso, em que foi anulado o Decreto nº. 2.208 de 1997 e instituído o Decreto nº. 5.154 de 2004, o qual trataremos nos próximos parágrafos.

O decreto fez revigorar um dualismo entre a formação geral e a formação profissional, na qual a formação geral preparava para o ingresso ao vestibular e a formação técnica-profissional era voltada ao mercado de trabalho. Cêa (2007) nos diz que após a aplicação do Decreto nº 2.208/97, a dualidade tornou-se válida:

[...] uma prescrição oficial a ponto da “educação profissional” configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade [...] (CÊA, 2007, p. 164).

A Educação Profissional calhou a laborar como compensação alternativa ao ensino regular, isso vigorou até 2004, quando o Decreto nº 5.154/2004 estabeleceu que a obtenção do diploma de técnico passaria a ser de nível médio, o aluno necessitaria concluir seus estudos de Educação Profissional Técnica de nível médio e de Ensino Médio.

Segundo Moehleck (2012) a associada ação do governo Lula (até 2004) em unificar o Ensino Médio ao Profissionalizante está na reformulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), já sob orientação da Secretaria da Educação Básica (SEB), que originou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicada em 2006, como uma Lei nº. 11.494/07. No encadeamento das Orientações Curriculares destacadas para o Ensino Médio temos determinadas legislações que impactam direta ou indiretamente a essa modalidade de ensino:

[...] a aprovação da Lei 11.741/08 que reforça a integração entre ensino médio e educação profissional, da Lei 11.494/07, que garante um financiamento específico a esse nível de ensino por meio do FUNDEB e da emenda constitucional n. 59/2009, que assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos (MOEHLECKE, 2012, p.53).

Afora da Emenda Constitucional nº 59/2009, Ferreira (2016) ressalta como progressos conquistados atinentes a essa etapa de ensino a Lei nº 12.061/09 que “altera o inciso II do Artigo 4º e o inciso VI do Artigo 10 da Lei nº 9.394/96, para afiançar a promoção de todos os zelados ao Ensino Médio público” (p. 510), advertindo que antes da criação dessa lei o Estado tinha a obrigação de garantir uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, e agora o Estado deve assegurar a universalização do Ensino Médio gratuito. Destacamos a seguir em ordem cronológica, os principais normativos decretos, leis e portarias que institucionalizam, regulamentam o Ensino Médio no Brasil, como forma de contextualizar no tempo histórico do desenvolvimento legal do Ensino Médio e seus reflexos na atualidade.

#### **Quadro 1 – Decretos, Leis e Portarias do Ensino Médio Brasileiro**

<b>Decretos, Leis e Portarias</b>	<b>Competências</b>
<b>Decreto nº 19.890/31</b>	Reforma do Ensino Secundário, em que destacamos as seguintes normatizações: divisão dos cursos fundamental e complementar, instituição do exame de admissão para efetuação da matrícula no primeiro ano do ensino secundário, condicionando a realização do curso complementar para a entrada no ensino superior;
<b>Decreto Lei nº 4.244/44</b>	Lei Orgânica do Ensino Secundário, que dividiu o ensino secundário em duas etapas, uma etapa de quatro anos designada ginásio e uma etapa de três anos designada colegial, mantendo os exames de admissão para entrada;
<b>Lei nº 1.821/53</b>	Lei que definiu a equivalência entre os diversos cursos de grau médio para matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores;
<b>Lei nº. 4.024/61</b>	Cria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), considerado principal instrumento de definição de um sistema nacional de educação, normatizando todos os níveis de educação, destacamos: regulamentação dos Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Federal de Educação, instituiu a obrigatoriedade de matrícula de 4 anos do ensino primário, ano letivo de 200 dias, entre outras ações;

<b>Lei nº 5.692/71</b>	Lei que estabelece o ensino de 1º e 2º graus, unificando o primário ao primeiro ciclo do ensino secundário, alterando o nome de ensino secundário para 2º grau e instituindo a profissionalização compulsória;
<b>Constituição Federal de 1988, Art. 208, inciso II.</b>	Assegura a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio;
<b>Lei nº 9.394/96</b>	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências; Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF), designou o Ensino Médio como etapa final da educação básica, com a intenção de dar uma identidade ao Ensino Médio e definiu como objetivos: a formação continuada dos estudos, o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania e preparação para o trabalho, a fim de preparar o estudante tanto para o trabalho quanto para o Ensino Superior;
<b>Decreto nº 2.208/97</b>	Definiu a formação profissional de nível técnico organizada de maneira independente do Ensino Médio Regular;
<b>Lei nº 10.172/01</b>	Instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que entre outras ações, propõe a melhoria de ensino em todos os níveis, elevação dos índices de escolarização, melhoria do desempenho nas avaliações em larga escala, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou outros sistemas avaliativos, redução da repetência e evasão em 5% ao ano do Ensino Médio, garantia de formação em Ensino Superior de todos os professores do Ensino Médio em até cinco anos, oferta de curso de formação aos professores, ofertar padrões mínimos de infraestrutura adequadas às realidades de cada região do país;
<b>Decreto nº 5154/04 - substituiu o Decreto n. 2208/97</b>	Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências;
<b>Portaria nº 971/09</b>	Instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), como estratégia do Governo Federal para incentivar o redesenho curricular do Ensino Médio;
<b>Resolução CEB/CNE nº 02/12</b>	Redefiniu as diretrizes curriculares para o Ensino Médio;
<b>Portaria nº. 1. 140/13</b>	Instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que constituiu uma série de ações articuladas e coordenadas entre União,

	os estados e o distrito federal com a intenção de formular e implantar políticas que elevem a qualidade da educação, entre essas ações articuladas destacamos o redesenho curricular realizado a partir da adesão e implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI);
<b>Lei nº 13.005/14</b>	Institui o PNE 2014, que determina diretrizes, metas e estratégias na educação para os próximos dez anos, apresentando vinte metas para a educação e abrangem o enfrentamento de dificuldades importantes, tais como: acesso e permanência na escola, desigualdades educacionais entre as regiões do país, formação para o trabalho, exercício da cidadania, descoberta das potencialidades dos estudantes, princípios e valores dos direitos humanos.

**Fonte:** Organização própria do autor com base na Legislação (2019)

Neste sentido, o Estado, anteriormente da instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2012, instituiu pela Portaria Federal 971/2009 políticas públicas emblemáticas para a indução à reformulação, definidas pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), bem como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no dia 22 de novembro de 2013, conforme detalharemos a seguir.

Tendo como base essas análises sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, num contexto histórico de definição e execução das mesmas, os objetivos das políticas públicas alteram-se, conforme as transformações que ocorrem na sociedade, e tal fato tem reflexo direto nessa pesquisa, como destacaremos nos capítulos subsequentes. Sendo assim, nessa perspectiva cronológica das políticas públicas educacionais, faz-se mister analisar esse momento histórico com maior aprofundamento, destacando para isso a idealização do Estado Neoliberal sobre o setor educacional e suas resultantes nas políticas públicas direcionadas, sobretudo para o Ensino Médio.

### **1.3 A idealização do Estado neoliberal e políticas públicas educacionais: as resultantes desse processo na Educação brasileira atual**

Uma política pública educacional promove a operação do Estado em várias áreas de desempenho dos indivíduos e, para o modelo neoliberal, a estabilização social é resultante do livre funcionamento do mercado, com um mínimo de ação do Estado.

Entende-se assim que essa organização política e econômica mundial estabelecida concentrou-se e desenvolveu-se baseada no poder econômico-financeiro global, na qual a visão neoliberal estava embutida em todas as ações do governo, e foi disseminada no Brasil.

Num quadro de acelerado avanço do meio técnico-científico e informacional (SANTOS, 1996), a educação pública brasileira vivencia sérios problemas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Este tem registrado resultados pífios nas provas de avaliação nacionais e internacionais, como na recente avaliação do “Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), principal pesquisa da educação mundial” (SHALON, 2016).

Essa postura, que algumas vezes foi denominada “globalização econômica”, trouxe em seu bojo ideias que defendiam a pouca e/ou nenhuma intervenção do governo, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e a ênfase na globalização com base na abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico. Para Santos (2003, p. 16) “o planejamento é um conceito capitalista chave, como meio de impor o capital internacionalizado”.

Essa posição neoliberal no Brasil se constituiu, a partir dos governos de Fernando Collor de Mello (1990 - 1992), Itamar Franco (1993 - 1994) e, conseqüentemente de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), com abertura dos mercados internos para a captação do capital estrangeiro, e a privatização de inúmeras empresas, nas áreas de saneamento básico, telefonia, energia elétrica, e de comunicação. Essas empresas eram mantidas pelo Estado, e que diante disso, passaram a ser mantidas por grandes grupos empresariais estatais que imprimiram uma dominância no mercado financeiro, influenciando diretamente no desenvolvimento, na política econômica e social do país, investindo em áreas nas quais a iniciativa privada não investia, embora o Estado considerasse de interesse para o desenvolvimento da Nação.

Tais ações de esfera política e econômica também passam a influenciar as formulações das novas políticas públicas planejadas pelo Estado, com um viés de mercado, e o setor educacional não ficou incólume a esse processo. No início da década de 1990, a Unesco – patrocinada pelo Banco Mundial – realizou na cidade de Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Este evento reafirmou a necessidade urgente de mudanças nos sistemas educacionais, num momento em que o capitalismo incorpora e amadurece as ideias neoliberais de forma mais proeminente.

Giron (2008, p. 22) nos informa que findando os anos de 1990, “começaram a circular, no meio educacional, palavras como: qualidade total, modernização do ensino, adequação ao

mercado de trabalho, competitividade, eficiência e produtividade, fruto da ideologia neoliberal”.

A educação tinha como responsabilidade dar sustentação à competitividade do país, produto da política neoliberal que se avolumava no Brasil. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) destaca ainda que:

A proposta educacional incorporada pela nova Carta Magna conseguiu costurar um acordo político no país, que acolheu muitas contribuições da comunidade escolar e, como decorrência disso, iniciou-se em 1987 a discussão em torno da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tinha como proposta inicial a reordenação de todos os níveis de ensino (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 50).

No dia 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), que retomou alguns princípios da LDB nº. 4.024/61, porém não apresentou mudanças que tornassem claros os propósitos, pois não correspondia às expectativas educacionais. Dessa forma, prevaleceram propostas vindas de acordos do governo de Fernando Henrique Cardoso tendo como alicerce uma política neoliberal.

De acordo com Frigotto (2001), a LDB consistiu-se, de certa forma, num projeto alheio aos anseios históricos da sociedade brasileira, fundamentada nas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, principalmente, do Banco Mundial, o que nos conduz a compreender que se reforçavam os propósitos neoliberais no setor educacional. O autor ainda acrescenta:

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegurem empregabilidade (FRIGOTTO, 2001, p. 64).

É importante ressaltar que a configuração da LDB tem relação direta com o planejamento e execução das políticas públicas educacionais, e nesse sentido, compreende-se que a LDB não foi uma inovação, pois predominava no seu conceito uma visão tradicional que impedia a percepção da importância de quanto as oportunidades de desenvolvimento dependiam da qualidade educativa da população; referindo-se a adquirir e não construir o conhecimento, “onde aprender não é o fim maior, mas colocar em prática o saber fazer”. (DEMO, 1997, p. 67).

Segundo Demo (1997), a LDB possibilitou alguns avanços, mas também retrocessos à educação nacional. Com relação aos avanços, o autor resalta alguns aspectos, como: a integração da Educação Infantil como parte do sistema educacional; a obrigatoriedade da escolarização no Ensino Fundamental, ligada a padrões de qualidade (embora não sejam claramente explicitados); a ênfase na gestão democrática (pedagógica e administrativa); o avanço na concepção de educação básica (vista como sistema de educação e não de ensino); a institucionalização da Década da Educação. Ainda segundo esse autor, percebe-se na Lei nº. 9.394/96 há um forte interesse de flexibilizar a organização dos sistemas educacionais, pois defende que:

[...] por conta do processo de aprendizagem, vale toda a forma de organização que lhe for necessária e útil. [...] O aluno precisa, definitivamente, aprender. Para tanto, cabe organizar por séries anuais, períodos semestrais, ciclos, etc, parecendo uma ladainha sem fim e essencialmente aberta (DEMO, 1997, p. 20-21).

O autor acrescenta ainda que: “a LDB trata-se de um saber pensar que, de maneira alguma, basta-se com o pensar, pois sua razão de ser é a de intervir” (DEMO, 1997, p. 78). Desse modo, a educação passou a ser entendida como ponto de partida para o desenvolvimento econômico, o que segundo Rossi (2011) colocou em “cheque” as políticas públicas até então adotadas pelos países em desenvolvimento, abrindo caminho para as mudanças propostas por instituições estrangeiras e mediadas pelo Banco Mundial. Nesse sentido, Rossi (2011) afirma que:

Com um discurso falso sobre qualidade e combate a pobreza, acesso universal a Educação Básica, assim como utilização de termos do mundo empresarial como metas, flexibilidade e resultados, tal conferência vem para institucionalizar e legitimar a influência dos organismos multilaterais como o próprio Banco Mundial na soberania dos países pobres. Portanto, há um discurso de satisfação de necessidades de aprendizagem, com uma abertura, falsamente qualificada como democrática, para a construção e difusão de parâmetros mundiais, ditos educacionais, mas que visam fundamentalmente formar trabalhadores polifuncionais, adaptáveis às diversas mudanças do mercado, ideologicamente subordinado a perspectiva da resolução individual de seus problemas e adaptados a esfera da reprodução ampliada do capital (ROSSI, 2011, p. 30).

Assim, conforme propõe Dale (2004, p. 125), no lugar de construir um projeto educacional que atendesse às reais necessidades da sociedade, garantindo o acesso das camadas populares à informação e ao conhecimento científico, possibilitando, assim, o desenvolvimento humano e econômico; o que se verificou a partir de então foi a adoção de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, que visava utilizar a educação como

meio para atingir os objetivos do capital, e não para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Ainda de acordo com o autor, para o Banco Mundial, a crise pela qual passavam os sistemas educacionais dos países emergentes, como por exemplo, o Brasil, não era uma crise de acesso, mas de gerenciamento, explicada pela ineficiência do Estado em administrar tais sistemas, o que endossava a diminuição da intervenção do Estado. Dale (2004) enfatiza ainda que se defendia que somente reformas que promovessem mecanismos de regulação da eficiência, da produtividade e da eficácia poderiam trazer “qualidade” aos sistemas educacionais, reafirmando a ideia empresarial na administração escolar.

Nesse sentido, o Ensino Médio foi discutido e apresentado em um seminário conforme nos informa Monica Ribeiro da Silva (2016):

Antes desse envolvimento mais efetivo por parte das escolas, foram várias as iniciativas dentro do Ministério da Educação. Podemos localizar sua gestação inicial em junho de 2003, quando da realização do Seminário Nacional de Ensino Médio, em Brasília. Nesse evento, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec), são enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica ao programa: trabalho, ciência e cultura como conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular do Ensino Médio e, aliado a essa perspectiva, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilar na configuração de um sentido para a última etapa da Educação Básica. (SILVA, 2016, p. 92)

Tais justificativas concedem legitimidade para as ações reformistas na América Latina. Nesse sentido, a “educação deixa de ser um direito de cidadania para se tornar uma mercadoria, na qual os educandos passam a ser consumidores” (ROSSI, 2011, p. 31) e, claramente, que essa condução do setor educacional teve impacto direto nas políticas públicas para o Ensino Médio.

Outra profunda mudança, promovida pelo Banco Mundial diz respeito à visão de Educação. Para essa instituição, a Educação é encarada como prestação de serviço à comunidade e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, cultura e valores. Portanto, é função dos professores oferecer o mais eficiente serviço a seus clientes, os pais. “O fortalecimento da comunidade como fiscais do serviço oferecido pelos professores passou a ser um dos pilares para a melhoria da educação” (HADDAD, 2008, p. 82).

Para Dagnino, (2004) essa lógica neoliberal previa, sobretudo reduzir os gastos públicos, ou seja, diminuir a participação do Estado na proposição de serviços sociais, formalizando a ideia de “Estado Mínimo”, o que ajudaria a combater o déficit público,

tornando o Estado responsável apenas pelas necessidades básicas do cidadão, de saúde, educação, trabalho e previdência social.

As mudanças decorrentes do neoliberalismo nas ações do Estado causaram uma nova forma de entender e prever o seu papel na mediação dos conflitos e ainda a forma de atuação e atendimento e na regulação da sociedade afetaram, também, o campo das políticas educacionais. Essas ações estatais evidenciaram-se na propagação de uma espécie de defesa do Ensino Médio, o qual na sua dimensão forneceu uma formação de caráter técnico profissional envolta na preocupação de que os jovens cursistas do Ensino Médio pudessem ter uma formação totalmente preparatória no caráter técnico e aperfeiçoado para a continuidade do estudo na seara superior.

Esse tipo de formação concatena-se com o curso almejado pelo jovem, tendo em vista o curso técnico no qual ele tenha cursado. De acordo com as novas legislações de ensino normatizadas pela LDB. Para Neves (2007):

O neoliberalismo compreende a educação de forma específica e ressalta que, nessa vertente a educação não está incluída no campo social e político, passando a ser integrada ao mercado, que por sua vez, encara os seus problemas econômicos, sociais, culturais e políticos, como meros problemas administrativos e técnicos, o que incide diretamente na educação básica. (NEVES, 2007, p. 63).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996) encontra-se nesse contexto com: as diretrizes para estabelecer os fins, os princípios, os rumos, os direitos, da educação brasileira; bases para definir a forma de organização, funcionamento, e instrumentos capazes de mensurar os fins que se pretende alcançar. A escola assume o centro das ações pedagógicas, administrativas e financeiras com a descentralização da Educação.

A Educação, dessa forma, constituía-se num espaço que visava à legitimação dos entendimentos entre capital e trabalho, percebendo-se claramente nessa reforma de ensino, um caráter privatista, quando se impõe ao setor educativo a mesma lógica utilizada no mercado. Nessa percepção, Shiroma; Moraes e Evangelista (2004) enfatizam que:

Por meio de entidades públicas não governamentais, o Estado convoca a iniciativa privada a compartilhar das responsabilidades pela educação, reafirmando a velha tese da social-democracia de que se a educação é uma questão pública não é necessariamente estatal (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 116).

O conceito de gestão empresarial na gestão educacional fica em evidência nas diretrizes propostas pelo sancionamento no ano de 2001 do Plano Nacional de Educação

(PNE) pela Lei nº 10.172 de 2001. Tal documento tem metas e objetivos para toda a Nação brasileira, ao que se refere os níveis de ensino e modalidades de educação.

Esse plano teve como eixos norteadores a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e a Emenda Constitucional nº 14 (1995), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A busca pela qualidade na Educação, os recursos, ações e distribuição de capital, numa assertiva de universalização é criado em 1997 e operacionalizado em janeiro de 1998, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse fundo recebia recursos dos municípios e complementação dos estados e do Governo Federal.

Em decorrência das modificações em 2006 para substituir o FUNDEF foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Emenda Constitucional nº. 53/2006, regulamentado pela Lei nº. 11.494/2007, tendo sua vigência de 2007 a 2020. O total de recursos baseava-se no número de alunos matriculados na rede pública com base no censo escolar do ano anterior.

O Plano Nacional de Educação (PNE) incluía questões relacionadas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, Ensino Médio, à Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação a Distância, Educação Tecnológica, formação profissional, valorização do magistério, formação de professores e à distribuição de verbas, relativos ao âmbito e estrutura escolar.

Para Redin e Moraes (2001, p. 30), apesar do PNE representar uma importante e antiga demanda educacional, no ato de sua promulgação, não apresentou o caráter democrático e transformador pensado no momento inicial de sua produção. “O documento consiste num plano detalhista, pretensioso e, ao mesmo tempo, vago e incerto, enquanto transfere responsabilidade e não garante recursos, a não ser em cifras estimadas, sem garantia de execução”.

No geral podemos observar que no texto do PNE de 2001 é o engrandecimento do papel do Ministério da Educação, na definição dos rumos da Educação e, conseqüentemente das políticas públicas educacionais que regem esses meandros, de modo a colocar como mínima a participação da sociedade no mesmo. Essa lógica possibilita que cada governo (estadual ou municipal) defina os rumos da educação, ocasionando uma fragilização no sistema educacional brasileiro.

Como o PNE sancionado por intermédio da Lei nº 10.172, em 2001, já teve seu prazo expirado em face ao que é positivado por meio do artigo 1º da mencionada Lei conforme segue: “Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos” (BRASIL, 2001). Assim foi novamente organizado pelo Governo Federal. Em 15 de dezembro de 2010 por meio do PL nº 8.035/2010 e que tramitou até o ano de 2014, para a devida análise do Congresso Nacional.

Após a mencionada análise, foi apreciado ao rol normativo brasileiro com o advento da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com a vigência de mais 10 (dez) anos na conformidade com o texto da Lei no seu artigo inicial que regulamenta: “Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei (...)” BRASIL (2014), logo sua validade estende até o ano de 2024.

O PNE (2014) apresenta 10 diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas de estratégias específicas para a inclusão das minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida.

O novo projeto de lei apresenta como meta estabelecer estratégias que alcancem a universalização do ensino dos quatro a dezessete anos, prevista na Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Expandir ofertas de matrícula, bem como investir na reestruturação das redes físicas e equipamentos educacionais, releva a elaboração de currículos básicos e avançados em todos os níveis de ensino e a diversificação de conteúdos curriculares, e combater a defasagem idade-série.

A implementação do PNE e as mudanças nas políticas públicas educacionais, em 24 de junho de 2014 ficou aprovada pela Presidência da República a Lei nº 13.005/2014, efetivando o PNE (2014) existente, este possui uma estimativa de funcionalidade de 2014 a 2024 na qual se reformulam as 20 metas.

No que se refere ao Ensino Médio, foco de nossa análise, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio consistia em regulamentar em consonância com o documento orientador as atuações do Ensino Médio:

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Neste primeiro momento duas ações estratégicas estão articuladas, o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador. (BRASIL, 2013)

Atendo a questão das políticas públicas voltadas para a Educação, retomo a seguir depois de exemplificado todo o PNE e sua trajetória ao Governo Lula que teve início no ano de 2003 se estendendo até o ano de 2011, haja vista dois mandatos. Nesse sentido, pode ser vislumbrado um grande avanço face às mencionadas políticas, ao que discorre Waldow (2014, p. 02):

Em 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência do Brasil, há uma mudança tênue nos quadros da política nacional, uma vez que o país sempre havia sido governado por representantes das elites. As classes populares elegem, pelo voto direto, o Presidente Lula que representava a ascensão da classe trabalhadora ao poder.

Corroborando Oliveira (2009, p. 198) dimensiona outra ideia vertente no Governo Lula da seguinte forma: “Na educação, o Governo Federal vem desenvolvendo programas, estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando assim um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais (...)”.

As mudanças advindas no contexto educacional vieram desde o nível básico até o superior, as mudanças foram substanciais nesses quatro anos de mandato. Embora a ausência de políticas públicas fora sentida, as mudanças foram tão significativas, a adoção de vários programas com a atenção a educação que sugeriram uma valoração apropriada.

Após essa transição em torno das políticas públicas em face à educação – podendo ser denominada de política educacional – como pode ser dimensionado no enfoque de Oliveira (2009, p. 208):

Assim, as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas (como as apontadas acima) e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na ideia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado.

Com foco no escopo do Ensino Médio Frigotto *et al*, (2005b) ressaltam que após a eleição de Lula para o segundo mandato foram sentidas uma gama de expectativas disponibilizadas em modificar, e ainda estruturar a educação como um todo na sociedade.

A educação profissional ganhou espaço – logo abarcada com o Ensino Médio – que foram valorizadas ao ponto de adotar medidas para que fosse construída uma ligação entre a educação básica e média com a educação profissional como uma espécie de reconstrução na conformidade de política pública (FRIGOTTO, *et al*, 2005b). Para vislumbrar essa ideia o governo preconizava que: “(...) corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica (...)” (BRASIL, MEC, 2005, p. 02)

As políticas públicas educacionais mais evidentes pelo Governo Lula foram no assistencialismo às famílias mais vulneráveis deixando a condição de que seus filhos abandonassem o trabalho, na sua maioria irregular, devido a questão do menor trabalhador, com incentivo como o Programa Bolsa família (PBF), que davam condições para que os alunos retomassem os estudos e voltassem para a cadeira das escolas. Essa informação é justificada na seguinte premissa de que para receber a renda do PBF, o pré-requisito deveria estar matriculado e frequentando a escola, pois o governo desenvolvia um sistema de verificação por meio do censo escolar em acompanhamento com os beneficiários.

Para contextualizar a trajetória de encaminhamento das políticas públicas educacionais desse período, vale destacar que em 2009 criou-se durante o governo Lula, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que por sua vez surgiu com uma proposta muito diferenciada e também de promover apoio e assim fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares dinâmicas, flexíveis e com o objetivo de atender às expectativas dos estudantes de 15 a 17 anos, superando as desigualdades de oportunidades educacionais com o intuito de consolidar uma identidade para essa etapa de ensino que fosse suficiente para atender às demandas da sociedade contemporânea.

Considerando esse viés, observa-se que os alunos agora no Ensino Médio, tiveram a oportunidade de ter para si uma alocação em face ao contexto educacional profissional, como acentua Oliveira (2009, p. 207):

Pode-se considerar que no decorrer desses dois mandatos do presidente Lula (um já concluído e o outro em curso) houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, bem como de tentativas

de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais.

O Governo Dilma Roussef (2011 - 2016) deu continuidade às ações do governo anterior, ou seja, a sua plataforma foi no intuito de manter a mesma premissa, como sugere Waldow (2014, p. 03): “Em 2011, Dilma Roussef assume a presidência da república, dando prosseguimento a forma de governo de Lula, investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003”.

A referida continuidade em que é tensionada as políticas públicas para a Educação. No Governo Dilma Roussef, projetou-se uma expansão da educação, sobretudo em duas vertentes, uma a superior criando mais de 40 (quarenta) campus universitários, e em face ao Ensino Médio e profissionalizante ou técnico foram criados mais de 200 (duzentos) Institutos Federais (FERREIRA, *et al*, 2011).

Deste modo, as políticas educacionais neste momento analisado podem ser mensuradas conforme aponta Marques (2018, p. 662) como: a expansão do ensino superior seja ele presencial ou à distância, privado, público e do ensino profissional”.

No governo Temer (2017), o Programa Ensino Médio Inovador, perde uma parte de seu financiamento, ou seja, todas as ações previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) encontram-se na Desvinculação de Receitas da União (DRU)<sup>7</sup>, bem como na aprovação da proposta de emenda constitucional a PEC 241/55<sup>8</sup>, obstáculo quase intransponível, haja vista que a DRU autorizou o Governo Federal a investir em gastos sociais (Educação e Saúde) 30% a menos das receitas da União, o que na prática reduz a aplicação em Educação menos dos 18% previstos na Constituição.

A PEC 241/55, por sua vez, estabeleceu que a partir de 2017 os gastos primários nacionais com pessoal, encargos sociais e investimentos devem ser reajustados, ano a ano, até o limite máximo do Índice de Preços ao Consumidor Anual (IPCA), medida que na realidade congela os investimentos.

Com essa situação o governo deixou de lado o ProEMI alegando que reorganizaria as políticas públicas para o Ensino Médio e mais, no começo do ano de 2018, mês de janeiro, informou as secretarias estaduais de Educação de todo o país, que o financiamento do

---

<sup>7</sup> A DRU aqui dimensionada se encontra prevista na PEC 87/2015 - Altera o art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Prorroga a vigência da Desvinculação de Receitas da União (DRU) até 31 de dezembro de 2023, alterando a sua forma de cálculo, de forma a limitar seu alcance e aumentar sua efetividade.

<sup>8</sup> Essa denominação é decorrente da PEC 241/2016 que tramitou no Senado Federal e também da PEC 55/2016 que por sua vez tramitou na Câmara dos Deputados e que concomitantemente incidiram na transformação da Emenda Constitucional n. 95/2016 - Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

programa estaria completamente suspenso, mas que as escolas poderiam continuar com matrizes curriculares com carga horária estendida, portanto o Governo Federal não deu continuidade a essa política pública educacional e muito menos readequou sem nenhuma eficiência.

Entendemos assim que tais ações e propostas para a Educação brasileira, na qualidade de políticas públicas educacionais, apesar de alguns avanços, ainda têm como propósito práticas sociais alicerçadas em uma relação simplesmente econômica e na maioria das vezes descontínua, o que coloca as políticas públicas com uma vertente instrumentalizada na prioridade à competição, a ética utilitarista, a produtividade e pela exclusão. Nessa perspectiva, verificamos que reflete diretamente em programas educacionais, quando o assunto é a diminuição ou extinção de verbas para Educação.

De acordo com Saviani (1998, p. 136) nas condições atuais, em que a estrutura econômica assume a forma do capitalismo financeiro, “a racionalidade financeira passa a comandar as políticas de modo geral e, conseqüentemente, também as políticas sociais, dando origem à abordagem neoliberal das políticas públicas”. O autor ainda nos explica que:

[...] para ocorrer mudanças desse modelo de educação é necessário referenciar políticas que tenham um afastamento da interpretação economicista da educação e tenham um aproveitamento da diversidade cultural para uma tentativa de reconstrução de hierarquias pré-estabelecidas (SAVIANI, 1998, p. 163).

Segundo Lopes (2007), não devemos submeter à Educação aos critérios econômicos e ao mercado produtivo, considerando-a somente como produtora de recursos humanos para o bom desempenho da economia, ou como uma redentora de todos os males da sociedade. Em qualquer uma dessas perspectivas prevalece apenas o valor de troca da educação, ou seja, a educação e o conhecimento importam somente se puderem gerar vantagens econômicas.

Em síntese, o resultado dos pressupostos neoliberalizantes nas políticas públicas educacionais no Brasil pode ser sintetizado a partir das profundas alterações no campo institucional e na legislação, especialmente com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9.394/96). As resultantes da adoção pelo Estado das vertentes neoliberais impactaram nas políticas públicas educacionais, tendo reflexo no Ensino Médio, o qual se caracteriza em nosso foco de análise e o qual trataremos mais especificamente nos dois próximos capítulos.

## **2 INTENCIONALIDADES E TENSIONALIDADES DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PROEMI: DA IMPLEMENTAÇÃO À EXTINÇÃO**

Com base no histórico das políticas públicas do Ensino Médio no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu metas e de igual modo veio concentrar esforços com o objetivo de garantir o acesso à educação aos jovens do Ensino Médio. Para que isso ocorresse o MEC ampliou suas ações, por meio de políticas públicas que atendessem de maneira efetiva a esse público.

Para tanto, o discurso do MEC constituiu-se no desenvolvimento de um regime de colaboração entre Estados e o Distrito Federal, de forma a criar as condições necessárias para a melhoria da qualidade dessa etapa da Educação Básica. Com foco em nosso objeto de análise, a partir de uma perspectiva histórica, segundo o enfoque de Lorenzoni (2014), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), foi criado no ano de 2009 teve seu início nas escolas em 2010 em 18 unidades federativas, incluindo o estado de Mato Grosso do Sul.

E, por conseguinte, o programa foi se ampliando cada vez mais, pois no ano de 2014, já se somavam um quantitativo entre 5,6 mil escolas participantes, portanto inseridas no programa. Logo que a comunicação foi promulgada pelo Portal do Ministério da Educação em curso jornalístico datada de 21 de janeiro daquele ano.

Nesse sentido, esse capítulo retrata uma análise de contextualização deste programa numa escala geográfica nacional de desenvolvimento, associada a um breve compêndio de pesquisas desenvolvidas que contribuem nessa perspectiva, bem como análises que já foram consideradas e têm suas experiências como forma de subsidiar nosso recorte espacial, abordado no capítulo subsequente.

### **2.1 O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): breve contextualização e desenvolvimento**

O ProEMI é uma política pública educacional criada pelo Ministério da Educação que tem como objetivo promover o redesenho curricular, assim como ampliar o currículo do Ensino Médio, conforme documento orientador do ProEMI:

O ProEMI é uma estratégia e, também, um instrumento para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na

escola, na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de ensino médio. (BRASIL/MEC/2016, p. 4)

O ProEMI já foi instituído por alguns documentos orientadores publicados nos anos de 2009, 2011, 2013 e 2016, os quais orientam as Secretarias de Educação sobre a formulação das sugeridas reestruturações curriculares, com apoio nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e ponderando as bases legais compostas pelos sistemas de ensino estaduais e do Distrito Federal.

Soma-se, desse modo, o objetivo estratégico do ProEMI que é o de dialogar com os sistemas de ensino dos Estados para fomentar iniciativas inovadoras no Ensino Médio das redes estaduais, em que “[...] as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, deverão desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio”. (BRASIL, 2013, p. 4).

Além disso, outro objetivo do ProEMI, de acordo com Documento Orientador (2014), era de ampliar a carga horária. Instituído por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, na qual apresenta a finalidade, os objetivos, as condições para o recebimento do apoio técnico e financeiro, bem como as atribuições da Secretaria da Educação Básica e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), voltadas para a sua implementação, acompanhamento e avaliação.

O ProEMI, conforme o mesmo Documento Orientador (BRASIL, 2014), intencionava contribuir para o desenvolvimento e promoção de mudanças na organização curricular das escolas, a expansão do acesso e da permanência nessa etapa da educação, o enfrentamento dos índices de abandono e reprovação entre outras questões associadas à qualidade da educação.

Deste modo, o programa buscava propiciar avanço no trabalho do professor, formação derradeira e continuada ao apoio às práticas docentes, conforme o mesmo documento.

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

Nesse contexto, é possível observar que havia estreiteza para que os professores oferecessem melhor atuação, especialmente na acepção de os estudantes alcançarem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. Por isso, o Estado entendia que a reestruturação curricular seria um processo de reformulação em novas bases estruturais,

pautada na reorganização dos currículos e o que se deveria ensinar nas escolas.

Partindo deste entendimento, os Departamentos Pedagógicos da Secretaria de Educação Básica do MEC junto aos profissionais da educação de alguns estados brasileiros foram convidados para discorrer sobre os campos de conhecimento dos currículos propostos para esta reestruturação. Para tanto, utilizaram como base o Artigo 27 da LDBEN - nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que se refere à necessidade dos currículos do Ensino Fundamental e Médio de base nacional comum, ser aprontada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada.

Para análise segue o artigo, o qual menciona:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:  
I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;  
II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;  
III - orientação para o trabalho;  
IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.  
(BRASIL, 1996).

Por meio do redesenho dos currículos das escolas de Ensino Médio, foco de nossa análise, as ações propostas inicialmente foram incorporadas de modo gradativo ao currículo do Ensino Médio, com o objetivo de ampliar o tempo na escola, nos moldes da educação integral e da alegação da diversidade de práticas pedagógicas, a fim de que, estas qualificassem os currículos das escolas de Ensino Médio.

Associada a esse redesenho curricular deveriam ser promovidas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores no Plano de Redesenho Curricular (PRC). Segundo Jakimiu (2014, p.160) “existe uma ausência de exemplos de práticas pedagógicas descritivas nos documentos orientadores do ProEMI”, e este é um outro fator que também pode ter incidido sobre o desenvolvimento do trabalho docente.

As propostas dos PRC foram apresentadas em diferentes formatos, tais como disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares etc., prevendo a integração curricular, seja dos macrocampos entre si ou entre macrocampos e as demais áreas de conhecimento e disciplinas. Ou seja, a ênfase recaía menos no formato e mais na busca pela superação da fragmentação dos saberes. De acordo com Ramos (2011):

Assim, grades curriculares passaram a mostrar as áreas de conhecimento e respectivas disciplinas; cargas horárias dos tempos letivos; carga horária e disciplinas e/ou atividades da parte diversificada do currículo. Também planos de

curso e de aulas se preocuparam em enunciar as competências. Adotaram-se as nomenclaturas postas pelas diretrizes, assim como situações de contextualização e de interdisciplinaridade. O que a reforma não considerou, entretanto, é que os problemas que se propôs a resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, possuem determinações políticas, por um lado, e epistemológicas, por outro. (RAMOS, 2011, p.775).

Nesse sentido, a reestruturação ou redesenho curricular incidia sobre as mudanças nos conteúdos que seriam ministrados, estes deveriam provocar nas escolas a necessidade do uso de ferramentas tecnológicas e inovadoras e assuntos raramente bordados anteriormente, o que, por sua vez, tinha como premissa gerar resultados positivos e inovadores na educação.

A adesão ao Ensino Médio Inovador, de acordo com o Governo Federal no mandato de Lula em 2009, estabeleceu um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às secretarias de educação e respectivas escolas. Dessa forma, as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal deveriam desenvolver e ampliar todas as ações voltadas para a organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio.

Dadas estas análises legais e historicamente empreendidas que retratam a perspectiva das intencionalidades do ProEMI, é importante também destacar que no mérito científico, existem inúmeras pesquisas realizadas no âmbito do ProEMI que consideram abordagens metodológicas imersivas. Dessa forma, dada sua importância para o setor educacional, das quais consideramos importantes mencioná-las como forma de identificar as pesquisas que retratam essa temática na área de conhecimento e demais áreas que investigam o tema em relevo, articulando abordagens diversas que contribuem para compreendermos outros e mais enfoques de pesquisa sobre o ProEMI no país.

Desse modo, as considerações anteriores referentes à proposta do Estado mostram-se relevantes para descrição de alguns dos elementos associados ao contexto, no qual esta pesquisa foi desenvolvida, por isso, metodologicamente apresentamos também um levantamento de algumas pesquisas desenvolvidas, que vem agregar informações e contribuições sobre o tema destacado.

## **2.2 O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI nas dissertações e teses produzidas no âmbito das universidades brasileiras**

A revisão de literatura sobre o ProEMI, neste caso, pode ser definida pela preocupação principal de realizar um levantamento da produção acadêmica com o objetivo de possibilitar

uma visão ampla das questões que foram e estão sendo discutidas sobre o tema no Brasil, até como forma de elucidar as diferentes perspectivas a que estas pesquisas chegaram em relação aos resultados dessa política pública em diferentes recortes espaciais no Brasil, como ressaltado anteriormente.

Nessa óptica, identificamos, por meio da leitura relacionada ao tema, as informações objetivas que evidenciam no trabalho dos pesquisadores, a metodologia utilizada, os objetivos do estudo e os resultados encontrados. A leitura nos permitiu um conhecimento das características peculiares desses trabalhos que se constituem em diferentes áreas do conhecimento, dada a sua abrangência de análise.

No intuito de verificarmos as principais preocupações e propostas contidas nos trabalhos nesse momento histórico, fizemos um levantamento das produções acadêmicas disponibilizadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como os Catálogos, Teses e Dissertações da CAPES com base no descritor “ProEMI”, e a exclusividade a temática albergada na pesquisa.

A Tabela 1 indica o total de produções acadêmicas de mestrado e doutorado de cada ano, estabelecido o recorte temporal de 2013 a 2018 que tem como temática principal o Programa Ensino Médio Inovador:

**Tabela 1** - Número de dissertações e teses sobre o ProEMI (2013 a 2018)

Ano	Dissertações	Teses	Total
2013	3	1	4
2014	3	0	3
2015	6	2	8
2016	9	3	12
2017	7	5	12
2018	6	4	10
Total	<b>34</b>	<b>15</b>	<b>49</b>

**Fonte:** Banco de teses e dissertações (BDTD). Disponível em: <http://bdttd.ibict.br>. Catálogos e Teses e Dissertações (CAPES). Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

**Org.:** Adaptado pelo autor, 2019

É possível verificar que a produção acadêmica sobre o ProEMI teve sua primeira publicação em 2013, e entre 2016 a 2017 houve um maior número de estudos, com doze trabalhos (dissertações e teses). Destaca-se que o número significativo no período compreendido entre 2013 a 2018 foi de dissertações de mestrado defendidas nesse período (34), em relação a teses de doutorado (15), totalizando 49 pesquisas.

Deste montante, apresenta-se na tabela a seguir as instituições com pesquisa em pós-graduação sobre o ProEMI no período referendado:

**Tabela 2** – Instituições com pesquisas em pós-graduação sobre ProEMI (2013 a 2018)

Instituições	Dissertações	Teses	Total
UFJF	7	0	7
UFRN	2	2	4
UNB	1	2	3
UEPB	2	0	2
UFES	2	0	2
UFPA	1	1	2
UFSC	2	0	2
UNESP	0	2	2
UNIOESTE	2	0	2
UNISUL	1	1	2
UCB	1	0	1
UCDB	1	0	1
UEFS	1	0	1
UEL	1	0	1
UFAM	1	0	1
UFFS	1	0	1
UFMT	1	0	1
UFMS	1	0	1

UFPE	0	1	1
UFRGS	1	1	1
UFS	1	0	1
UFPR	2	0	2
UFSCAR	1	0	1
USP	0	1	1
Total	33	11	49

**Fonte:** Banco de teses e dissertações (BDTD). Disponível em: <http://bdttd.ibict.br>. Catálogos e Teses e Dissertações (CAPES). Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>  
**Org.:** Adaptado pelo autor, 2019.

É possível observar que na Universidade Federal de Juiz de Fora em Minas Gerais foi realizado o maior número de pesquisas durante os anos de 2013 a 2018, totalizando sete trabalhos. Seguido da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com quatro estudos, e a Universidade de Brasília com três estudos.

No estado de Mato Grosso do Sul, foco de nossa abordagem, destacam-se 02 pesquisas de Mestrado (dissertação), 01 realizada na Universidade Católica Dom Bosco e outra desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Em síntese, apresentamos a seguir, a contribuição das principais pesquisas realizadas.

### **2.2.1 A contribuição científica das pesquisas sobre o ProEMI**

Por meio da leitura e análise das dissertações e tese dos 49 (quarenta e nove) trabalhos encontrados, fizemos um levantamento de cada produção acadêmica individualmente, por meio dos resumos dessas pesquisas, de modo a contribuir para o entendimento dos objetivos e resultados alcançados pelos pesquisadores. E também com a finalidade de que os mesmos contribuíssem com nossa leitura sobre o processo de planejamento e execução dessa política pública em Mato Grosso do Sul, com recorte para a capital do estado.

Após a leitura, optou-se por apresentar neste estudo, trabalhos científicos que metodologicamente partiram do mesmo recorte espacial de nossa pesquisa, como as pesquisas de Assis (2016) e Mofacto (2014).

Constatamos que o estudo de Mofacto (2014), intitulado “Curso de formação “gestão escolar para resultados”: uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro”, partiu de um resgate histórico de questões políticas e sociais que têm influenciado mudanças no Ensino Médio no Brasil.

Esta dissertação objetivou analisar a implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF) o primeiro do Ministério da Educação e o segundo do Instituto Unibanco, com enfoque na experiência da formação de supervisores de secretarias de Estado de educação de dois estados brasileiros que estão implementando o ProEMI/JF.

A referida análise configura-se numa tentativa de compreender os efeitos do Curso de Formação Gestão Escolar para observar os resultados para esses supervisores, uma vez que esse curso trata de elementos específicos do modelo de gestão para resultados na educação, tendo análises que repercutem no redesenho curricular a partir da gestão.

Mofacto (2014), em sua dissertação, mesmo apresentada na Universidade Federal de Juiz de Fora o *locus* da sua pesquisa foi em face aos estados do Ceará e o estado de Mato Grosso do Sul que antecedem a instauração do ProEMI na cidade de Juiz de Fora - MG e assim relata a seguinte visualização:

A coordenação das políticas educacionais no estado do Mato Grosso do Sul é centralizada na Secretaria de Educação (SED) localizada em Campo Grande, não havendo coordenadorias ou diretorias de ensino em outras regiões do estado. No ano de 2012 o IBGE registrou um total de 305 escolas estaduais de ensino médio no Mato Grosso do Sul (IBGE, 2012a). E, de acordo com o Censo Escolar de 2012 o total de matrículas foi de 86.386 no ensino médio estadual (INEP, 2012a). (MOFACTO, 2014, p. 44)

No mesmo a autora ainda acrescenta:

A disseminação do ProEMI/JF no Mato Grosso do Sul foi iniciada em 2012 com noventa e nove (99) escolas. A seleção dessas escolas foi realizada por sorteio. O Quadro 6 apresenta de forma detalhada a distribuição de escolas com ProEMI por município. Importante observar que na Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul não existem coordenadorias regionais de ensino, como é o caso do estado do Ceará e dos demais estados que desenvolvem o ProEMI/JF. (MOFACTO, 2014, p. 44)

A metodologia empregada para a realização desta dissertação consistiu na aplicação de questionários de pesquisa para supervisores, coordenadores do ProEMI/JF e gestores locais do

Instituto Unibanco nos dois estados que iniciaram a implementação do programa em 2011, Mato Grosso do Sul e Ceará.

Ainda segundo a compreensão da autora, por intermédio da análise dos questionários, pôde-se identificar “elementos relevantes para a construção de uma proposta de intervenção” e recomendar “[...] melhorias para o Curso de Formação Gestão Escolar para Resultados destinado aos supervisores das secretarias de estado de educação que implementam o ProEMI” (MOFACTO, 2014, p. 8).

O referencial teórico pautou-se nos estudos de Lück (2000), Gadotti (1996) e Freire (1996) e utilizou-se como metodologia uma entrevista semiestruturada com quatro Articuladores de Gestão e dez Superintendentes de ensino que atuavam como supervisores do ProEMI/JF. Os dados dos questionários evidenciaram que os supervisores atuantes entendem que as formações contribuíram para o exercício de sua função e que, portanto, tiveram impacto no resultado final do programa e, em consequência, no redesenho curricular.

Contudo, na análise documental, observou-se que aproximadamente 36% dos supervisores não participaram dos três módulos oferecidos no período estudado, de janeiro de 2013 a julho de 2014, comprovando a rotatividade.

Assim, é proposto um plano de ação que visa garantir que os supervisores do ProEMI/JF possam cursar os módulos das formações independente do momento em que assumam o cargo. Deste modo, são propostas três linhas de ação: I) menor interdependência entre os módulos; II) formação como pré-requisito para atuação na função de supervisor do ProEMI/JF; e III oferta contínua por meio de ambiente virtual de aprendizagem.

Esta pesquisa contribuiu com nossa análise no sentido de que se posiciona dissertando sobre a política pública educacional ProEMI/JF e nos mostra uma experiência apresentada através de análises que foram feitas no estado de Mato Grosso do Sul, na Secretaria de Estado de Educação de Campo Grande - MS. Dessa maneira, gerando impactos no redesenho curricular e apontando uma rotatividade de supervisores do programa, em que ao mesmo tempo traz consigo um plano de ação que visa garantias para futuras formações.

Citamos ainda o estudo de Assis (2016), embora a pesquisa não trate do redesenho curricular ou do papel dos gestores escolares, optamos por apresentar essa análise, uma vez que a mesma tem como recorte espacial o município de Campo Grande – MS, mesmo recorte da pesquisa aqui apresentada, e, portanto, contribui com nossa abordagem.

A dissertação de mestrado de Assis (2016) foi produzida na Universidade Católica Dom Bosco, intitulada “O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2007 - 2011)”, no qual a autora pontua as políticas públicas

educacionais, e evidencia a Educação e Estado – Mato Grosso do Sul, a mesma verifica as parcerias inovadoras público/privado, admitindo ligações de integração ao Plano de Ações Articuladas (PAR), além de discutir a legislação educacional brasileira relacionadas ao Ensino Médio, na propositura de inovar sua finalidade quanto ao que se pretende realizar/inovar no currículo e na sua implementação em duas escolas estaduais.

Segundo a autora, em uma das observações finais de sua pesquisa nos relata que:

Por fim, observamos, a partir deste trabalho, que o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), é um Programa audacioso no sentido de tentar reverter as problemáticas do ensino médio apresentadas ao longo dos anos, porém, a nosso ver, para que este objetivo tenha êxito, é necessário que os governos se atentem que não é só o currículo que precisa mudar, mas toda a estrutura da escola, a começar pela provisão de professores e formação continuada destes, provisão de profissionais de apoio escolar, maior contínuo financeiro, estrutura física adequada, equipamentos e materiais pedagógicos, além do constante apoio da Secretaria Estadual de Educação, de modo que a escola e os profissionais que ali atuam sintam-se valorizados continuamente. (ASSIS, 2016, p 179)

A referida pesquisa contribuiu com nossa abordagem, uma vez que investiga e posiciona-se criticamente sobre o ProEMI, apresentando por meio de análises que foram feitas em duas escolas de Campo Grande - MS. Seu posicionamento avalia criticamente o programa como “audacioso” (ASSIS, 2016, p 179) no sentido de mudar a forma antiga do desenvolvimento e dos objetivos do Ensino Médio. Dessa forma, nos remete a compreensão de que a estrutura do ambiente escolar é essencial para que haja sucesso, evidenciando ainda a necessidade de formações para toda a equipe técnica e docente nas unidades escolares que foram pesquisadas.

Em síntese, as pesquisas selecionadas e destacadas têm em comum a perspectiva envolta na implementação e execução do ProEMI. Desse modo, verifica-se que as problemáticas que envolveram o mencionado planejamento e a implementação dessa política pública no Brasil, se subscrevem, de forma geral, em intenções governamentais que buscavam elaborar novas propostas para o Ensino Médio. E ainda, imprimir a indução ao processo de reestruturação curricular da matriz, criando as disciplinas eletivas, de acordo com as características singulares de cada escola.

Sendo assim, as escolas estariam verificando suas necessidades de conhecimento, relacionados às necessidades de formação de habilidades junto aos alunos para sua melhor inserção no mercado de trabalho e na realidade de seu contexto cotidiano, e no fazer pedagógico. Tais desdobramentos, por sua vez, ocasionaram as mudanças nas inovações

curriculares que se configuraram em alguns sucessos e/ou insucessos das experiências já adquiridas pelas escolas em que o ProEMI foi implementado.

### **2.2.2 O ProEMI e o redesenho curricular em questão: algumas pontuações sobre a prática cotidiana do programa**

Conhecido como Plano de Ação Pedagógica (PAP) no Documento Orientador de 2009 (BRASIL, 2009b), passou a ser denominado como Projeto de Redesenho Curricular (PRC) no Documento Orientador do MEC em 2011 (BRASIL, 2011) e em 2016 foi denominado de Proposta de Redesenho Curricular (BRASIL, 2016), este último será analisado nesta pesquisa.

O ProEMI, além de fomentar a inovação, conforme já evidenciamos anteriormente, nas propostas curriculares, ponto chave do programa, ainda propunha, quando de sua intenção de implementação e execução, induzir a reestruturação dos currículos. Assim, o Programa, por conseguinte objetivou integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) enquanto uma estratégia do Governo Federal para promover o redesenho dos currículos do Ensino Médio.

Por meio de recurso financeiro repassado diretamente na conta bancária da escola, pela Associação de Pais e Mestres (APM), era depositado diretamente pelo MEC por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a partir dele é que as escolas possuíam suporte financeiro para realizar as ações propostas na PRC. O cálculo do recurso recebido para cada escola era referente ao censo escolar do ano anterior.

Esse recurso era dividido em 70% do valor para materiais de custeio (consumo) e 30% para material de capital (permanente), ocorrência essa observada na prática pelo autor desta pesquisa. As escolas poderiam utilizar esse recurso na compra de materiais pedagógicos e na adequação de ambientes para o uso dos estudantes do Ensino Médio, segundo destaca Ferreira (2016):

Os repasses são definidos conforme número de alunos e a jornada de implementação na escola, esta, que pode ser de 5 (cinco) ou 7 (sete) horas. Uma particularidade, é que escolas rurais e/ou que possuem Indicador de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ganham um acréscimo de 10% sobre o valor repassado. Sobre a divisão dos recursos, as escolas aderentes recebem 70% para custeio, ou seja, destinados a cobrir despesas com compra de materiais de consumo, contratação de serviços e outros. E o valor de capital de 30%, que são para aquisição de materiais permanentes, exemplo, computadores e eletrodomésticos” (FERREIRA, 2016, p. 86).

Ainda de acordo com os objetivos do ProEMI, o projeto de redesenho curricular, o PRC, com as ações elaboradas pelas escolas tinham o propósito de fomentar e subsidiar novas propostas pedagógicas formuladas pelas escolas para garantir não somente a permanência dos estudantes na escola, mas também sua formação integral, gerando um currículo mais inovador que atendesse às necessidades individuais e sociais dos estudantes.

Para isso, foram criados diferentes macrocampos, que podem ser compreendidos a partir de uma perspectiva de promoção à inovação:

**Quadro 2** - Macrocampos de definição do MEC no ProEMI (2011)

Macrocampos
1. Acompanhamento Pedagógico;
2. Iniciação Científica e pesquisa;
3. Cultura Corporal;
4. Cultura e Artes*;
5. Comunicação e uso de mídias;
6. Cultura Digital**;
7. Participação Estudantil;
8. Leitura e Letramento.

**Fonte:** BRASIL, 2013

\* Alterado no documento orientador de 2013 para: *Produção e Fruição das Artes.*

\*\* Alterado no documento orientador de 2013 para: *Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias.*

Os projetos de Redesenho Curricular a partir de 2011 deveriam ser formulados dentro dos macrocampos definidos pelo MEC e esses macrocampos eram organizados conforme consta a seguir.

Segundo o próprio Documento Orientador (2013), entendia-se por macrocampo um campo de ações pedagógico-curricular no qual eram desenvolvidas atividades de forma integradas, interativa e integradora dos conhecimentos e também dos saberes dos espaços, tempo e dos próprios sujeitos envolvidos nas ações educacionais. Era considerado um eixo do

qual se possibilitava a integração curricular com o objetivo do enfrentamento e a superação da fragmentação e hierarquização dos saberes (BRASIL, 2013).

No Documento Orientador de 2016, ocorreram modificações de alguns macrocampos, devido adequações da Secretaria de Educação Básica do MEC que nesse documento passaram a ser chamados de Campos de Integração Curricular (CIC), apresentando a seguinte formatação:

**Quadro 3** – Campos de Integração Curricular do ProEMI (2016)

<b>Integração Curricular</b>
1 - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
2 - Iniciação Científica e Pesquisa;
3 - Mundo do Trabalho;
4 - Línguas Adicionais/Estrangeiras;
5 - Cultura Corporal;
6 - Produção e Fruição das Artes;
7 - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
8 - Protagonismo Juvenil.

**Fonte:** BRASIL, 2016, (p. 07)

Vale destacar que face a esse quesito de inovação podemos citar, quanto ao aspecto de nossa observação, por exemplo, os estudos que não faziam parte do currículo escolar estadual de Mato Grosso do Sul, que somente eram vistos em escolas particulares.

Em outras palavras, com o ProEMI pude observar como professor técnico do programa, que algumas escolas trabalhavam no sentido de inovar, por exemplo, induzindo estudos na área da mecatrônica por meio do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias.

Outras escolas com estudo da semiótica, por meio do macrocampo Iniciação Científica e Pesquisa. No entanto, isso era particular da articulação interna de cada unidade junto com o investimento financeiro que obtinha e com a contribuição de um professor com experiência para desenvolver tal estudo.

O último Documento Orientador publicado em 2016 pelo Ministério da Educação evidenciava que:

As ações propostas dentro de cada Campo de Integração Curricular deverão oportunizar aos estudantes para que participem ativamente de uma diversidade de atividades curriculares que possibilitem fortalecer os processos de ensino aprendizagem de forma mais orgânica, estabelecendo relação com seus interesses e projetos de vida, de modo que o currículo ofertado seja um diferencial no processo formativo. Ressalta-se, mais uma vez, que as propostas curriculares deverão contemplar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; considerando o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal. Desta forma, compreende-se que os conhecimentos e sua produção deverão dialogar com o projeto de vida dos estudantes, na diversidade de contextos que compõem a realidade, e os conteúdos dos componentes/disciplinas devem articular entre si, o que pressupõe um currículo flexível e elaborado a partir das quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Assim, o redesenho curricular da escola deve reafirmar a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular e transcender as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 min, a partir do diálogo entre componentes e áreas para a proposição de ações e respectivas atividades dentro de cada Campo de Integração Curricular (BRASIL, 2016. p 7 e 8).

Sendo assim, cada CIC tinha sua orientação específica de como as secretarias de educação deveriam orientar as escolas na criação do PRC, pois não havia uma ementa propriamente dita, cada unidade escolar juntamente com sua equipe pedagógica e professores elaboravam em conjunto seu Plano de Ensino com os conteúdos que seriam estudados e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Então a unidade escolar construía o PRC de forma autônoma, mas com a supervisão de professores técnicos da SED/MS. Do nosso ponto de vista, ao repassar a responsabilidade da ação à unidade escolar, sem uma ementa que auxiliasse/orientasse a execução da construção do PRC, gerou tensão na execução do ProEMI.

A contento Menegolla e Sant'Anna (1992) descrevem a importância do planejamento como artefato para nortear todos os afazeres da instituição de ensino:

Instrumento direcional de todo o processo educacional, pois ele tem condições de estabelecer e determinar as grandes urgências, de indicar as prioridades básicas, ordenar e determinar todos os recursos e meios necessários para a consecução das metas da educação (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1992, p. 31).

Na assertiva de considerar o planejamento como essencial instrumento no âmbito educacional, pois, orientada todo o processo de transformação na realidade social, Libâneo (2005, p. 226) corrobora em relação às suas intenções sobre a necessidade do planejamento em uma instituição de ensino considerando-o como “atividade que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação às situações docentes de ensino e aprendizagem, tendo em vista alcançar os melhores resultados possíveis”.

Como norteador para as escolas planejarem suas atividades o Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2016, p. 8 – 13) trouxe numa publicação a atribuição de cada um dos 8 (oito) Campos de Integração Curricular organizado da seguinte forma, o que segue destacado no quadro 04 que pode ser visualizado abaixo:

**Quadro 4 – Orientação do ProEMI para os Campos de Integração Curricular (2016)**

CIC	ORIENTAÇÕES
<b>Acompanhamento Pedagógico</b>	As ações neste Campo de Integração Curricular deverão possibilitar o desenvolvimento de atividades focadas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, ampliando as atividades que garantam o domínio da leitura, da interpretação, da escrita e do raciocínio lógico, possibilitando a articulação dos conhecimentos linguísticos e matemáticos com as situações do cotidiano dos estudantes, fundamentais para uma aprendizagem significativa. É importante considerar os objetivos e o diagnóstico constantes no Projeto Político Pedagógico como referência para as aprendizagens da Língua Portuguesa e da Matemática, a fim de contribuir na definição de conteúdos, metodologias e recursos que deverão ser contemplados nestas atividades. O objetivo é aprofundar conhecimentos específicos da língua portuguesa e da matemática, seja por necessidade ou interesse, por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologias diferenciados e contando com maior tempo disponível para professores e estudantes realizarem suas práticas pedagógicas. As atividades desenvolvidas neste CIC poderão ser articuladas com outros CIC e ações interdisciplinares que potencializem o domínio das habilidades de leitura, interpretação, escrita e raciocínio lógico, e neste sentido, é sugerido o desenvolvimento de atividades que incluam a criação de espaços/clubes de escritores e leitores, atividades com foco nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e Matemática.
<b>Iniciação Científica e Pesquisa</b>	As ações propostas neste CIC deverão propiciar a aproximação dos estudantes com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada, possibilitando vivências práticas de produção de sentido, desenvolvimento de experiências em diferentes formatos, de produção de conhecimento e abordagem de questões de ordem ética, próprias do campo científico. As atividades deverão estar pautadas pela integração entre teoria e prática e articuladas com as dimensões da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento de procedimentos teórico - metodológicos da pesquisa nas quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Deste modo, as atividades de Iniciação Científica e Pesquisa poderão se desenvolver nos mais variados espaços do contexto escolar, priorizando projetos de estudo e pesquisas de campo, envolvendo conteúdo de uma ou mais áreas do conhecimento, visando o aprofundamento e a investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos. As atividades propostas neste CIC deverão contemplar o desenvolvimento de metodologias para a sistematização do conhecimento por meio da experimentação, da vivência, da observação, da coleta e análise de dados e da

	<p>organização das informações a partir da reflexão sobre os resultados alcançados. As atividades devem buscar a interface com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, com o meio ambiente, com a cultura e com outras temáticas presentes no contexto dos estudantes e, sempre que possível, deverão se articular com outras ações interdisciplinares, potencializando os processos educativos e impactando de forma positiva nos resultados da aprendizagem</p>
<b>Mundo do Trabalho</b>	<p>As ações propostas a partir deste Campo de Integração Curricular deverão contemplar a diversidade de questões que se inserem no exercício das diferentes profissões e propiciar o desenvolvimento de estudos e práticas pedagógicas relacionadas ao mundo do trabalho, dando início à formação e à discussão de cenários e de informações que contribuam para a escolha da área de formação profissional. As atividades propostas no CIC - Mundo do Trabalho poderão contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos que articulem com a dimensão do trabalho. É importante estimular o debate e o pensamento crítico, sem perder de vista o interesse e as expectativas das juventudes, trazendo informações que contribuam para que as escolhas para formação e atuação profissional se realizem de forma madura e consciente. A abordagem da realidade próxima e global, de conteúdos referentes à educação econômica, aos princípios da economia solidária, às tecnologias sociais, ao microcrédito, às possibilidades de inserção na diversidade de processos produtivos, entre outros, deverão dar oportunidade aos jovens para refletir sobre diversos aspectos do mundo do trabalho, considerando as potencialidades da localidade, dos sujeitos e dos recursos. Assim, é imprescindível pensar sobre o trabalho não só para o “mercado”, mas também para uma formação que contemple o trabalho coletivo, solidário, sustentável e autogestionário, que muitas vezes se insere no contexto em que vivem os estudantes. As ações interdisciplinares neste Campo de Integração Curricular poderão ser desenvolvidas por meio de dinâmicas, de estudos em grupo e de reflexões individuais, tomando como ponto de partida, o contexto das relações mais próximas e conduzindo os jovens às situações mais complexas que, certamente, vivenciarão nos diferentes ambientes de trabalho. As atividades, portanto, devem abordar conteúdos que orientem a escolha profissional a partir de diversos temas relacionados às possibilidades de inserção social. Estas ações poderão envolver palestras e oficinas com profissionais de diferentes áreas de atuação e trabalhadores da comunidade (professor, biólogo, músico, arquiteto, desenhista técnico, médico, engenheiro, costureira, pedreiro, cozinheiro etc.), visitas direcionadas ao conhecimento sobre as diversas formas de trabalho nas indústrias, associações, comércio, serviços diversos, entre outros, e trazer informações sobre as possibilidades e ofertas de formação profissional em nível médio e superior. Se a escola contemplar a oferta de ensino médio integrado à educação profissional, ela poderá desenvolver ações e atividades articuladas às áreas técnicas do ensino profissional. A abordagem de conteúdos curriculares articulados à formação técnica contribuirá para a formação da identidade social e poderá ampliar o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas e de atitudes para as experiências que se desenvolvem nos diferentes processos produtivos. As atividades realizadas no Campo de Integração Curricular poderão estar articuladas a outros campos e às ações interdisciplinares, ou ainda, a outros programas e projetos, tendo em vista as expectativas e as necessidades dos estudantes em relação às possibilidades referentes às trajetórias de formação profissional.</p>
<b>Línguas Adicionais/ Estrangeiras</b>	<p>As ações propostas neste campo deverão, por meio do estudo de língua estrangeira, preferencialmente o inglês, contemplar experiências de uso da língua como foco no desenvolvimento linguístico-comunicativo-discursivo. As atividades deverão compreender a construção da linguagem na língua estrangeira em suas multimodalidades, contemplando as habilidades de compreensão e comunicação ora em situações de uso da língua a interpretação construção de sentidos na leitura, na comunicação e na escrita de textos, por meio de atividades diversificadas; o estudo e a prática da língua em situações formais e informais introdução a textos literários e outras manifestações culturais, em ambientação própria para a metodologia e materiais diferenciados que potencializem os processos</p>

	<p>de aprendizagem. Para que o aprendizado de uma língua estrangeira represente uma experiência significativa, além do desenvolvimento da oralidade, da escrita e da escuta, do ponto de vista educacional é necessário ampliar a compreensão do estudante sobre si mesmo na comunicação com o outro, vivenciando a experiência com a língua estrangeira e a outra cultura; contribuir para a compreensão crítica do seu lócus social; e expandir a perspectiva dos estudantes sobre a diversidade de contextos e para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos de forma condizente com as necessidades presentes na sociedade. As atividades desenvolvidas neste CIC poderão estar articuladas com outros CICs e ações interdisciplinares.</p>
<b>Cultura Corporal</b>	<p>As ações dentro deste CIC deverão propiciar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência corporal do movimento a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre um indivíduo, outro e o mundo, abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis, ampliando a compreensão do sujeito sobre si mesmo e do seu papel no planeta. As atividades deverão considerar a identidade local e o intercâmbio com outras culturas e as propostas poderão contemplar esportes de campo e de mesa, artes marciais ou outras atividades corporais (permacultura, atividades circenses, malabarismo, ioga, tai chi chuan, maculelê, caratê, judô, capoeira, entre outras). É fundamental a compreensão dos professores e estudantes que as atividades propostas neste campo de integração são curriculares e contribuirão efetivamente para o desenvolvimento pleno dos jovens, impactando nas aprendizagens das diversas áreas do conhecimento, ou seja, não são atividades pontuais, mas se inserem no processo da formação humana integral pretendida. As ações de CIC deverão, sempre que possível, articular com as de outros CIC e com as atividades interdisciplinares, priorizando aquelas que contribuam na contextualização das atividades propostas.</p>
<b>Produção e Fruição das Artes</b>	<p>As ações propostas a partir deste CIC deverão desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística e em diversas linguagens (pintura, dança, música, escultura, cinema, teatro, ecotécnicas, contação de história, literatura e outras), ampliando o desenvolvimento dos estudantes em aspectos relacionados ao senso estético, a relação entre cultura, arte, trabalho, etnias, relações sociais e com ambiente, conectando estes aos conteúdos das distintas áreas de conhecimento que compõem o currículo. As atividades desenvolvidas neste CIC deverão contribuir ampliando as possibilidades de expressão dos jovens, a partir de seus interesses e necessidades, e poderão estar articuladas com outros CIC e ações interdisciplinares.</p>
<b>Comunicação, Cultura Digital e Uso das Mídias</b>	<p>As atividades a partir deste CIC deverão desenvolver processos relacionados educomunicação para a criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos, possibilitando condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e das suas multimodalidades de comunicação as ações deverão contribuir para o desenvolvimento de múltiplas formas de comunicação e processos criativos, proporcionando o domínio dos instrumentos e das formas de comunicação, em como da reflexão sobre o uso crítico das diversas tecnologias nos diferentes espaços de interação social. A partir de processos criativos, as atividades deverão envolver vivências em espaços de atuação e interação que ampliem a utilização de métodos, técnicas e dinâmicas, utilizando recursos tecnológicos compreendendo as novas relações na comunicação, mais democráticas e menos hierarquizadas poderão ser desenvolvidas uma diversidade de atividades como: fanzine, cordéis, informática e tecnologia da informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, atividades de pesquisa, dentre outros. As ações desenvolvidas neste CIC possibilitam ampliar os recursos e instrumentos utilizados nas atividades dos diversos componentes curriculares e, desta forma, poderão estar articuladas a outros CICs e ações interdisciplinares.</p>

<b>Protagonismo Juvenil</b>	Este CIC deverá envolver ações de incentivo aos projetos de vida dos estudantes e a atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. As atividades deverão utilizar metodologias que possibilitem o fortalecimento da autonomia, a ampliação das condições que assegurem a pluralidade e a liberdade de manifestações dos jovens estudantes, apresentando alternativas estruturadas de organização, representação e participação estudantil no contexto escolar e social (grêmio estudantil, comissões de meio ambiente e qualidade de vida, Agenda 21, dentre outros). As atividades desenvolvidas neste campo poderão estar articuladas a outros e ações interdisciplinares da escola.
-----------------------------	---

**Fonte:** BRASIL/MEC, 2016 (Documento Orientador)

Como destacamos anteriormente os Campos de Integração Curricular contemplavam inovações e buscavam ser articulados em torno do “Trabalho”, da “Ciência”, da “Cultura” e da “Tecnologia” como eixos articulados conformes estabelecem as DCNEM. Há uma percepção que o Documento Orientador (2016) ao final das atribuições de todos os CIC informava que as atividades poderiam ser articuladas com ações interdisciplinares.

Considerando essa articulação evocada no contexto de ações interdisciplinares, é uma característica muito peculiar nas escolas, pois para dinamizar o trabalho, é impreterível que existam ações interdisciplinares, logo, massificando a disciplina contextualizada com ações que remetam o trabalho entre as disciplinas, proporcionando assim uma espécie de melhor assimilação seja do conteúdo e de toda a prática educacional.

Essa relação foi verificada presencialmente nas escolas que tive a oportunidade de trabalhar, pois não tem como trabalhar integração curricular sem a referida articulação com as ações ditas interdisciplinares, ou seja, como preconiza Mosquen *et al* (2015, p. 780):

A interdisciplinaridade emerge na contemporaneidade como uma perspectiva da dialogicidade, da integração das ciências, do conhecimento da relação entre os sujeitos do conhecimento vem buscando romper com a especialização fragmentária dos saberes via superação de modelos tradicionais, disciplinares rígidos e repetitivos.

No Brasil, a interdisciplinaridade, que de certo modo, relaciona-se com a proposta pelo ProEMI, começou a ser utilizada nas escolas a partir da Lei nº 5.692/71. Desde então, sua aparência no panorama educacional brasileiro tem se tornado mais coeso e utilizado como ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com a inserção dos CICs no ProEMI, o currículo das escolas deveria ser elaborado de forma a garantir maior flexibilização entre o protagonismo juvenil e ao desenvolvimento dos estudantes, garantindo assim, a reflexão crítica e a autonomia dos jovens. No CIC “Mundo do

trabalho”, por exemplo, as ações desenvolvidas deveriam propiciar o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício de qualquer profissão futura para os estudantes.

Esse Campo de Integração Curricular deveria ser importante para desenvolver o interesse e a expectativa dos jovens estudantes em relação às profissões que poderiam almejar, além de mostrar o caminho a seguir para atingir o objetivo esperado em relação à profissão escolhida.

A intenção era de que os professores tivessem também a oportunidade de trabalhar juntamente com os estudantes no que diz respeito às conjunturas do mercado de trabalho, preparando melhor esse estudante para a escolha de seu lugar no mercado de trabalho, entre muitos outros assuntos escolhidos pela a escola para contemplar o que o Documento Orientador previa.

Essa dimensão é diretamente concatenada na Integração Curricular e nas ações interdisciplinares, pois na prática profissional realizada por nós professores de forma prioritária no aprendizado dos estudantes, quando a interação dos alunos com às conjunturas do mercado de trabalho.

Nesse contexto, o ensino profissionalizante ganha o seu foco principal, o aprendizado passa a ser de forma efetiva e então a prática sendo elencada como mecanismo disponível em toda a ambientação da educação e da formação. Corroborando, Grabowski, (2004, p. 67) discorre:

Entendemos que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é uma proposta que, por excelência, viabiliza o exercício da cidadania, municia os cidadãos de recursos para inserir-se e para progredir no trabalho, contribui ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, principalmente, ao enfatizar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos.

No Campo de Integração Curricular Protagonismo Juvenil, por exemplo, as ações desenvolvidas envolviam o incentivo ao projeto de vida dos estudantes à atuação e a organização juvenil nos processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política, buscando promover o fortalecimento da autonomia e a participação dos estudantes no contexto escolar e social da sua comunidade.

Nessa análise, observamos ainda que o Programa Ensino Médio Inovador possuía como objetivo central, o qual chamamos de “intenção”, transpor o modo como as disciplinas eram trabalhadas nas escolas, com a finalidade de realizar práticas inovadoras que deveriam, ao mesmo tempo, integrar os estudantes na escola e fazer com que esses estudantes participassem efetivamente das ações propostas, melhorando a aprendizagem e diminuindo a

evasão escolar no Ensino Médio.

As práticas inovadoras deveriam ser realizadas de todas as formas, apresentando um diferencial no aprendizado, sabendo que a realidade das práticas costumeiras educacionais é sobretudo agregada com a inovação e a integralização dos estudantes. Esse processo de inovação traz aos alunos, além da nova proposta, maior assimilação do conteúdo e, por conseguinte promove de forma mais fácil o aprendizado do conteúdo.

E ainda, busca sistematicamente combater a evasão escolar, pois, nesta etapa da educação é muito grande, em decorrência da idade, trabalho, compromissos com família, entre outros. Corroborando Valentin (2007, p. 104) sugestiona:

O ensino Médio e o Ensino Profissional e Técnico, integralizados em uma nova modalidade de ensino, permitirão a articulação de projetos pedagógicos engessados na intencionalidade política de atender à demanda da Educação Básica que, na etapa do Ensino Médio, profissionalize os jovens e rompa com a fragmentação dos saberes, proporcionando uma formação científica e tecnológica que integre a educação geral e a profissional.

O ProEMI, em suas intenções, tanto no planejamento, como na execução da política pública, buscou enfatizar de forma contextualizada o conhecimento e a interdisciplinaridade de forma que os professores contribuíssem com a elaboração de atividades integradoras envolvendo, por exemplo, a Iniciação Científica para aproximar esses estudantes da prática de conteúdos vistos somente na teoria. Compreendendo também o desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa nas quatro áreas de conhecimento: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens.

Se partirmos da premissa que o programa previa mudanças inovadoras, isso fazia com que os alunos e professores fossem motivados a empreender novos procedimentos em relação ao ensino, uma vez que as atividades estavam diretamente ligadas à realidade presente em cada unidade escolar, uma vez que foram criadas disciplinas eletivas com tal intento.

A Iniciação Científica, por exemplo, proporcionava ao aluno uma busca pelo saber, por meio, do uso do método, utilizado pela pesquisa que possivelmente estava atendendo aos seus questionamentos, e porventura, produzindo respostas, por meio da produção de novos conhecimentos que eram agregados à bagagem intelectual dos alunos, conectando a ele mais informação, e cada vez mais questionamentos para novas leituras e pesquisas. Assim tornava o ensino algo mais participativo e instigante ao aluno. Promovia-se o “novo”, algo que não era mais aquela aula tediosa, teórica, em suma, a prática poderia proporcionar a aprendizagem na investigação participativa, demonstrando a convivência com o conteúdo em sua essência, ou

seja, na prática da pesquisa.

Os Campos de Integração Curricular também intencionavam promover o desenvolvimento da consciência corporal, da manifestação cultural esportiva e artística, as práticas de protagonismo juvenil e o desenvolvimento de um novo projeto de vida para esses estudantes. Para que o Ensino Médio extrapolasse uma simples etapa de ensino que precede o Ensino Superior, buscando fazer dessa etapa uma descoberta do que realmente os estudantes queriam ser e o que realmente precisavam fazer para conquistar seus objetivos.

Evocando a manifestação esportiva e artística, a intenção era contemporizar nos estudantes um apreço à diversidade e a oportunidade de ter os seus conhecimentos realocados por meio dos aspectos que extravasam o conteúdo curricular – por assim dizer – se tratava de condicionar o aluno num foco que é advindo dos conhecimentos considerados como ativadores das áreas que na junção educação, traça uma linha mais específica, ou seja, contribuindo para a descoberta do aluno, por uma linha mais sensibilizadora.

Neste viés, as manifestações culturais e de arte são imprescindíveis para a formação de qualquer indivíduo, haja vista a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO deixa clarividente essa ideia e que vale classificação na presente pesquisa, conforme segue:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.” (UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Paris: UNESCO, 2002.)

O Campo de Integração Curricular Acompanhamento Pedagógico voltado para Língua Portuguesa e Matemática tinha suas ações voltadas para o fortalecimento dessas disciplinas, promovendo por meio de diagnósticos iniciais um resgate de conteúdos e aprofundamento de conceitos por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologia diferenciados.

Nesse prisma, os estudantes eram caracterizados pelas disciplinas, as quais sobretudo encontravam-se diretamente relacionadas a maioria das atividades desenvolvidas em âmbito profissional. A partir dessa percepção o Campo de Integração Curricular Acompanhamento Pedagógico traçava as linhas que tem tanto na Matemática quanto na Língua Portuguesa, uma conexão com todas as outras disciplinas, e de igual modo, entre si. Todo esse processo de

redesenho tinha como base a organização de uma equipe pedagógica e o articulador do programa, com a finalidade de conduzir as ações definidas. A partir daí o ProEMI foi institucionalizado como uma política pública educacional e regulamentada nos estados brasileiros e, em Mato Grosso do Sul, foco investigativo em questão.

Nesse sentido, para referendar nossa análise prática com os gestores, etapa da pesquisa da qual serão apresentados os resultados no próximo capítulo, é importante destacar a equipe pedagógica e o articulador do Programa, como forma de embasar nossa escolha metodológica por este agente educacional.

### **2.2.3 Equipe Pedagógica e o articulador do ProEMI**

A equipe pedagógica é um importante agente promotor dessa política pública educacional e, portanto, constitui-se como elemento essencial desta pesquisa, a qual teremos no gestor educacional o vetor principal de compreensão da implementação do ProEMI em Campo Grande – MS.

Desse modo, além do comitê gestor de cada estado, havia no programa, para um melhor acompanhamento, monitoramento e articulação formados pelo coordenador do Ensino Médio das Secretarias de Educação, dois membros da equipe técnica pedagógica e mais um membro da área financeira de cada secretaria de educação, em todo o período em que o Programa Ensino Médio esteve ativo, buscando uma participação efetiva de toda a comunidade escolar em todo o processo que envolve o programa na escola, conforme as intenções do ProEMI.

Para o redesenho do currículo das escolas de Ensino Médio participantes do ProEMI, o Documento Orientador (2013) revelava que a equipe pedagógica deveria participar de todo o processo da construção do novo currículo e em cada escola seria escolhido um professor articulador que ficaria encarregado por coordenar as ações e auxiliar nas escolhas dos projetos juntamente com os outros professores da escola. Na maioria das unidades escolares, o professor articulador era o próprio coordenador pedagógico da escola e em conjunto com o gestor, autoridade máxima do ProEMI na escola, tomavam as principais decisões.

A equipe pedagógica, além de ficar encarregada da construção juntamente com toda a comunidade escolar do redesenho curricular ainda ficava incumbida de acompanhar a execução das ações e a elaboração de relatórios de atividade juntamente ao PDDE interativo.

O gestor educacional da unidade escolar onde era implementado o ProEMI segundo o Documento Orientador (2013) tinha as seguintes atribuições:

Analisar, promover possíveis ajustes que atendam aos princípios do ProEMI, sistematizar e referendar os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) das escolas selecionadas; Gerar o Plano de Atendimento Global (PAG), com a consolidação dos Projetos de Redesenho Curricular (PRC) das escolas, e enviá-los, pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), para apreciação da SEB/MEC como condição para recebimento dos recursos financeiros; Garantir que cada escola beneficiária disponha de um professor do quadro permanente, com jornada de 40 (quarenta) horas semanais e perfil adequado para exercer as funções de coordenador local e articulador das ações de organização curricular propostas; Estabelecer instrumentos de gerenciamento, em consonância com as diretrizes previstas pela SEB/MEC, para acompanhamento e avaliação da implantação do ProEMI, que concorram para garantir os impactos e avanços desejáveis; Garantir livre acesso às suas dependências a representantes da SEB/MEC, do FNDE, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimentos e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em missão de acompanhamento e fiscalização e auditoria; e Zelar para que as UEx/escolas cumpram as disposições constantes na Resolução do Programa Ensino Médio Inovador. (BRASIL, 2013. p. 24-25).

É evidente que o gestor educacional, assim como sua equipe pedagógica possuíam atribuições importantes para o desenvolvimento do ProEMI, sendo assim esta pesquisa propõe uma investigação de campo, em que foram aplicados questionários aos gestores educacionais das escolas de Campo Grande - MS, os quais apresentaremos os resultados no decorrer desta pesquisa.

Antes dessa análise de sistematização prática dos resultados da pesquisa em relação às respostas dadas por estes gestores, é importante destacar que o ProEMI foi encerrado no ano de 2018. Com base nessa informação, apresentamos a seguir alguns elementos sobre essa descontinuidade da política pública educacional no contexto nacional, de modo apresentar alguns aspectos referentes às tensões geradas pelo Programa, que contribuíram para sua inviabilização.

### **2.3. Entre intenções e tensões: o encerramento do ProEMI**

A configuração do ProEMI caracterizou-se como a intenção do Governo Federal por intermédio do Ministério da Educação (MEC) em financiar essa ação e suas respectivas disciplinas eletivas do Plano de Redesenho Curricular (PRC), seguindo uma política pública educacional de Reestruturação Curricular, alternativa de suma importância para que as escolas tivessem suporte e infraestrutura.

Porém, foi gerada uma grande tensão durante o Governo de Michel Temer (Partido

Movimento Democrático Brasileiro 2016 – 2018), mais precisamente no mês de janeiro de 2018. As unidades escolares receberam um comunicado das Secretarias Estaduais de Educação de todo país informando que esse financiamento seria suspenso, mas as escolas poderiam continuar com os modelos de carga horária estendida com aulas no 6º tempo e suas respectivas disciplinas eletivas, mas sem aporte financeiro.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul enviou a Comunicação Interna – Circular N. 85, de 17 de janeiro de 2018, para suas unidades escolares, em anexo desta pesquisa (Anexo B).

O texto versava sobre o encerramento do aporte financeiro do Programa Ensino Médio Inovador, que considerava a manifestação das escolas em manter a carga horária estendida, mesmo sem aporte financeiro do MEC e que a Lei nº 13.415 de 15 de janeiro de 2017, na qual previa a ampliação gradativa da carga horária do Ensino Médio para no mínimo 1.000 horas aulas anuais, deliberando-se por autorizar que cada escola definisse sua carga horária.

Para tanto, a gestão escolar deveria analisar os seguintes aspectos quanto a continuidade do ProEMI na escola: a) Não haverá previsão de aporte financeiro estadual para o desenvolvimento das Propostas de Redesenho Curricular, haja vista que o Estado já custeia a folha de pagamento relativa a essa ampliação; b) É indispensável à presença de todos os estudantes no 6º tempo de estudo, não havendo possibilidade de flexibilização desse horário escolar; c) Reitera-se que a aplicação de carga horária estendida recai somente para as turmas do período diurno.

Assim subscrevia-se o relativo encerramento à Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Com esta tensão gerada, as escolas não tiveram condições de continuar com a carga horária estendida, findando-se o ProEMI em todas as escolas estaduais inseridas no referido programa.

A justificativa para a interrupção do financiamento do MEC foi à intenção de reformular o novo Ensino Médio para implementar outra proposta que começará a vigorar em até 2022. Todavia, sem maiores detalhes do planejamento e possível execução dessa futura política pública, as escolas ficaram restritas a CI nº 85, de 17 de janeiro de 2018 e na letargia de informações precisas sobre tal encerramento. No próximo capítulo trataremos do ProEMI e como se deu sua implementação na cidade de Campo Grande - MS, suas intenções e tensões, bem como os resultados dos questionários.

### **3 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM CAMPO GRANDE – MS: O REDESENHO CURRICULAR ENTRE A EXPECTATIVA E A REALIDADE**

Este capítulo tem por objetivo analisar o processo de implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e sua trajetória na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, com foco para as escolas da capital do estado, Campo Grande. Para tanto, foram utilizados documentos oficiais publicados em âmbito estadual, que institucionalizaram o ProEMI, bem como os dados pertinentes aos questionários com os gestores educacionais levando-se em conta os seguintes eixos de análise: as intenções e tensões da reestruturação curricular do programa educacional pesquisado, considerando para isso as expectativas do que o planejamento desta política pública almejava sem a interferência do Terceiro Setor (nos anos de 2016 e 2017), e a realidade vivenciada na prática cotidiana do ProEMI nas unidades escolares estaduais, considerando para isso os gestores educacionais.

É inegável que o conhecimento da realidade de como o ProEMI foi operacionalizado pelas escolas faz-se necessário para compreender a política pública educacional em questão. Segundo Regina Tereza Cestari de Oliveira (2005):

Entendo que o processo de conhecimento da realidade, o modo ou a possibilidade de conhecer a realidade depende de uma concepção da realidade. Antes de se indagar, como se pode conhecer a realidade, deve-se fazer uma indagação fundamental: o que é a realidade? Nessa problemática está implícita a compreensão de como a realidade é criada. (OLIVEIRA, 2005, p. 2)

Desse modo a autora complementa que:

Assim, o processo de conhecimento da realidade exige uma forma metodológica de abordá-la, uma perspectiva sobre a qual a realidade é vista, ou seja, uma opção teórico-metodológica que tem consequência importante para o todo da nossa atitude científica e, de modo particular, para a nossa compreensão de verdade. (OLIVEIRA, 2005, p. 2-3)

Observando essa análise Assis e Silva (2018, p, 104) especificam que o Ensino Médio tem a particularidade de merecer de forma sistemática “uma maior atenção”, tendo em vista que é parte integrante de todo o compêndio envolto no ponto final da Educação Básica brasileira. Neste viés é impreterível que o estudante seja preparado para que ao sair deste contexto educacional venha a sentir-se preparado tanto para o mundo de trabalho, quanto para a continuidade nos estudos na qualificação da etapa do Ensino Superior.

Verificando o conteúdo entre a expectativa e a realidade consoante ao Programa Ensino Médio Inovador a expectativa pode ser conferida, face à análise de Assis e Silva (2018), que por sua vez traduzem que o programa chama a atenção e que trouxe consigo um aparato para compreender o denominado “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Sendo este a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica.

O ProEMI foi institucionalizado nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, na gestão do governador André Puccinelli (Partido Movimento Democrático Brasileiro 2007 - 2014), por meio da Resolução/SED n. 2.335, de 29 de março de 2010, no qual seu texto base aprovou o Programa Ensino Médio Inovador para unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, dando-lhes outras providências.

A secretária de estado de educação, Maria Nilene Badeca da Costa, no uso de suas atribuições legais e considerando o art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Parecer CNE/CEB N. 11, de 30 de junho de 2009, a Portaria/MEC n. 971, de 9 de outubro de 2009 e o Processo n. 29/002940/2010, resolveu assim:

Art. 1 Aprovar o Programa Ensino Médio Inovador, a ser implantado nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, de que trata o Anexo Único desta Resolução, a partir do ano de 2010.

Art. 2 Esta Resolução entra em vigor a partir da data da sua publicação (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

Foi publicado no Diário Oficial do estado de Mato Grosso do Sul, em 29 de março de 2010, que a primeira escola a ser implementado o ProEMI seria a Escola Estadual Roberto Scaff, no município de Anastácio.

Mediante essa informação, Mofacto (2014) informa que o Programa Ensino Médio Inovador foi disseminado em todo estado de Mato Grosso do Sul, sendo que a seleção das escolas foi realizada por sorteio, na cidade de Campo Grande, foram 42 (quarenta e duas) escolas na capital as quais implementaram o programa e as outras 57 (cinquenta e sete) distribuídas entre os municípios.

Mofacto (2014) destaca ainda que a implementação do Programa Ensino Médio Inovador foi realizada, a partir de um processo de universalização progressiva nas escolas estaduais de Ensino Médio no estado de Mato Grosso do Sul e, por conseguinte nas 42 (quarenta e duas) escolas da capital.

A mencionada universalização, conforme dimensiona Mofacto (2014), teve a sua ocorrência em ciclos determinados – cada um com duração de 03 (três) anos – sendo essa determinação advinda do Instituto Unibanco na formulação do Jovem de Futuro.

Esse lapso temporal tinha a orientação de proporcionar a disponibilização do processo de avaliação que era mensurado no programa, bem como a sua avaliação consoante ao impacto que o programa tendia a promover nas escolas que aderiram ao programa (MOFACTO, 2014).

Sucessivamente o Programa foi implementado em outras escolas de municípios distintos no estado Mato Grosso do Sul, bem como a publicação de aprovação de matrizes curriculares e ações orçamentárias. Em ordem cronológica, apresentamos as publicações oficiais relacionadas ao ProEMI no quadro abaixo, contextualizando historicamente esse processo no estado:

**Quadro 5** - Publicações oficiais do estado de Mato Grosso do Sul sobre ProEMI

<b>Resoluções e Notas de Empenho</b>	<b>Competências</b>
<b>Resolução/SED n. 2.355, de 26 de julho de 2010.</b>	Aprova as Matrizes Curriculares do Ensino Médio e do Programa Ensino Médio Inovador da Escola Estadual Guaicuru, com sede no Município de Anaurilândia/MS.
<b>Resolução/SED n. 2.448, de 2 de junho de 2011.</b>	Aprova as alterações no Programa Ensino Médio Inovador de unidades escolares da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências. Em relação às Línguas Estrangeiras Modernas Inglês e Espanhol, ambas passam a ser de frequência obrigatória para o estudante no 1º (primeiro) e 2º (segundo) ano. Em relação ao 3º (terceiro) ano, caberá à comunidade escolar definir qual a Língua Estrangeira Moderna de frequência obrigatória e a de frequência optativa para o estudante.
<b>Nota de Empenho n°. NE. 0877/2012, de 02 de abril de 2012.</b>	Aquisição de Mobiliários para atender nove Escolas do Programa Ensino Médio Inovador. Amparo Legal: Lei 10.520/2002 e Lei n° 8.666/93 e posteriores alterações

<b>Resolução/SED n. 2.537, de 09 de abril de 2012.</b>	Autorizar o funcionamento do Programa Ensino Médio Inovador nas Escolas Estaduais: Vila Brasil, Fátima do Sul/MS; Austrílio Capilé Castro, Nova Andradina/MS; aprovando suas respectivas matrizes curriculares.
<b>Nota de Empenho n°. NE. 00989/2012, 00990/2012 e 00991/2012; de 24 de abril de 2012.</b>	Autoriza o valor orçamentário atender a Formação Continuada de Docentes das Escolas do Programa Ensino Médio Inovador.
<b>Resolução/SED n. 2.549, de 01 de junho de 2012.</b>	Institui o Comitê Gestor de Governança do Programa Ensino Médio Inovador.
<b>Resolução/SED n. 2.725, de 05 de julho de 2013.</b>	Institui o Comitê de Análise e Aprovação e Equipe de Apoio dos Projetos de Redesenho Curricular do Programa Ensino Médio Inovador.
<b>Resolução/SED n. 2.881, de 17 de junho de 2014.</b>	Dispõe sobre a Instituição do Comitê Estadual de Análise e Aprovação do PDDE Interativo, e dá outras providências para o Programa Ensino Médio Inovador.
<b>Resolução/SED n. 2.982, de 05 de outubro de 2015.</b>	Dispõe sobre a Instituição do Comitê Estadual de Análise e Aprovação do PDDE Interativo, e dá outras providências para o Programa Ensino Médio Inovador.
<b>Resolução/SED N. 3.024, de 12 de fevereiro de 2016.</b>	Aprovar a organização curricular das escolas estaduais participantes do Programa Ensino Médio Inovador, aprovada por meio da Resolução/SED n. 2.335, de 29 de março de 2010.
<b>Resolução/SED n. 3.032, de 08 de março de 2016.</b>	Aprovar a organização curricular das escolas participantes do Programa Ensino Médio Inovador, que ofertam ensino médio em período integral e aprovado por meio da Resolução/SED n. 2.335, de 29 de março de 2010.
<b>Resolução/SED n. 3.200, de 31 de janeiro de 2017.</b>	Dispõe sobre a organização curricular das escolas, com carga horária ampliada, participantes do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências.
<b>Resolução/SED n. 3.201, de 02 de fevereiro de 2017.</b>	Aprovar a matriz curricular/por alternância - Ensino Médio Inovador.

<b>Resolução/SED n. 3.246, de 07 de abril de 2017.</b>	Constitui o Comitê Gestor do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/ MS e dá outras providências.
<b>Resolução/SED n. 3.394, de 03 de janeiro de 2018.</b>	Aprovar a organização curricular das escolas estaduais que ofertam a etapa do ensino médio em período integral, participantes do Programa Ensino Médio Inovador, aprovado por meio da Resolução/SED n. 2.335, de 29 de março de 2010.

**Fonte:** Organização própria do autor com base nas publicações do Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, (DOE/MS) entre os anos de 2010 a 2018.

Esse programa teve a sua exata configuração o objetivo de proporcionar uma identificação, a partir dos princípios concatenados com a realidade brasileira, bem como a articulação direta com o currículo. Com base nos eixos ciência, tecnologia, cultura e trabalho, buscando o desenvolvimento e a emancipação do estudante para a sua alocação no mundo de trabalho e vida social (ISLEB, 2011; ASSIS, 2016).

Dentro desta perspectiva Assis (2016, p. 82) dimensiona acerca desse primeiro movimento que:

É possível perceber, nessa primeira proposta, algumas características semelhantes às presentes no ProEMI, a saber: formação unitária, trabalho, ciência, tecnologia e a cultura como eixos constituintes do ensino médio, trabalho como um dos princípios educativos e organizador da base unitária, conteúdos com significados para os jovens, bem como o fomento para que os sistemas e as escolas juntamente com seus alunos formulem seus projetos educacionais em consonância com as suas necessidades e finalidades para esta etapa da educação.

Outro programa que antecedeu o Programa Ensino Médio Inovador e se encontra intrinsecamente relacionado à concepção de Isleb (2011) foi uma parceria entre o MEC e a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) criando um Grupo de Trabalho Interministerial que tinha como finalidade propiciar uma reestruturação do Ensino Médio no âmbito nacional.

Conforme Isleb (2011) é possível perceber que os objetivos, desse Grupo de Trabalho, direcionam-se no sentido de uma continuidade em promover uma espécie de defesa do Ensino Médio no que tangia a relação de integração. Entretanto, a proposta dimensionada neste Grupo de Trabalho não logrou êxito, e por sua vez não teve uma continuidade nas suas ações para o estado de Mato Grosso do Sul.

Na sequência, e após negativa ao programa, no ano de 2009, o então Ministro da Educação Fernando Haddad solicitou a criação de um novo programa para o Ensino Médio, em decorrência da extrema necessidade de aperfeiçoamento do Ensino Médio, “a partir de um programa que viesse atender essa premissa, não teria como ser criado um novo programa considerando o tempo” (ASSIS, 2016, p. 84).

Nesta premissa, então a adequação e adaptação de todos os relatórios que anteriormente vieram a ser elaborados seria muito viável – pois trazia pressupostos tendo uma similaridade bem aproximada com os princípios que eram pretendidos, desse modo, a formulação e ou reformulação do Programa Ensino Médio Inovador se deu face a estas propostas antecedentes (ISLEB, 2011; ASSIS, 2016). Nesta senda, Assis (2016, p. 84) enfatiza:

Depois deste breve histórico que antecedeu a criação do ProEMI e de uma análise dos documentos referentes ao ensino médio, observa-se, que as mudanças ocasionadas nesta etapa de ensino motivadas pelas propostas do “Ensino Médio Inovador”, iniciaram-se em fevereiro de 2009, quando o Ministério da Educação, por meio do Ofício MEC nº 18, de 11 de fevereiro de 2009, encaminhou para o Conselho Nacional de Educação (CNE), *a priori*, em versão preliminar, uma proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, a ser implantada em regime de cooperação com os sistemas estaduais de ensino, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC.

A Resolução/SED n. 2.725, de 05 de julho de 2013 instituiu o Comitê de Análise e Aprovação e Equipe de Apoio aos Projetos de Redesenho Curricular do Programa Ensino Médio Inovador, no PDE Interativo da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e deu outras providências. Sobre o PDE Saviani (2009) relata que é um plano que projeta ações do MEC em todas as modalidades de ensino dando suporte e apoio. Corroborando Assis e Silva (2018, p. 106) discorrem que o PDE é considerado como: “(...) um plano executivo, surge com uma proposta ambiciosa, a de promover ações em todos os níveis da educação e modalidades de ensino, objetivando melhorar a qualidade da educação brasileira”.

O PDE foi evidenciado para abarcar de maneira contumaz todos os programas existentes no MEC, como forma de instrumento para financiar o repasse de verbas, contendo várias modalidades de ações uma vasta diversidade, destarte a ação mais assertiva do PDE foi o Plano de Metas que contém 28 (vinte e oito) diretrizes que coadunam diretamente com a efetivação do PDE (SAVIANI, 2009; ASSIS; SILVA, 2018). A secretária de Estado de Educação, no uso de suas atribuições legais, considerando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Deliberação CEE/MS nº 9191, de 26 de novembro de 2009, a Resolução/SED n.

2.600, de 04 de dezembro de 2012, e a Proposta de Educação do estado de Mato Grosso do Sul, resolveu então que:

Art. 1º Instituir o Comitê de Análise e Aprovação e Equipe de Apoio dos Projetos de Redesenho Curricular do Programa Ensino Médio Inovador, no PDE Interativo da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, integrados por representantes da Secretaria de Estado de Educação, conforme Anexos I e II desta Resolução.

Art. 2º O Comitê e a Equipe de Apoio de que trata o art. 1º desta Resolução, têm como atribuições:

I – discutir as ações a serem propostas para a implementação do Programa Ensino Médio Inovador nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de MS;

II – auxiliar as escolas na elaboração dos planos de redesenho curricular, de acordo com os princípios que estruturam o planejamento;

III – monitorar as ações pedagógicas;

IV - avaliar a execução dos planos de redesenho curricular e os resultados alcançados.

Parágrafo único. É atribuição exclusiva do Comitê: emitir parecer técnico sobre o projeto de redesenho curricular das escolas, acompanhando o processo de validação dos referidos planos. (DOE/MS n.8.467, 2013, p.12)

A organização da equipe técnica através de um Comitê Gestor de Análise que auxiliasse as escolas na produção do Redesenho Curricular foi institucionalizada somente no ano de 2013, conforme publicação acima. Antes da criação desse comitê as escolas que já tinham em funcionamento o ProEMI, recebiam apoio informal dos professores técnicos da Coordenadoria de Ensino Médio e Educação Profissional.

O Instituto Unibanco promoveu várias ações objetivando o aspecto social, e nesta perspectiva lançou projetos educacionais direcionando ações de implementação para a educação pública no âmbito do Ensino Médio. No ano de 2008 o referido instituto ainda lançou o Projeto Jovem do Futuro, que serviu de base para o ProEMI, sendo diretamente aplicado aos jovens em situação de vulnerabilidade (ALVES; FERNANDES; 2016; ASSIS, 2016).

No ano de 2012 aconteceu uma ampliação do ProEMI, na qual as ações em conjunto com o Ministério da Educação tiveram nessa parceria as ações remetidas para aumentar o quantitativo de escolas com Programa Ensino Médio Inovador. Neste viés, a educação ganhou contornos – no âmbito funcional do Ensino Médio – o que trouxe a particularidade de um processo de democratização utilizando metodologias inovadoras a concatenar a promoção do Ensino Médio (ALVES; FERNANDES; 2016).

A parceria durou até janeiro de 2018, todavia durante os anos 2016 e 2017 – que em suma foram os dois últimos anos do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Vale ressaltar que a vigência deste período foi o momento no qual

estive mais ativamente participando e pude ver os resultados do programa e as suas projeções coordenadas aos alunos, buscando promover igualdade de possibilidades.

Nas publicações oficiais o Programa, desde sua implementação no estado de Mato Grosso do Sul, nos anos iniciais de sua atuação nas unidades escolares brasileiras era intitulado Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem do Futuro, e contava com apoio técnico e financeiro do Instituto Unibanco. Tendo em vista o Projeto Jovem do Futuro e as ações do Unibanco, Mofacto (2014, p. 30) evidencia:

[...] O MEC continuou a expansão do programa com a sua adesão por outros estados e, no final do ano de 2011, o projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, passou a ser ofertado para os estados brasileiros em conjunto com o ProEMI. Dessa maneira, a partir desse ano, no momento da adesão, os estados interessados passaram a ter a opção de aderir apenas ao ProEMI ou ao ProEMI e ao Jovem de Futuro. É importante destacar que Jovem de Futuro já era desenvolvido pelo Instituto Unibanco desde 2007 e foi aprovado como tecnologia educacional pelo MEC no ano de 2010.

Como parte investigatória desta pesquisa, além da verificação de documentos oficiais foi necessário a realização de visitas à Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Nesta, recebemos atendimento dos professores técnicos que forneceram informações importantes sobre o ProEMI, uma dessas informações foi a de que no ano de 2016 findou-se a parceria de empresas do Terceiro Setor para auxílio do Programa, deixando de receber a antiga nomenclatura Projeto Jovem do Futuro.

Na Resolução/SED, nº 3.200, de 31 de janeiro de 2017, exposta no quadro anterior, constam informações importantes sobre as mudanças ocorridas na Reestruturação Curricular e dispõe sobre a organização curricular das escolas, com carga horária ampliada, participantes do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino-MS e dá outras providências. Contém em seu texto:

Art. 1º Aprovar a organização curricular das escolas estaduais participantes do Programa Ensino Médio Inovador, aprovado por meio da Resolução/ SED n. 2.335, de 29 de março de 2010, que ofertam ensino médio com carga horária ampliada de 30 h/a semanais.

Art. 2º As Matrizes Curriculares, constantes dos Anexos I e II desta Resolução, serão implantadas nas escolas que aderiram ao programa e foram selecionadas pelo Ministério da Educação.

Anexo I: Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI

Carga Horária Ampliada - 30 h/a semanais/Oferta da Língua Inglesa

Ano: a partir de 2017

Turno: diurno

Semana letiva: 05(cinco) dias

Duração da aula: 50(cinquenta) minutos  
 Duração do ano letivo: 200(duzentos) dias.  
 Anexo II: Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI  
 Período Integral  
 Ano: a partir de 2017  
 Turno: diurno  
 Semana letiva: 05(cinco) dias  
 Duração da aula: 50(cinquenta) minutos  
 Duração do ano letivo: 200(duzentos) dias. (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 06)

Para melhor visualização, os quadros a seguir demonstram a matriz curricular disponível no Ensino Médio compatibilizadas para as escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador:

**Quadro 6 - Matriz Curricular do ProEMI 1**

	Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
	<b>Base Nacional Comum e Parte Diversificada</b>	Linguagens	Língua Portuguesa	04	04
Arte			01	01	01
Educação Física			01	01	01
Língua Estrangeira Moderna Inglês*			02	02	02
Ciências da Natureza		Física	02	02	03
		Química	02	03	02
		Biologia	03	02	02
Matemática		Matemática	04	04	04
Ciências Humanas		História	02	02	02
		Geografia	02	02	02
		Sociologia	01	01	01
		Filosofia	01	01	01
		<b>Subtotal BNC</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
Atividades Integradoras		P. de Vida/Pós-médio	01	01	01
		Estudo Orientado	01	01	01
		Atividade Eletiva I	01	01	01
		Atividade Eletiva II	01	01	01
		Atividade Eletiva III	01	01	01
		<b>Subtotal PD</b>	<b>05</b>	<b>05</b>	<b>05</b>
<b>Totais de Cargas Horárias</b>		<b>Semanal em h/a</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
		<b>Anual em h/a</b>	<b>1.200</b>	<b>1.200</b>	<b>1.200</b>
		<b>Anual em horas</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 06

\*Obrigatória

Quadro 7 - Matriz Curricular do ProEMI 2

	Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
	<b>Base Nacional Comum e Parte Diversificada</b>	Linguagens	Língua Portuguesa	04	04
Arte			02	02	01
Educação Física			02	02	02
Língua Estrangeira Moderna - Inglês*			02	02	02
Língua Estrangeira Moderna - Espanhol**			01	01	01
Ciências da Natureza		Física	04	04	04
		Química	04	04	04
		Biologia	04	04	04
Matemática		Matemática	04	04	04
Ciências Humanas		História	02	02	03
		Geografia	02	02	03
		Sociologia	02	01	01
		Filosofia	01	02	01
		<b>Subtotal BNC</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>
Atividades Integradoras		Projeto de Vida/Pós-médio	02	02	02
		Estudo Orientado I	02	02	02
		Estudo Orientado II	02	02	02
		Atividade Eletiva I	02	02	02
		Atividade Eletiva II	02	02	02
		Atividade Eletiva III	02	02	02
		<b>Subtotal PD</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>
<b>Totais de Cargas Horárias</b>		<b>Semanal em h/a</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>46</b>
		<b>Anual em h/a</b>	<b>1.840</b>	<b>1.840</b>	<b>1.840</b>
	<b>Anual em horas</b>	<b>1.534</b>	<b>1.534</b>	<b>1.534</b>	

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2018, p 06.

\*Obrigatória

\*\* Facultativa

Nesse sentido, destacam-se ainda segundo o Diário Oficial de Mato Grosso do Sul que:

Parágrafo único. As escolas estaduais que não participam do programa poderão, ainda, optar por ofertar a etapa final da Educação Básica com carga horária de 30 h/a semanais.

Art. 3º As disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada serão ofertadas em 06 (seis) horas-aulas diárias, com a duração de 50 (cinquenta) minutos cada, de segunda a sexta-feira. (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p 06)

O Redesenho Curricular em questão proposto pelo ProEMI estão evidenciados nos anexos I e II na publicação da resolução acima. Verificamos que nas duas matrizes curriculares as disciplinas eletivas e/ou atividades integradoras, no caso da implementação do ProEMI em período integral, são partes dos macrocampos propostos pelo Documento Orientador do MEC e evidenciam a autonomia da escola, juntamente com a equipe gestora, com o objetivo de construir o currículo diferenciado.

Ainda no ano de 2017, segundo os professores técnicos da Coordenadoria de Ensino Médio, Educação Profissional e Educação Integral da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, o programa entra em “crise” com a publicação da Medida Provisória nº 746, de 2016 e, posterior publicação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

O ProEMI começou a perder forças em decorrência da Reforma do Ensino Médio, e pela implementação de outros programas relacionados ao Ensino Médio, tais como: Escola em Tempo Integral, intitulada no Mato Grosso do Sul como Escola da Autoria. Vejamos na íntegra o que a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 contempla:

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 02 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2017)

A Lei nº 13.415 de 2017, mencionada anteriormente promoveu alterações significativas em duas leis do rol normativo brasileiro. A alteração pertinente a temática abordada na presente pesquisa faz a menção consoante a Lei nº 9.394 de 1996, as mudanças foram no seu artigo inicial trazendo a alteração da carga horária mínima anual para as 800 (oitocentas) horas no Ensino Fundamental e Médio, compatibilizadas em no mínimo 200 (duzentos dias letivos).

No tocante ao Ensino Médio a mudança ainda foi mais acentuada devendo ser de 1400 horas. A mudança continua no artigo 35-A que define no âmbito do Ensino Médio a proposição das áreas do conhecimento atendo as diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Essas alterações promovidas pela Lei nº 13.415 de 2017, projetaram em tese a reforma do Ensino Médio que foi bastante prejudicial ao ProEMI, haja vista a imperiosa

implementação de políticas disponibilizadas ao Ensino Médio e as escolas em tempo integral, que abrangem o Ensino Médio com uma linguagem diferenciada na pertinência do ProEMI.

Identificamos ainda que com as mudanças propostas na publicação desta Lei uma nova “roupagem” era definida e intitulada pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação de “Novo Ensino Médio”, no entanto em Mato Grosso do Sul e mais especificamente em Campo Grande, o ProEMI seguia como um programa operante.

O financiamento das disciplinas eletivas de reestruturação curricular ainda era totalmente repassado aos estados com recursos provenientes da União, por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), no qual o recurso era depositado diretamente na conta bancária da Associação de Pais e Mestres de cada unidade escolar onde o ProEMI estava em operação.

É importante ressaltar que o Programa Ensino Médio Inovador no ano de 2011 a 2015, período que antecede o recorte espacial desta pesquisa, tinha para si no seu sustento a viabilização de recursos do então denominado Terceiro Setor o qual foi um modelo de gerenciamento entre o órgão público, numa junção com a sociedade civil e o Terceiro Setor.

Segundo Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 733), esses organismos apresentavam a remessa de serem criados para: “(...) prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, transporte público, enfim, de alívio à pobreza, têm em comum o fato de serem não-lucrativos e fazerem parte da sociedade civil”.

Nesta premissa, o Terceiro Setor impulsionava um considerável aumento dos números de implementação do ProEMI em uma maior quantidade de escolas em todo país mediante as parcerias entre o setor privado e o público, como que descentralizando as políticas públicas. Todavia, quando o Terceiro Setor sai do Programa Ensino Médio Inovador no final do ano de 2015, logo todo o financiamento, todos os repasses e recursos foram assumidos pela União por intermédio da pasta do Ministério da Educação a partir do início do ano de 2016, mas sem ampliações para mais unidades escolares.

Nos anos de 2016 e 2017 como dissemos anteriormente a União era a parte financiadora do ProEMI, a realidade era que as escolas recebiam o financiamento diretamente do Ministério da Educação (MEC) através do Plano Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Cabendo aos professores técnicos das secretarias estaduais de educação promover a supervisão e orientação pedagógica, e o acompanhamento do que estava sendo feito com o recurso na implementação do programa, orientando e fiscalizando as finanças de cada unidade escolar para realizar a prestação de contas ao MEC.

O programa estava sendo realizado, porém sem expectativas de novas implementações, funcionando de forma estacionada, devido as proposituras advindas das novas políticas educacionais adotadas pela SED/MS, que neste tempo já implementava o Ensino Médio em tempo integral, denominado “Escola da Autoria”.

Conforme Lei Estadual n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016, a Escola da Autoria objetiva ser referência em qualidade de educação, contribuindo para a formação de um jovem “autônomo, competente e solidário” (ICE, 2016, p. 13).

Basicamente, sobre essa questão – que paira no encerramento dos investimentos da União ao Programa Ensino Médio Inovador – foi categoricamente a derrocada do programa e a sua finalização. Pois, é notória e bastante crível deixar oportuno que sem os investimentos não haveria continuidade e que outros programas já estavam em funcionamento.

Diante de toda a tensão, em não se ter mais financiamento, as escolas se sentiram desassistidas, com um programa em decadência, o que se observou foi que no Governo Estadual de Mato Grosso do Sul no mandato do governador Reinaldo Azambuja (Partido da Social Democracia Brasileira 2015 até dias de hoje), não houve indícios de um posicionamento positivo, garantido que pudesse subsidiar com recursos financeiros próprios, a implementação e manutenção do programa que fora anteriormente custeado pela iniciativa privada (2010 a 2015) e pela União por meio do MEC (2016 e 2017).

Perante o contexto descrito de não atenção ao programa ProEMI, por esse governo, passaremos a analisar de forma empírica, os conhecimentos agregados aos gestores escolares das unidades de ensino da rede estadual de Campo Grande, como forma de compreensão, aprendizagem de vivências e de experiências profissionais.

### **3.1 Programa Ensino Médio Inovador: o trabalho empírico nas unidades escolares de Campo Grande - MS**

Enfatizada as principais alterações que ocorreram no Programa Ensino Médio Inovador no período pesquisado, passamos então a análise empírica deste estudo. Para a obtenção dos resultados foi aplicado questionário junto aos gestores educacionais das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul no município de Campo Grande.

Os questionários foram enviados aos gestores por meio de correio eletrônico, logo no seu e-mail particular. No mesmo constava um *link* na plataforma Google Drive/Google Formulários, no qual os questionários eram respondidos e prontamente remetidos ao

remetente (pesquisador desta pesquisa) para sistematização dos dados, e, por conseguinte a propositura dos resultados.

É importante destacar que os questionários foram enviados somente às escolas estaduais que desenvolveram única e exclusivamente o ProEMI, ou seja, para as 32 unidades escolares. Optou-se por escolher escolas que não sofriam influências de outros programas de Ensino Médio, ou já estavam sendo integralizadas com o Ensino em Tempo Integral e Escolas da Autoria.

As escolas pesquisadas que operacionalizaram unicamente o ProEMI, estão listadas na tabela a seguir:

**Tabela 3** – Escolas Estaduais de recorte espacial da pesquisa

1.	CEEP Profª Maria de Lourdes Widal Roma
2.	EE 11 de Outubro
3.	EE 26 de Agosto
4.	EE Advogado Demosthenes Martins
5.	EE Amando de Oliveira
6.	EE Dolor Ferreira de Andrade
7.	EE Dr Arthur de Vasconcellos Dias
8.	EE Gal Malan
9.	EE Joao Carlos Flores
10.	EE Jose Ferreira Barbosa
11.	EE Jose Mamede de Aquino
12.	EE Jose Maria Hugo Rodrigues
13.	EE Maestro Heitor Villa Lobos
14.	EE Olinda Conceicao Teixeira Bacha
15.	EE Polo Francisco Candido De Rezende

---

16.	EE Prof Carlos Henrique Schrader
17.	EE Prof Henrique Cirylo Correa
18.	EE Prof Silvio Oliveira dos Santos
19.	EE Prof Ulisses Serra
20.	EE Profª Ada Teixeira dos Santos Pereira
21.	EE Profª Alice Nunes Zampiere
22.	EE Profª Clarinda Mendes De Aquino
23.	EE Profª Elia Franca Cardoso
24.	EE Profª Izaura Higa
25.	EE Profª Maria de Lourdes Toledo Areias
26.	EE Profª Maria Rita de Cassia Pontes Teixeira
27.	EE Profª Neyder Suelly Costa Vieira
28.	EE Profª Thereza Noronha de Carvalho
29.	EE Riachuelo
30.	EE Rui Barbosa
31.	EE Sebastiao Santana de Oliveira
32.	EE Teotônio Vilela

---

**Fonte:** Organizado pelo autor - Dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018.

Em busca do melhor aproveitamento das respostas obtidas pelos gestores das escolas pesquisadas se fez necessário à construção de um relatório estatístico como instrumento de pesquisa. Este relatório estatístico se baseou na formulação das questões elaboradas para a aplicação do questionário.

O questionário consta de dez (10) perguntas, sendo um conjunto de oito (8) questões

em que os respondentes optariam por respostas pré-determinadas (questões fechadas) e duas (2) questões de resposta livre (questões abertas). Registrou-se 32 respondentes para o instrumento no período da pesquisa, ou seja, a totalidade das escolas selecionadas contribuíram com nossa análise fornecendo as informações solicitadas no questionário.

Assim as respostas a seguir elencam as estatísticas descritivas das questões de 1 a 8 (questões fechadas), para as questões de 1 a 5 a escolha era limitada em três itens e as questões de 6 a 8 em apenas um, sendo apresentados os resultados na forma de tabelas ou gráficos. Enquanto as questões 9 e 10 são representadas através das nuvens de palavras. Destacamos ainda que a íntegra das questões elaboradas consta no Apêndice desta pesquisa.

### **3.1.1 Relatório estatístico e os resultados sobre as intenções tensões do Programa Ensino Médio Inovador nas Escolas de Campo Grande-MS**

O instrumento de pesquisa que originou os resultados deste estudo é apresentado considerando as respostas dos questionários obtidos a partir de sua aplicação aos gestores de escolas da rede estadual no município de Campo Grande – MS. Como já destacado anteriormente justifica-se esta escolha pela participação ativa desses agentes no Programa Ensino Médio Inovador, e em decorrência da função de gestor, esses gestores ainda continuam nas unidades escolares até dezembro de 2019.

As três primeiras questões arguem sobre o Redesenho Curricular com base numa análise sobre as disciplinas eletivas, assim sendo, sobre a sua oferta, no tocante ao sucesso dessa oferta, e ainda, quais as disciplinas que por sua vez geraram mais problemas ou dificuldades:

**Tabela 4** – Redesenho Curricular, disciplinas eletivas ofertadas

<b>Disciplinas Eletivas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Protagonismo Juvenil	24	75,0
Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática)	22	68,8
Mundo do Trabalho	21	65,6

Cultura Corporal	15	46,9
Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital	6	18,8
Iniciação Científica e Pesquisa	5	15,6
Produção e Fruição das Artes	3	9,4
Línguas Adicionais/Estrangeiras	2	6,3

**Fonte:** Trabalho de campo, 2019

Na questão 01 o gestor deveria informar as disciplinas eletivas que foram ofertadas na unidade através do Programa de Ensino Médio Inovador. Cabe destacar que em duas unidades foram informadas quatro disciplinas e não três como era esperado, ou como era previsto no programa como um todo.

Em conformidade com a unidade escolar e a realidade de cada contexto escolar a escolha do gestor, nesses dois casos mencionados, foi por quatro disciplinas. O PRC prevê que a escola opte por três disciplinas eletivas, porém se a escola assim desejar poderia trabalhar com quatro ou mais disciplinas eletivas, o que na prática não era muito comum, em geral as escolas optavam por três disciplinas.

As disciplinas eletivas mais ofertadas foram: “Protagonismo Juvenil” por 75% das unidades, “Acompanhamento Pedagógico” por 68,8% e “Mundo do Trabalho” por 65,6%. Enquanto as disciplinas de “Línguas Adicionais/Estrangeiras” com 6,3%, “Produção e Fruição em Artes” com 9,4%, “Iniciação Científica e Pesquisa” com 15,6% e “Comunicação, uso de mídias e cultura digital” com 18,8% aquelas que apresentaram as menores ofertas.

Percebendo a oferta das disciplinas eletivas na dimensão do programa, as mais buscadas trazem um apreço em que o jovem estudante vislumbrou a oportunidade de agregar conhecimentos que são mensuráveis na remessa tanto da continuidade dos seus estudos, quanto de sua efetiva colocação no mercado de trabalho.

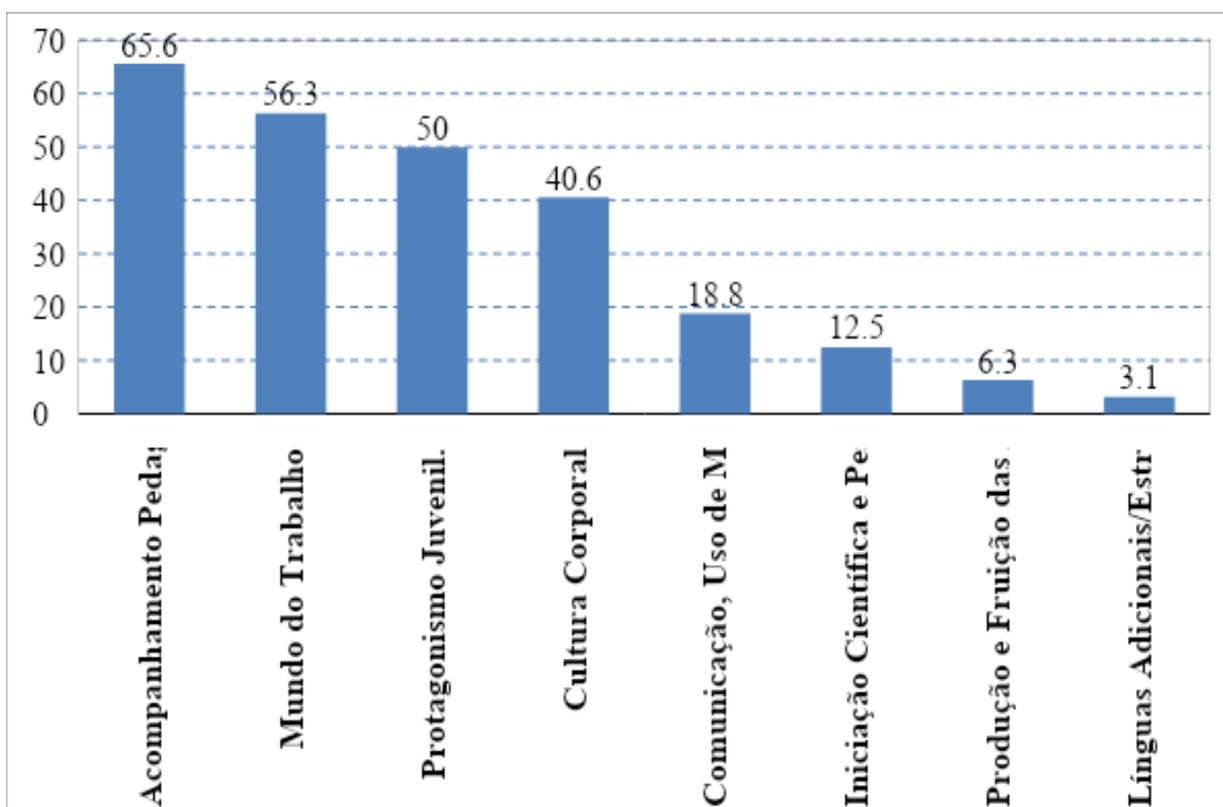
Considerando este prisma, a oferta que é relacionada às disciplinas eletivas, destaca-se que é muito intrínseca à realidade vivenciada nas unidades escolares, ou seja, alunos e professores pensam juntos o conteúdo da disciplina e sua importância em investigar as questões pertencentes ao meio em que acontecem as suas vivências.

Este cenário, tem por base o protagonismo juvenil, como forma de entender os

aspectos que dão significado a complexidade de fatores que estão contidos nas questões sociais e econômicas do cotidiano, tendo em vista que, em sua maioria, tais fatores, não é debatido nas disciplinas do Ensino Médio e que nem sempre oportunizaram essas discussões para o desenvolvimento intelectual do aluno, no contexto do entendimento de sua realidade.

Na sequência a Questão 02 é exemplificada por meio do Gráfico 01:

**Gráfico 1** - Disciplinas eletivas que tiveram mais sucesso.



**Fonte:** Trabalho de campo, 2019

A questão 02 trata do desempenho (sucesso) das disciplinas eletivas ofertadas, assim pode-se notar que as disciplinas “Acompanhamento Pedagógico” apresenta 65,6% de aprovação pelos gestores, enquanto a disciplina eletiva “Mundo do Trabalho” tem 56,3% e “Protagonismo Juvenil” obteve 50% de aprovação, ou seja, percentuais que os gestores consideram como bem-sucedidos nas escolas, sendo, portanto, aquelas disciplinas eletivas que apresentaram os melhores desempenhos (sucesso).

Entendemos como sucessos (intenções) do ProEMI, as mudanças relacionadas ao trabalho do professor, como relacionar ação e interação entre o planejamento e a parte diversificada e também por desempenhar o papel de mediador. Assim como, a intenção de

suas aulas, ligadas à intencionalidade dos planejamentos, ao propiciar aos alunos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos aspectos do protagonismo juvenil.

No tocante às escolhas realizadas e, por conseguinte as disciplinas ofertadas, a disciplina mais ofertada, bem como o seu sucesso face ao programa e aos estudantes, foi à disciplina de Acompanhamento Pedagógico Língua Portuguesa e Matemática.

Acreditamos que tal aprovação pode ser em razão de duas nuances, uma envolta na necessidade dos estudantes concatenada as dificuldades de aprendizado, uma vez que essa disciplina versava em revisar e acompanhar o desenvolvimento do estudante em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas essenciais nesta etapa de ensino. A outra seria a de que os alunos estariam se conscientizando da importância do conhecimento dessas áreas, no desenvolvimento de habilidades que pudessem ser utilizadas fora do ambiente escolar, relacionado às questões de leitura de mundo e do mercado de trabalho.

A segunda disciplina mais ofertada e que apresentou maior aprovação (sucesso) nas respostas dos gestores é denominada de Mundo do Trabalho. Entendemos que tal afirmação pode estar relacionada diretamente com a preocupação e o anseio dos estudantes, após a conclusão do Ensino Médio, nesse sentido as propostas inovadoras sugeridas pelo ProEMI, que traz o foco no desenvolvimento dos estudantes, possibilita a eles pensar sua situação enquanto aprendizes e as possíveis necessidades de conhecimentos exigidos pelo atual mercado de trabalho.

Entretanto, a disciplina Protagonismo Juvenil – a terceira mais ofertada – tende em traduzir uma premissa na qual o jovem é apresentado num contexto e numa proposta que buscava trazer para a sua realidade a possibilidade de que fosse o protagonista de suas ações e na conquista dos seus planos e projetos.

Nesta perspectiva é essencial compreender a abordagem preconizada por Costa (2000, p. 20): “O termo protagonismo juvenil, em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social”. Basicamente neste pronunciamento de Costa (2000) é vislumbrado que a disciplina aqui elencada tem a menção de projetar o aluno em todas as suas ações, como protagonista, logo elevando a sua autoestima, tendo como fator preponderante a sua busca e conquista por meio do estudo propriamente dito.

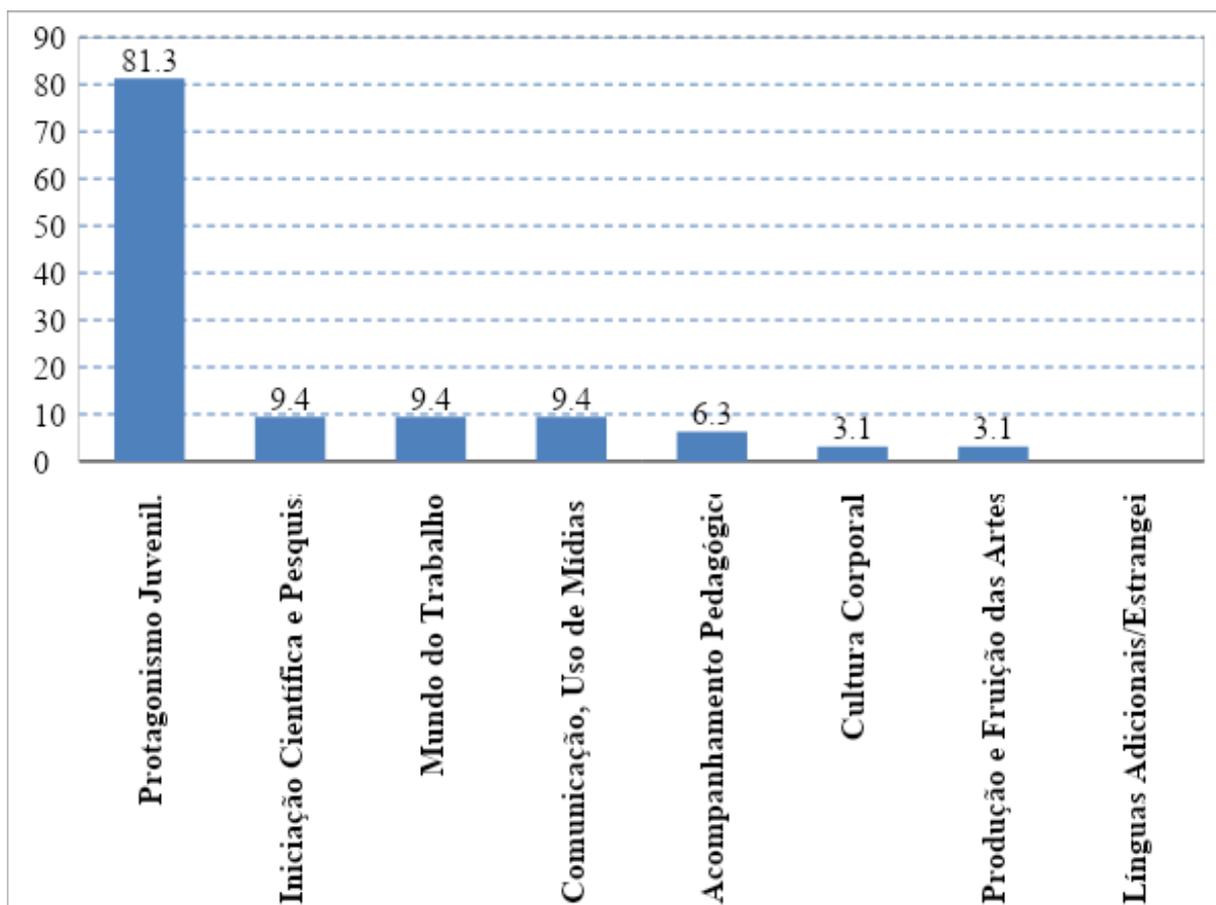
Vale destacar ainda que essas disciplinas eletivas elencadas pelos gestores com maior percentual de sucesso, quando articuladas a primeira questão do questionário, compatibilizam

com as de maior percentual/número de disciplinas eletivas ofertadas. O que nos leva a compreender que a escolha das disciplinas eletivas para serem desenvolvidas nas unidades escolares já partia da expectativa de que as mesmas tinham uma maior probabilidade de apresentarem êxito, tanto na escolha realizada pelos gestores, quanto na aceitação dos alunos e ainda no sucesso mediante ao aproveitamento condicionado aos alunos.

Enquanto que as disciplinas eletivas de “Línguas Adicionais/Estrangeiras” apresenta 3,1%, “Produção e Fruição em Artes” 6,3%, “Iniciação Científica e Pesquisa” 12,5% e “Comunicação, uso de mídias e cultura digital” 18,8% são aquelas que apresentaram menor desempenho (insucesso), acredita-se que tal fato soma-se a falta de ementa curricular, haja vista que as disciplinas eletivas do ProEMI possuíam, através dos documentos norteadores, apenas macrocampos de desenvolvimento e não uma consolidada ementa curricular.

A Questão 03: Sobre o Redesenho Curricular destaca quais foram as disciplinas eletivas que geraram mais problemas, com dados informando no Gráfico 02:

**Gráfico 2** - Disciplinas eletivas que geraram mais problemas.



**Fonte:** Trabalho de campo, 2019.

A questão 03 registra quais as disciplinas eletivas geraram problemas durante seu decorrer. Desta forma, é possível observar que apenas a disciplina “Protagonismo Juvenil” com 81,3% gerou maiores problemas durante sua oferta. A disciplina mencionada tem a peculiaridade de fomentar entre os alunos a possibilidade de que nas suas ações possa ser traduzida ao que contextualiza Menezes e Santos (2001) como a participação do estudante ou do jovem como protagonista de sua vida, tendo dois pressupostos. O primeiro que é disponibilizado nas ações remetidas a sua vida em âmbito privado, familiar e social, outro tendo o protagonismo nas suas iniciativas frente às responsabilidades, trabalho e escolhas.

Entende-se que esta disciplina eletiva é extremamente importante para desenvolver comportamentos e práticas objetivas e racionais tanto na vivência escolar como pessoal de cada estudante. Mesmo em decorrência da dificuldade de todas as disciplinas eletivas não terem uma ementa curricular de base para que o trabalho fosse efetivo em todas as unidades escolares, em que a escolha por qual caminho seguir era tomada por cada professor, juntamente com as decisões de sua coordenação pedagógica e gestão escolar. Atividade esta que iremos indicar na proposta de intervenção desta pesquisa, que se trata da formação para a gestão escolar em futuros redesenhos curriculares.

Contudo, esse protagonismo se evidenciava a partir de uma prerrogativa de ativismo direto do estudante, de desenvolvimento da autonomia, da emancipação de suas capacidades, de um empoderamento social, o que pode gerar hesitação e inseguranças em suas atitudes, posicionamentos, quando não trabalhado anteriormente essas questões de promoção a sua capacidade de participação ativa. Costa (2001, p. 179) postula o protagonismo juvenil da seguinte forma:

(...) enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

Atualmente é vislumbrado a dificuldade de muitos jovens em poder se tornar protagonistas de suas ações, então as dificuldades vistas nesta disciplina são em razão desta afirmação do jovem enquanto protagonista, e na dificuldade de opções que a sociedade lhe reserva, como assevera Souza (2003, p. 25):

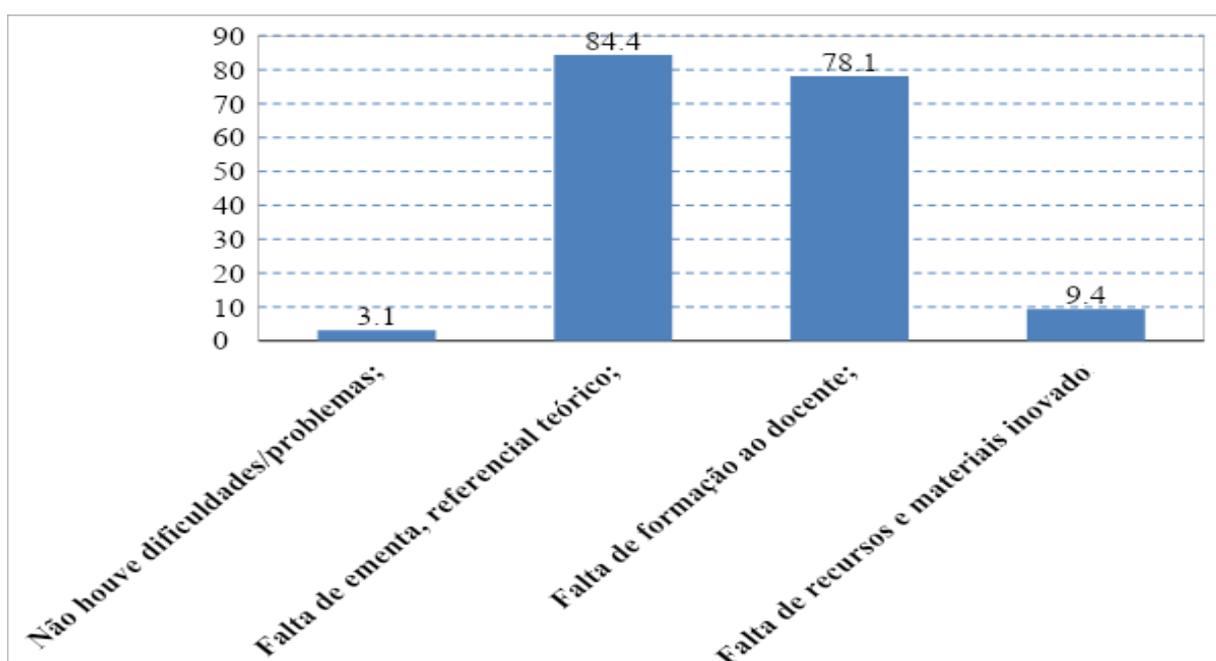
As sociedades enfrentam, hoje, o desafio de oferecer às gerações jovens, princípios éticos de convivência e ideais humanos que possam ser compartilhados por pessoas

com diferentes antecedentes e formações. Uma representação convincente da democracia parece ser o caminho para o desenvolvimento de identidades autônomas, prontas para adaptar-se e responder a rápidas mudanças sociais, culturais e econômicas. “Tal representação enfatiza a liberdade e a interdependência, a tolerância e o respeito mútuo, a iniciativa e a competência para o trabalho construtivo e cooperativo”.

Assim sendo, os problemas mensurados na pertinência da disciplina “Protagonismo Juvenil”, são denunciadas em meio a essa dificuldade envolta no contexto da sociedade em geral, logo a sociedade deve estar preparada e assim juntamente com a escola produzir os mecanismos necessários que possibilitem essa impressão no jovem, de que ele consegue ser protagonista mediante a sua realidade. Desse modo, observamos que o medo e a instabilidade gerados com essa dificuldade são os elementos que podem configurar o referido insucesso que, inclusive pode ser visto durante nossa observação nas escolas.

A questão 04 trata dos principais problemas e dificuldades observados na oferta das disciplinas eletivas. Nota-se que “Falta de ementa e referencial teórico” apresentam-se com maior percentual, ou seja, 84,4% e “Falta de formação ao docente” com 78,1%. Estes são os problemas e dificuldades mais apresentados pelos gestores das unidades. Enquanto “Falta de recursos e materiais inovadores” soma 9,4%, sendo aquele menos relatado. Prosseguindo a Questão 04 representada no Gráfico 03 que trata das dificuldades e problemas apresentados mediante as disciplinas eletivas ofertadas:

**Gráfico 3** - Principais dificuldades/problemas nas disciplinas eletivas ofertadas



Fonte: Trabalho de campo, 2019

No tocante às dificuldades observadas na oferta das disciplinas eletivas a mais destacada foi a falta de ementa e de referencial teórico apontada pelos gestores, esse problema é exclusivamente direcionado à equipe docente. Deste modo nos parece que a remessa vem em decorrência do preparo desses professores para a ministração das aulas, ou então da equipe técnica em proporcionar as diretrizes para que os professores sigam, planejem e ministrem as aulas. Vale destacar, que nesse sentido, a proposta de intervenção apresentada adiante sugere o uso de metodologias ativas para futuras disciplinas eletivas e de inovação curricular.

Soma-se a isso a segunda dificuldade mais destacada que é recorrente da falta de formação ao docente, como preconiza Tardif (2008, p. 271) “numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo”. De forma latente, essa segunda dificuldade se encontra diretamente concatenada com a primeira. Nesta premissa deve ser caracterizado, que tendo em vista a imperiosa capacitação e formação ao docente – é de responsabilidade da equipe técnica – e neste viés fatalmente surge a falta de preparo, que se soma à falta de ementa e referencial teórico a serem explanados nas aulas.

Outra dificuldade relatada é a falta de recursos e materiais inovadores, nesta perspectiva o programa como um todo teve o foco direcionado na promoção de um Ensino Médio inovador, e quando não se tem recursos sejam financeiros, ou outro qualquer, e os materiais necessários para que essa inovação seja promovida, fica difícil realizar a finalidade principal pretendida pelo programa.

Nesta premissa Castoldi e Polinarski (2009, p. 685), preconizam que todos os recursos utilizados, bem como materiais inovadores tendem em: “[...] preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, faz dos alunos participantes do processo de aprendizagem”. Na sequência a questão 05 que apresentou o questionamento mediante as principais contribuições do Programa Ensino Médio Inovador, tem os seus resultados compatibilizados na Tabela 5 que segue demonstrada abaixo:

**Tabela 5** – Contribuições do ProEMI para escola

<b>Contribuições</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Suporte financeiro para a escola;	30	93,8

Flexibilização às demandas da sociedade contemporânea;	18	56,3
Desenvolvimento de propostas curriculares dinâmicas;	11	34,4
Inovação para o trabalho da coordenação pedagógica.	1	3,1

**Fonte:** Trabalho de campo, 2019.

Para a questão 05 o questionamento referia-se as principais contribuições do Programa para aquela unidade. Observa-se que o “Suporte Financeiro para a escola” foi a principal contribuição considerada pelos gestores, considerando que equivale a 93,8% das unidades.

Os dados, apresentados na Tabela 5, demonstram que o suporte financeiro para as escolas foi o de maior destaque. A resposta dos gestores, é perfeitamente compreendida, haja vista que sem o referido suporte o programa não teria como funcionar, pois, as escolas nem sempre apresentavam estrutura, infraestrutura e material adequados às atividades propostas.

Portanto com tal recurso, foi possível minimizar as dificuldades apresentadas sobre este aspecto, por exemplo, na aquisição de equipamentos tecnológicos, materiais de consumo diário para laboratórios, jornais e revistas, instrumentos musicais entre outros, tendo em vista que toda a sua funcionalidade dependia das estruturas ofertadas pelas escolas.

O segundo maior percentual de resposta foi referente à “Flexibilização frente às demandas da sociedade contemporânea” com indicador de 56,3%. Esse benefício postulado as contribuições do programa, de forma direta às unidades escolares, devem ser configuradas com muita pertinência ao compêndio relacionado às ações do Programa.

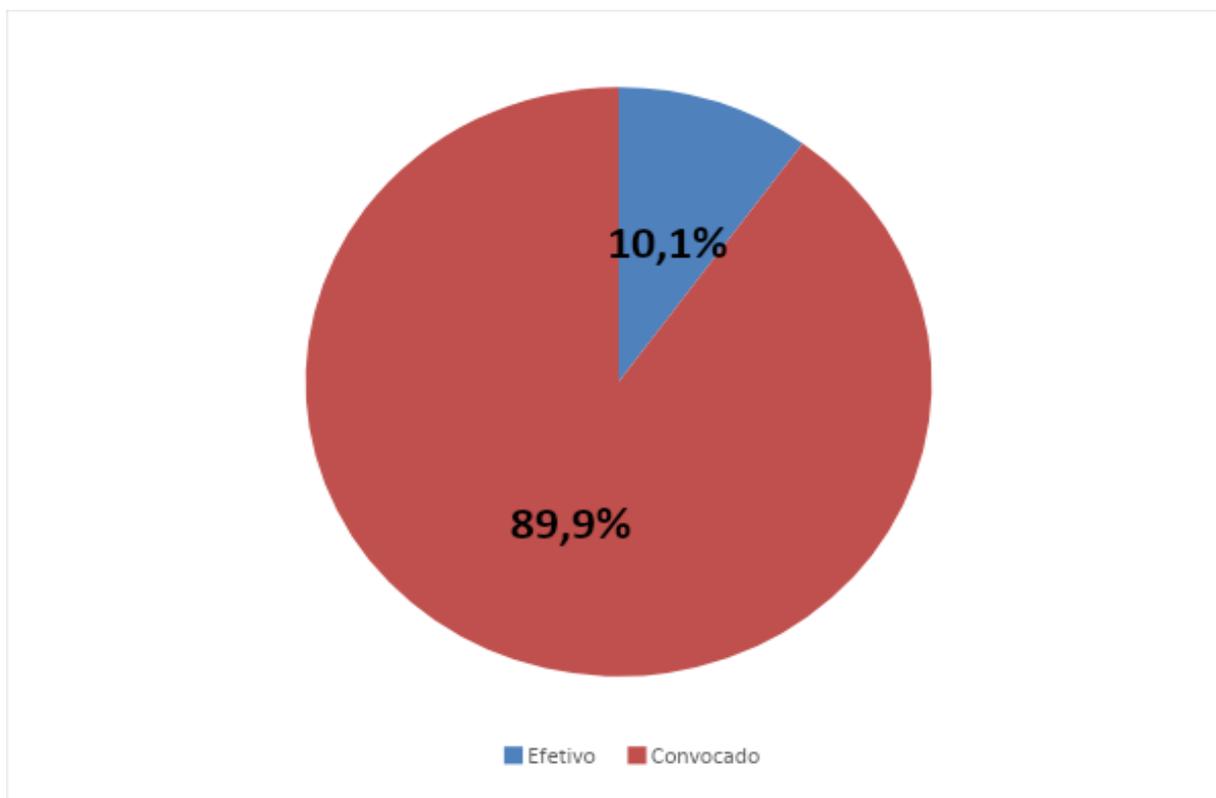
O qual previa a mudança no ambiente escolar, e o entendimento das habilidades necessárias para o mercado de trabalho cada vez mais exigentes e mutáveis, a compreensão das particularidades que envolvem as questões sociais, exigindo a mudança de comportamento diante das demandas, tendo a participação efetiva dos alunos.

Bem como seu atendimento em busca de respostas que vão ao encontro das ações que eram esperadas com o desenvolvimento do programa. Logo as demandas que surgem face a essa sociedade contemporânea, preconizam uma flexibilização no tocante a compreensão dessa dinâmica social.

Prosseguindo a Questão 06 tem no Gráfico 04 a sua representatividade das respostas dos gestores. Sobre a execução, esta questão trata da parte dos docentes: integração e situação contratual. Observam-se na maioria dos casos, o que corresponde a 90,6% que os docentes

eram “convocados” e em 6,3% encontravam-se “integrados”. Os docentes denominados de “integrados” são aqueles pertencentes ao programa, ou seja, que estão inseridos no ProEMI.

**Gráfico 4** - Disciplinas eletivas docentes convocados e/ou efetivos



**Fonte:** Trabalho de campo, 2019

Na dimensão do gráfico apresentado é visível que a maioria dos professores que lecionaram as disciplinas eletivas eram convocados. Ou seja, são docentes chamados para o trabalho em regime de convocação, professores temporários (por tempo determinado) na via do contrato, via de regra semestral.

Somando um total de 89,9%, que tinham a incumbência de conduzir as disciplinas que eram ofertadas nas matrizes de carga horária estendida em consonância com o PRC da unidade escolar que fora designado. Os 10,1% da totalidade eram professores efetivos em regime estatutário, via concurso. Verificou-se junto a SED/MS que isso ocorreu devido aos efetivos já terem sua lotação e carga horária no seu objeto de concurso, ou seja, em sua área de formação e conhecimento.

Os efetivos eram lotados nas disciplinas eletivas somente quando faltavam aulas para completar sua carga horária, devido o fechamento de salas e/ou outros remanejamentos que as escolas perpetravam para a adequação funcional.

Na continuidade a questão 07 é apresentada na Tabela 6 que segue:

**Tabela 6** – Integração dos estudantes nas atividades e experiências vivenciadas como parte de um processo coletivo

<b>Respostas</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sim, completamente integrados	6	18,8
Sim, razoavelmente integrados	19	59,4
Sim, somente quando a integração era cobrada pelo professor	7	21,9

**Fonte:** Trabalho de campo, 2019

A questão 07 trata da parte dos discentes (os estudantes) e sua integração. Observa-se que a completa integração dos estudantes foi considerada por 18,8% dos respondentes, 59,4% consideram que os alunos foram razoavelmente integrados, enquanto 21,9% compreendem que a integração só ocorreu quando era cobrada pelo professor.

Essa questão envolve a integração dos estudantes no programa, e no tocante aos dados apresentados é bastante compreensível, tendo em vista que se trata de um público que tem em via de regra os maiores índices de evasão escolar. Entretanto, a perspectiva do ProEMI, era sobretudo uma proposta inovadora do Ensino Médio, e essa perspectiva tinha a premissa clarividente de reduzir esse índice atendo ao método inovador de modo a instigar a atenção dos estudantes.

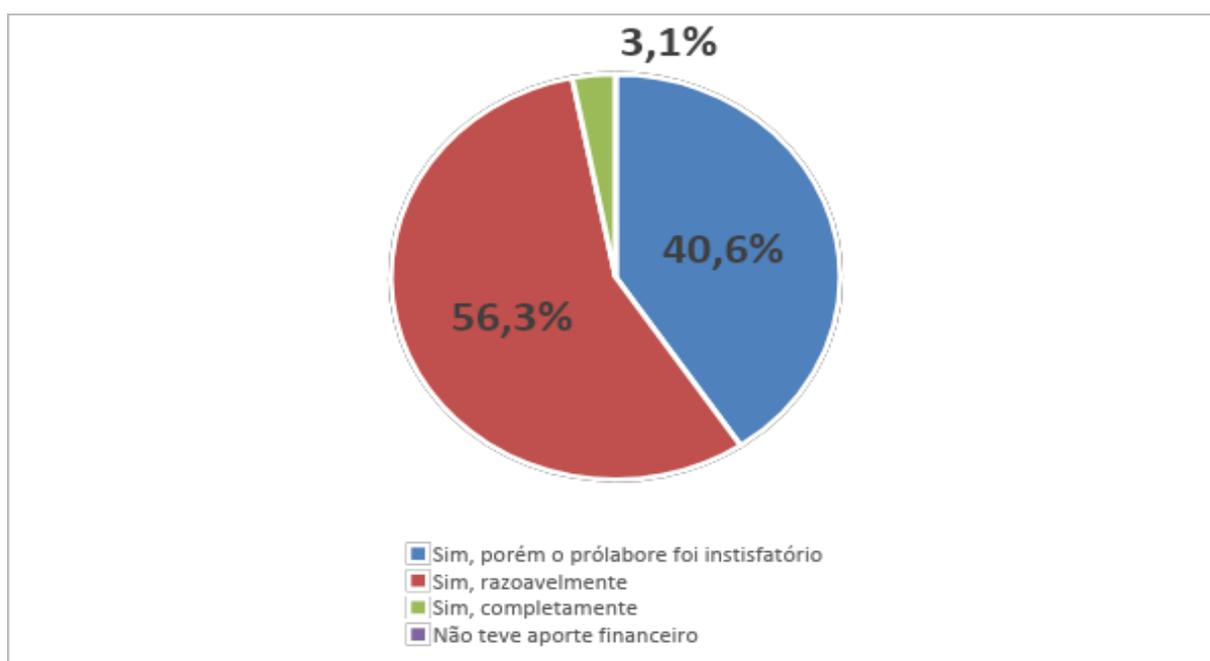
Todavia, na realidade a situação era outra, sabemos que a continuidade dos estudos, nessa faixa etária é um tanto quanto difícil. Mas se somarmos o percentual dos que estão integrados com o percentual daqueles que se integram somente quando são cobrados temos mais ou menos 40% de índice, contra quase 60% daqueles que “razoavelmente” se encontram integrados e que são sujeitos fortes a evasão.

Destarte para o sucesso do programa, bem como a propositura dos referenciais proporcionados aos alunos e a sua permanência, é impreterível a participação de vários elementos, entre eles os quais são destacados na compreensão de Lima (2013, p. 06):

Para que aconteça a educação integral com qualidade é necessário promover qualidade no ensino; no entanto, é preciso que haja esforços e investimentos dentro da instituição, inclusive em suas condições físicas e materiais, bem como professores comprometidos com esse tipo de educação, onde possam dar ao aluno condições de aprender por garantir o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola.

Prosseguindo, a Questão 08 representada no Gráfico 05 destaca que:

**Gráfico 5** - Aporte financeiro satisfatório PDDE, Programa Dinheiro Direto na Escola



**Fonte:** Trabalho de campo, 2019

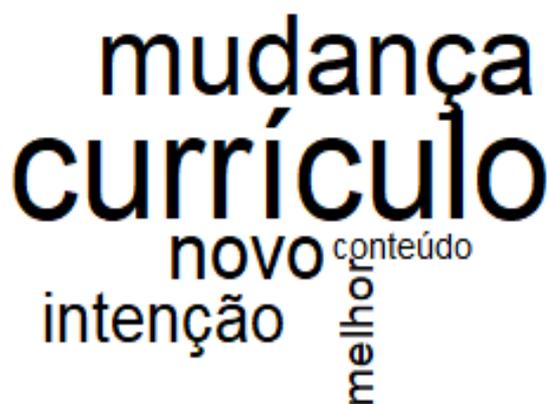
A questão 08 trata da parte financeira, observa-se que todas as unidades receberam aporte financeiro considerado relativamente satisfatório, no cômputo geral. Detalhadamente temos que destas 3,1% consideraram o aporte “completamente satisfatório”, 56,3% consideraram o aporte “razoavelmente satisfatório”. Enquanto 40,6% consideraram o aporte satisfatório, porém, o “pró-labore foi insatisfatório”.

Vale ressaltar, todas as escolas obtiveram aporte financeiro, de acordo com as respostas dos gestores, entretanto em nossa compreensão essa distinção é configurada face a

realidade de cada escola. Podemos ver que um quantitativo ínfimo considera o aporte suficiente, ou seja, satisfatório. Essas unidades por sua vez gastaram esse aporte mediante as necessidades apresentadas e programadas.

Noutra percepção, mais precisamente pouco mais de 56% consideram razoável e pouco mais de 40% entendem que o pró-labore foi insatisfatório, esses últimos enxergaram que o aporte atendeu de forma satisfatória. Mas em contrapartida o pagamento aos colaboradores, em razão das demandas de trabalho e do comprometimento, ficou na configuração de insatisfatório. Abaixo segue a figura 01 que demonstra a questão 09 remetendo a opinião do gestor em relação ao sucesso do Programa Ensino Médio Inovador:

**Figura 1** – Intenções (sucessos) geradas com a implementação do ProEMI como política pública educacional.



**Fonte:** Trabalho de campo, 2019.

Quando os gestores são questionados sobre as intenções e sucessos da implementação do Programa Ensino Médio Inovador observa-se que o destaque fica por conta do “currículo” relatado por 65,6% dos gestores e a “mudança” é relatada por 46,9%. Cabe destacar a resposta de um dos gestores, o qual corrobora que: “*O processo de mudança de currículos já é uma ótima intenção*”, que mostra como a mudança de currículo foi encarada pelos gestores. Entende-se que os gestores consideram que a mudança de currículo é necessária. Nessa linha Candau (2011, p. 38) já preconizava que:

A reforma curricular constitui elemento fundamental das estratégias voltadas para a melhoria em educação. Diferentes países têm vivenciado ou estão em processo de

implantação de reformas curriculares. Entretanto, essas reformas têm sido desenhadas, em geral, de modo centralizado e vertical, privilegiando o papel do especialista e consultores internacionais, com conteúdos definidos de forma homogênea e prescritiva para toda a nação.

Desse modo é fácil entender que a mencionada mudança é impreterível e incontestável uma vez que Sacristán (2000, p. 45) dimensiona que todas as nuances do passado em âmbito cultural, “[...] é a fonte do presente e o material substancial do futuro ao ser refeito no presente”. Corroborando essa ideia, Canário (2006) entende que as práticas conhecidas como educativas devem compreender o passado, para então trazer propostas para o futuro e assim usar essa dinâmica para promover transformações no momento presente, ou seja, gerar mudanças.

Logo é muito pertinente fazer com que as ações futuras se estabelecem como metodologia eficaz para se reinventar as ações do presente. Neste contexto a mudança de currículos como foi mencionada pelo gestor que se trata de uma “ótima intenção”. Nesta senda a mudança de currículo é exteriorizada como um importante elemento advindo do Programa Ensino Médio Inovador. E que proporcionou às escolas um viés de inovação, conforme era pretendido na proposta do programa, ou seja, sua intenção, haja vista um benefício bastante satisfatório. Na sequência a questão 10 é apresentada por meio da Figura 2:

**Figura 2** – Tensões (insucessos) geradas com a implementação do ProEMI como política pública educacional.

adaptação  
extinção  
fechamento  
desligamento  
descontinuidade

Questionados sobre os insucessos observados em relação ao Programa de Ensino Médio Inovador, os gestores indicaram termos relacionados ao fim do programa: extinção, fechamento com 18,8% e adaptação, descontinuidade e desligamento com 15,6% foram as palavras mais citadas. A resposta mais marcante foi esta “*O término do Programa, depois que a escola já estava acostumada com a rotina*”, o que evidencia tal informação.

O entendimento dimensionado na resposta do gestor foi que na inserção da escola no Programa de Ensino Médio Inovador várias medidas que foram tomadas naquele momento, geraram muitas mudanças. Tais mudanças se encontravam, sobretudo, concatenadas com a proposta inovadora do programa, e a escola que apresentava essa proposta aos seus alunos, estava empenhada com afinco em alcançar essa interação.

Portanto, com todas as alterações realizadas para a inserção no programa, e depois de adaptar toda uma realidade escolar para a total efetivação, observa-se a frustração dos gestores com o término do Programa. Uma vez que, após todo um aparato realizado, todos costumes moldados, adequações e vivências perfeitamente realocadas, o término do programa refutou tal iniciativa num contexto geral dos agentes envolvidos, tais como gestor, a equipe técnica, professores e alunos, o que gerou um sentimento de perda, de falta de possibilidades, de volta à “estaca zero”.

Logo a proposta do Programa de Ensino Médio Inovador foi compreendida como uma iniciativa interessante e válida, uma vez que para as escolas que se adaptaram e entenderam, foi possível visualizar que sua realidade foi modificada. O fechamento, a extinção e o desligamento do Programa são os pontos mais postulados, gerando então uma percepção de inacabado, ou seja, uma descontinuidade total de poder proporcionar aos alunos um conteúdo inovador.

O resultado das questões respondidas pelos gestores nos mostra a expectativa que o ProEMI evidenciou quando de sua intenção em reestruturar os currículos e o anseio dos agentes que participaram desse processo, no caso, os gestores educacionais, aqui pesquisados.

O que foi possível observar nesse novo momento de busca por uma reorganização do Ensino Médio foi que se tratou de um período bastante contraditório explicitando uma condição em que a União não apresentava as mesmas condições no desenvolvimento do programa feitas pelo Terceiro Setor e se adequou em manter apenas a funcionalidade do programa sem novas implementações.

Desse modo, quando o investimento do Terceiro Setor, que era a subsistência da efetividade do programa em questão, não foi mais condicionado, a permanência do ProEMI se

tornou muito difícil. O que propiciou uma funcionalidade de quebra numa experiência bastante proveitosa e que oportunizou grandes avanços para a educação no âmbito do Ensino Médio. Contudo, vale destacar que não há aqui uma defesa do Terceiro Setor na Educação. Tal observação, se evidencia apenas como fato ocorrido e observado sobre o ProEMI.

Em síntese, compreendemos ainda que o “redesenho curricular”, intenção proferida pelo Programa foi, de certa forma, realizado no sentido de que as disciplinas eletivas foram fundamentais na proposta de inovação relacionada às matrizes curriculares do Ensino Médio, pelas respostas dos gestores, uma contribuição às intenções inovadoras a que se propunha o Programa.

Contudo, de certo modo com o encerramento do Programa Ensino Médio Inovador, a continuidade desse redesenho das matrizes curriculares e das mudanças que ainda poderiam ocorrer, não ocorreram, não tiveram êxito, tendo em vista que a descontinuidade do referido programa. Ou seja, dessa política pública educacional, tensionou as pretensões e anseios de uma possível mudança curricular do Ensino Médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresenta uma análise sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi) na Rede Estadual de Ensino de Campo Grande em Mato Grosso do Sul, tendo como objetivo abordar as intencionalidades e tensionalidades na implementação da política pública educacional de Redesenho Curricular. A proposta como foi mensurada e visualizada na pesquisa teve sucessos e insucessos pelo período em que perdurou, tendo em vista que a finalidade pretendida ao funcionamento do programa tinha uma inclinação a inserção de um novo redesenho curricular aprimorando e aperfeiçoando o conteúdo curricular inovativo aos alunos.

Desse modo, além dos conhecimentos já enumerados na grade curricular própria do Ensino Médio, o Programa intencionava gerar uma agregação em conteúdo que fazia uma remessa à pesquisa, ciência, formação profissional, ou seja, tudo o que um jovem dessa etapa de ensino necessita para então inserir-se na sociedade e no mercado de trabalho, conforme evidenciado pelo Programa.

Destarte na averiguação acerca do Programa Ensino Médio Inovador as modificações efetuadas durante o programa foram, sobretudo de bastante aprendizado para todos os envolvidos no programa. As escolas inseridas tiveram que se dispor a novas aprendizagens e a apreensão de novos conteúdos, tendo uma política dimensionada e focalizada na promoção de um ensino inovador.

O ProEMI considerava a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida. E também para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais. Dessa forma, o programa entendia que a aprendizagem dos alunos estaria sendo edificada a partir de novas competências necessárias para a futura inserção dos docentes no mercado de trabalho.

Diante de outra percepção e considerando as necessidades apontadas nos resultados obtidos na pesquisa realizada com os gestores escolares, constatou-se a necessidade de uma fundamentação teórica. E de uma organização metodológica mais ativa na construção da intencionalidade dos agentes envolvidos no ambiente de aprendizagem, sobre a nova propositura das disciplinas eletivas. Estas por sua vez constituíram-se no redesenho curricular, tendo em vista a inovação dos métodos de ensino e objetivos a serem almejados por professores e alunos no decorrer do processo de ensino. Tal fato justifica a proposta de intervenção aqui apresentada.

Ao mesmo tempo em que o ProEMI teve seus sucessos, destacamos os insucessos do programa, os quais decorreram no redesenho curricular, os pontos são: falta de ementa curricular e possível erro na metodologia utilizada. Tal constatação fundamenta-se no descontentamento da gestão escolar que dá voz a esta pesquisa. Desse modo, entendemos por meio das respostas dos gestores, que o insucesso não foi gerado somente pela falta ou pouco financiamento. A maior questão levantada pelos entrevistados foram os desacertos pedagógicos.

Entendemos como sucessos (intenções) do ProEMI, as mudanças relacionadas ao trabalho do professor. Quanto à questão de relacionar ação e interação entre o planejamento da parte diversificada e por ele protagonista do seu trabalho e a intenção de suas aulas. Destacamos ainda as ações diretamente ligadas à intencionalidade dos planejamentos, ao desenvolver habilidades diferenciadas nos conhecimentos dos alunos, quanto aos aspectos do protagonismo juvenil.

Esses insucessos, na definição dos novos “papéis” a serem protagonizados por professores e alunos a princípio nos mostram a resistência “ao novo” de ambas as partes, os professores tiveram que adentrar/buscar novos conhecimentos para instituir as novas disciplinas eletivas. E ainda, realizar a seleção dos novos conteúdos a serem desenvolvidos durante o decurso do Programa, considerando diferentes projetos de vida, e a possibilidade de inovações na aprendizagem de competências para o mercado de trabalho.

Por outro lado, os alunos tiveram que adquirir novos comportamentos diante da dinâmica escolar, uma vez que os conteúdos não eram somente expositivos, ou seja, tiveram que sair de sua “zona de conforto” e mostrar interesse em pesquisar e desenvolver um novo olhar sobre a forma de ensino e aprendizagem. O que sobre uma nova perspectiva, poderia ser considerado também, uma evolução nas propostas educacionais atuais.

A maior tensão ocasionada no ProEMI, incorreu, principalmente na programação e preparação dos processos de formação a serem desenvolvidos para os grupos de profissionais que teriam a incumbência de implementar esse novo redesenho curricular em suas instituições de ensino. Haja vista que houve uma mudança abrupta na implementação gerando uma tensão nas escolas, que teriam de construir sua proposta curricular na dimensão do Plano de Redesenho Curricular (PRC). Desse modo, esta pesquisa se manteve atenta à configuração de produtividade, eficiência e eficácia, basicamente pressupostos que devem ser visíveis ao escopo de adoção dos atos governamentais e das políticas públicas educacionais.

É nesse sentido, que entendemos que o Estado representa um papel fundamental no sucesso da implantação de novas políticas públicas educacionais, pois detêm as funções de

implementar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento e cumprimento das ações para a eficácia e sucesso da inovação curricular no Ensino Médio.

Cabe ressaltar, que diante do desenvolvimento das políticas públicas educacionais em suas diferentes etapas, resta ao Estado, sobretudo ser o fiscalizador, e não apenas executor, uma vez que a própria instituição de ensino estaria se redesenhando de acordo com as necessidades dos alunos e da unidade de ensino. Deste modo, o Estado não pode de forma alguma isentar-se dessa condição. De modo geral, o Programa Ensino Médio Inovador implementado nas escolas estaduais do estado de Mato Grosso do Sul, com foco para Campo Grande resultou em uma iniciativa promissora, tanto para os estudantes quanto para os profissionais participantes, mesmo considerando suas problemáticas.

Nessa compreensão destaca-se que foi muito importante, pois lançou um novo olhar sobre a readequação da proposta do Ensino Médio no estado, uma nova configuração, um novo redesenho curricular, que projetou aos alunos uma compreensão sobre os conhecimentos básicos que são exigidos na possibilidade de sua inserção na sociedade que se apresenta cada vez mais competitiva. Essa percepção é porque o programa em referência ao redesenho curricular aumentou o foco nesse sentido e direcionou o aluno para uma vivência mais apurada aos pressupostos sociais e, principalmente para o mercado de trabalho.

As intenções do Programa Ensino Médio Inovador foram bastante consideráveis em sua materialização, pois causou transformações na “zona de conforto” em que se encontrava o Ensino Médio, promovendo diferentes aspectos à bagagem educacional dos alunos, professores e gestores escolares. Mostrando que há a necessidade que o ensino venha a acompanhar as mudanças sociais formando o aluno de modo que possa estar bem inserido nesta nova dimensão social do trabalho e da sociedade.

Com o encerramento do Programa Ensino Médio Inovador conclui-se que a intencionalidade do programa atingiu relativamente seu objetivo, mesmo em meio às inúmeras tensões geradas. Pois quando analisamos a inovação dos pressupostos educacionais do Ensino Médio podemos destacar que os conteúdos e conhecimentos foram diretamente relacionados à realidade vivida em sociedade, experiências, e não simplesmente conhecimentos de cunhos teóricos e de pouca aplicabilidade na realidade de vida.

Por fim, esses pressupostos nos levam a repensar as políticas públicas educacionais para o Ensino Médio e ainda nos conduz a compreendê-las em sua essência como forma de readequá-las à realidade social contemporânea. De modo que possamos instituir novas experiências curriculares para a formação dos nossos alunos e profissionais da Educação. Dessa forma, compreendendo que a inovação precisa ser mediada por metodologias que se

atentem a inovar. Entretanto não se trata de uma única premissa para a formação do estudante, é preciso saber conduzir esses estudantes por meio de metodologias diferenciadas, as quais possibilitem o engajamento dos estudantes e professores, de modo que eles se sintam parte da inovação na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. G. de R; FERNANDES, M. D. E. **O PROEMI/JF e a gestão para resultados: uma proposta do terceiro setor para a educação pública.** Biblioteca ANPAE / Série Cadernos ANPAE - ISSN: 1677-3802. V. 41 – 2016. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo\\_1/E1\\_A007.htm](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_1/E1_A007.htm)> Acesso em: 24 de mar. 2020.

ASSIS, W. F. S. **O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2011).** (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco. 202p. Campo Grande – MS, 2016.

ASSIS, W.F. S; SILVA, C. M. C. de S. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em Campo Grande/MS (2007-2011). **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem (RBECL/UEMS)**, Campo Grande, V.2, n. 2, p. 99-112, 2018. ISSN: 2526-4052. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/3007/2324>> Acesso em: 24 de mar. 2020.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. A Educação como Política Pública. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 79 p. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 23, n. 52, p. 215-218, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1432/1100#>> Acesso em: 29 de mar. 2020.

BARONE, R. E. M. Educação e políticas públicas: questões para o debate. **Perspectivas: Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, n. 14, 1997.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O CONSENSO DE WASHINGTON A visão neoliberal dos problemas latino-americanos.** (1993). Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 10 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **PEC 87/2016.** Altera o art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Prorroga a vigência da Desvinculação de Receitas da União (DRU) até 31 de dezembro de 2023, alterando a sua forma de cálculo, de forma a limitar seu alcance e aumentar sua efetividade.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **PEC 55, de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>> Acesso em: 29 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)> Acesso em: 10 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.154, de 23 de Julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador. Programa Ensino Médio Inovador.** Ministério da Educação – MEC, 2016.versão I. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file>> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 95/2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislaaoCitada+-PL+6416/2009](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=Legisla%C3%A7%C3%A3oCitada+-PL+6416/2009)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador.** (2013). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 30 mar.2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador.** Secretária de Educação Básica. Brasília, DF (2009b). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso 08 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador.** Secretária de Educação Básica. Brasília, DF (2011). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192). Acesso em 08 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador.** Secretária de Educação Básica. Brasília, DF (2013). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf&category\\_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 22 abril de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador.** Secretária de Educação Básica. Brasília, DF (2016). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso 08 dezembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. **Política nacional de plantas medicinais e fitoterápicos.** Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Assistência Farmacêutica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 60 p. – (Série B. Textos Básicos de Saúde. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_fitoterapicos.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_fitoterapicos.pdf)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf)> Acesso em: 10 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018.** Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 10 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 438, de 28 de maio de 1988.** Dispõe sobre a inscrição no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=0416463D44780707DC86C70846DB1C33.node2?codteor=1121401&filename=Avulso+-PL+3268/2000#:~:text=438%2C%20DE%2028%20DE%20MAIO%20DE%201998,-o%20MINISTRO%20DE&text=6%C2%B0%20da%20Lei%20n.o,avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20desempenho%20do%20aluno.](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0416463D44780707DC86C70846DB1C33.node2?codteor=1121401&filename=Avulso+-PL+3268/2000#:~:text=438%2C%20DE%2028%20DE%20MAIO%20DE%201998,-o%20MINISTRO%20DE&text=6%C2%B0%20da%20Lei%20n.o,avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20desempenho%20do%20aluno.)> Acesso em: 10 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)> Acesso em: 10 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category\\_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 10 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 11/2009.** Assunto: Proposta de Experiência curricular inovadora o Ensino Médio. DF, 2009. Disponível em: <[https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer\\_CNE\\_CP\\_11\\_2009.pdf](https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CNE_CP_11_2009.pdf)> Acesso em: 29 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da União, Nº 195, terça-feira, 13 de outubro de 2009. Disponível em: <[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf)> Acesso em: 10 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192). Acesso em 09 marc. 2019.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **PEC 241/2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>> Acesso em: 29 mar. 2020.

CANÁRIO, R. Escola, aprendizagem e inovação. In: \_\_\_\_\_. **A escola tem futuro? Das Promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. n. 1. p. 51-139. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556>> Acesso em: 29 mar. 2020.

CANDAU, V. M. F. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus. 9. ed. 2011. p. 29-42. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 29 mar. 2020.

CARNEIRO, M. L. F.; SILVEIRA, M. S. Objetos de aprendizagem sob o ponto de vista dos alunos: um estudo de caso. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 10, n.3, p. 363-393, 2012. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/4d-mara.pdf>> Acesso em: 29 mar. 2020.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. **A utilização de Recursos didático pedagógicos na motivação da aprendizagem**. In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 1, Ponta Grossa, 2009. p. 684-692. Anais do I SINECT. Disponível em: <<https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>> Acesso em: 25 mar.2020.

CÊA, G. S. S. (Org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**. Pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007. p.187- 226.

CIAVATTA, M. **A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Licenciada em Filosofia, Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal Fluminense, Coordenadora do GT Trabalho e Educação da ANPED, 2009.

\_\_\_\_\_. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro – 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, Ed. 1. CNPQ, Faperj, 2009.

COSTA, A.C.G. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. 2ª ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrtton Sena, 2001.

\_\_\_\_\_. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 1ª ed. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CUNHA, L.A. **Os (Des) caminhos na pesquisa de Pós-Graduação em Educação**. Brasília: MEC/CAPES, 1991.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>> Acesso em: 25 mar.2020.

DALLABRIDA, N. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>> Acesso em: 25 mar.2020.

DAGNINO, E. (Org.). **Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2004. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092003000100011](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000100011)> Acesso em: 25 mar.2020.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços.** 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DOURADO, L. F. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições.** Luiz Fernando Dourado (Coordenador), João Ferreira de Oliveira, Catarina de Almeida Santos. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604; 24). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FERREIRA, L. R; SILVA, J dos R. S.; LUCENA, L. R. As relações entre ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. **Educação Social.** Campinas, v.32, n.116, p. 832-856, jul./set.2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a12v32n116.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2020.

FERREIRA, S. R. **Financiamento da educação como indutor de política curricular: Análise a partir da implantação do ProEMI no Paraná.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Coleção Educação e mudança vol.1. 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação.** V. 10, n. 01. 2008. p. 41-62. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 30 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. (2001). In SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 1. ed. p. 57-8. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. A política de educação profissional no Governo Lula: Um percurso histórico controvertido. **Educação Social**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 20 mar.2020.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 34 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. Disponível em: <[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_069.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf)>. Acesso em: 29 mar.2020.

GAPI. **Metodologia de Análise de Políticas Públicas**. Campinas: Editora Unicamp, 5. Ed. 2002. Disponível em: <[www.campus-oei.org](http://www.campus-oei.org)>. Acesso em: 29 mar.2020.

GIDDENS, A. **As conseqüências da Modernidade**. Tradução: Raul Fiker. 1. ed. Editora UNESP, São Paulo, 1991.

GIL, A. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRON, G.R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: O que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas. n. 24, p. 17-26, junho, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/109/97>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

GOMEZ, G. O. Podemos ser mais criativos ao adotar a inovação tecnológica em educação? Uma proposta em comunicação. **Revista Matrizes**. Nº 1, São Paulo, 2007.

GRABOWSKI, G. **Outra educação profissional é (im)possível? Projetos e políticas em disputa**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

HADDAD, S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 140 p.: il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 8). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos+no+Brasil+%281986-1998%29/a40b7959-aba5-4852-bc66-ee4ead468047?version=1.3>> Acesso em: 30 mar. 2020.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. reimp. alt. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília, DF, 2017.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada**. Recife: ICE, 2016. Disponível em: <[https://www.academia.edu/34883413/Modelo\\_Pedag%C3%B3gico\\_Metodologias\\_de\\_%C3%8Axito\\_da\\_Parte\\_Diversificada\\_do\\_Curr%C3%ADculo](https://www.academia.edu/34883413/Modelo_Pedag%C3%B3gico_Metodologias_de_%C3%8Axito_da_Parte_Diversificada_do_Curr%C3%ADculo)> Acesso em: 30 mar. 2020.

ISLEB, V. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36153/R%20-%20D%20-%20VIVIAN%20ISLEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 30 mar. 2020.

JAKIMIU, V. C. L. **Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: Uma Análise do Programa Ensino Médio Inovador**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

KRAWCZYK, N. **O Ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em questão, 6). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1140/1763.pdf?sequence=1>> Acesso em: 30 mar. 2020.

KRAWCZYK, N.; ROSAR, M. F. **Diferenças de homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina**. Dossiê Políticas Educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, ano XXI, nº 75, agosto, 2011. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000200004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200004)> Acesso em: 30 mar. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, L. C. **O ProEMI na visão dos professores e alunos da EEB Prof. Aníbal Nunes Pires**. UFSC. Florianópolis. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105667/LUCINEIDE%20SOARES%20LIMA.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 maio.2019.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LORENZONI, I. **Ensino médio inovador receberá adesão de escolas em fevereiro**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20164:ensino-medio-inovador-recebera-adesaode-escolas-em-fevereiro>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARQUES, M. A. de F. Políticas Educacionais Nos Governos Lula e Dilma: Impactos na Expansão do Ensino Superior e Profissional. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.12, N. 41, p. 661-676, 2018 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/1249/1814>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

MATO GROSSO DO SUL, **Lei n. 4.973, de 29 de novembro de 2016**. Cria o programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, 2016. Disponível em <[http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340\\_31\\_01\\_2017](http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340_31_01_2017)> Acesso em: 06 maio. 2020.

\_\_\_\_\_. **Nota de Empenho n.º. NE. 0877/2012, de 02 de abril de 2012**. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12982655/diario-oficial-n-8164-diario-oficial-de-ms/9>> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_, **Nota de Empenho n.º. NE. 00989/2012, 00990/2012 e 00991/2012; de 24 de abril de 2012**. Disponível em: <[https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36378749/doems-24-04-2012-pg-19?ref=previous\\_button](https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36378749/doems-24-04-2012-pg-19?ref=previous_button)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_, **Resolução/SED N. 3.393, de 3 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre a organização curricular das escolas, com carga horária ampliada, participantes do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências. Disponível em <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9566\\_04\\_01\\_2018](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9566_04_01_2018)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/SED n. 2.335, de 29 de março de 2010**. Aprova o Programa Ensino Médio Inovador para unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/5739518/pg-7-diario-oficial-do-estado-do-mato-grosso-do-sul-doems-de-30-03-2010>> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/SED n. 2.448, de 2 de junho de 2011**. Aprova as alterações no Programa Ensino Médio Inovador de unidades escolares da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências. Disponível em <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO7964\\_06\\_06\\_2011](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO7964_06_06_2011)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/SED n. 2.537, de 09 de abril de 2012**. Aprova Matrizes Curriculares do ensino médio e do Programa Ensino Médio Inovador para as unidades escolares que menciona e dá outras providências. Disponível em <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8169\\_11\\_04\\_2012](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8169_11_04_2012)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/SED n. 2.549, de 01 de junho de 2012**. Institui o Comitê Gestor de Governança do Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8206\\_05\\_06\\_2012](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8206_05_06_2012)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/SED n. 2.725, de 05 de julho de 2013**. Institui o Comitê de Análise e Aprovação e Equipe de Apoio dos Projetos de Redesenho Curricular do Programa Ensino Médio Inovador, no PDE Interativo da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8467\\_08\\_07\\_2013](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8467_08_07_2013)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/SED n. 2.881, de 17 de junho de 2014.** Dispõe sobre a Instituição do Comitê Estadual de Análise e Aprovação do PDDE Interativo, e dá outras providências. Disponível em <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8699\\_23\\_06\\_2014](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8699_23_06_2014)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/SED n. 2.982, de 05 de outubro de 2015.** Dispõe sobre a Instituição do Comitê de Análise e Aprovação do PDDE Interativo, e dá outras providências Disponível em <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9019\\_06\\_10\\_2015](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9019_06_10_2015)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/SED N. 3.024, de 12 de fevereiro de 2016.** Dispõe sobre a organização curricular das escolas estaduais de atendimento em período integral, dos Municípios de Campo Grande, Coxim e Cassilândia, participantes do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências. Disponível em <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9104\\_15\\_02\\_2016](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9104_15_02_2016)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/SED n. 3.032, de 08 de março de 2016.** Dispõe sobre a organização curricular das escolas estaduais de atendimento em período integral, dos municípios de Anastácio, Fátima do Sul e Nova Andradina, participantes do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências. Disponível em <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9121\\_09\\_03\\_2016](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9121_09_03_2016)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/SED n. 3.200, de 31 de janeiro de 2017.** Dispõe sobre a organização curricular das escolas, com carga horária ampliada, participantes do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS e dá outras providências Disponível em <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342\\_02\\_02\\_2017](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/SED n. 3.201, de 02 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas do campo da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências Disponível em <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9343\\_03\\_02\\_2017](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9343_03_02_2017)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/SED n. 3.246, de 07 de abril de 2017.** Constitui o Comitê Gestor do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/ MS e dá outras providências. Disponível em <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9387\\_10\\_04\\_2017](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9387_10_04_2017)> Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução/SED n. 3.394, de 03 de janeiro de 2018.** Dispõe sobre a organização curricular das escolas estaduais de atendimento em período integral, localizadas nos municípios de Anastácio, Cassilândia, Coxim e Fátima do Sul participantes do Programa Ensino Médio Inovador da Rede Estadual de Ensino/MS, e dá outras providências. Disponível em <[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9566\\_04\\_01\\_2018](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9566_04_01_2018)> Acesso em: 20 mar. 2020.

- MELO, A. A. S. A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 397 - 408, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tes/v3n2/08.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2020.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. Nova política para o ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 187-192, out/dez. 1961.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete protagonismo juvenil. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/protagonismo-juvenil/>>. Acesso em: 26 de mar. 2020.
- MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 114, 2001, p. 225 – 233. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>> Acesso em: 26 de mar. 2020.
- MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 49 jan-abr. 2012. p. 39-58. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>> Acesso em: 26 de mar. 2020.
- MOFACTO, E. S. **Curso de Formação Gestão escolar para resultados: uma análise à luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o projeto Jovem do Futuro**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, UFJF, 2014.
- MOREIRA, J. R. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: CLAPS, 1960.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MOSQUEN, M. H. R.; PILATTI, A. C. da S.; GREGGIO, R.; LAGO, C. A **interdisciplinaridade: das adversidades às potencialidades em conflitos escolares**. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20694\\_8528.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20694_8528.pdf)>. Acesso em: 20 mar.2020.
- NEVES, Lúcia. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p. 205-224.
- OLIVEIRA, R. P. de O.; ADRIÃO, T. (Orgs). **Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p.73-81 (Coleção Legislação e Política Educacional: textos introdutórios).

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996**. 1997. 370 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19491/11317>>. Acesso em: 20 mar.2020.

OLIVEIRA, R. T. C de. **Legislação educacional como fonte da história da educação brasileira**. (2005). Disponível em: <[https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/regina\\_tereza\\_cestari\\_de\\_oliveira\\_artigo.pdf](https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/regina_tereza_cestari_de_oliveira_artigo.pdf)>. Acesso em: 20 mar.2020.

PERONI, V. M.V. **O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300007&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300007&script=sci_arttext)> Acesso em: 20 mar.2020.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RAMOS, M. N. O Currículo para o Ensino médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.116, p.771-788, jul-set, 2011. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 de mar. 2019.

REDIN, Euclides, MORAES, Salete Campos de. Políticas públicas de educação básica – um olhar sobre o Plano Nacional de Educação. **Educação Unisinos**. v. 5, n. 8, 2001. p. 29-48.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSSI, M. **A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo**. 2011. 206p. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2011.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 37-64.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, B. S. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 3ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2003.

\_\_\_\_\_. **Economia Espacial: Críticas e Alternativas**. 2. ed. São Paulo, Edusp, 2003.

SANTOS, Magda. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e sociedade. **IX ANPED SUL**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/14>> Acesso em: 26 de mar. 2019.

SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. São Paulo, Cortez Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. – Campinas, SP: Autores Associados, 1. ed. 2009. – (coleção polêmicas do nosso tempo, 99).

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2. ed. 2008.

\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2. ed. 2010.

SENNA, Éster (Org.). **Trabalho, Educação e Política Pública**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. p. 189-219.

SHALOM, D. **Brasil levará ao menos 10 anos para sair de patamar indigente na Educação**. iG São Paulo. 14/02/2016. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2016-02-14/brasil-levara-ao-menos-10-anos-para-sair-de-patamar-indigente-na-educacao.html>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

SHIROMA, E. O; MORAES, C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 4. ed.2004.

SILVA, M. R. **Competências: a pedagogia do “novo Ensino médio”**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, p. 305. 2016.

SOUZA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul/dez. 2003. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1600215/mod\\_resource/content/2/T2%20Celina%20Souza%20Políticas%20publicas%20RCRH-2006-273.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1600215/mod_resource/content/2/T2%20Celina%20Souza%20Políticas%20publicas%20RCRH-2006-273.pdf)> Acesso em: 26 de mar. 2019.

SOUZA, V. **Juventude, solidariedade e voluntariado**. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2002. Disponível em:

<[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf)> Acesso em: 26 de mar. 2020.

VALENTIM, S. dos S. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Praxis Multiculturalista e Desenvolvimento Local como Aportes à Organização Escolar**. Secretaria de Educação Básica. - Brasília: Ministério da Educação, 2007.

XAVIER, M.E.S.P; NORONHA, O. M; RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo, SP: FTD. 1994.

WALDOW, C. As Políticas Educacionais do Governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: **Reflexões Iniciais**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.  
Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1765-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2017.

## APÊNDICE A

### PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

#### **GESTORES EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: UMA EXPERIÊNCIA POR MEIO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)**

### INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Como requisitos para finalização do Programa de Mestrado Profissional em Educação, Área de Concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS; faz-se necessária a apresentação de um Projeto que proponha uma intervenção, viabilizando a melhoria da aprendizagem na Educação Básica.

Conforme Documento Orientador do ProEMI (2013) o gestor escolar da unidade que operacionalizou o programa tem como função:

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: 1. Gestão compartilhada; 2. Ampliação dos territórios educacionais; 3. Dinamização dos ambientes sócio-culturais existentes na região. (BRASIL, 2013, p. 27)

Assim buscamos desenvolver junto aos gestores educacionais da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande - MS, uma formação continuada que será oferecida/proposta para a execução da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, pois os mesmos serão capacitados a repensar as possibilidades de inovação e implementação ao elaborar novas propostas de disciplinas eletivas em futuras reestruturações curriculares, que podem abordar “metodologias ativas”, como novas concepções de ensino e aprendizagem e, sobretudo, a organização de um possível “redesenho curricular” baseado nas experiências do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, foi criado com a prerrogativa de provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos sistemas de Ensino Estaduais e Distrital, fomentando propostas curriculares

inovadoras como, por exemplo, a “[...] disseminação da cultura e um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2013, p. 10).

O Redesenho Curricular constitui uma proposta de ensino que é associada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentada como estratégia do Governo Federal para uma renovação dos currículos do Ensino Médio e articulada aos programas e ações já existentes no âmbito federal e estadual.

Assim, o Plano de Redesenho Curricular (PRC) tinha o propósito de fomentar e subsidiar novas propostas curriculares que garantissem a permanência dos estudantes na escola, bem como a formação integral por meio da dinamização do currículo e do atendimento das necessidades individuais e sociais dos estudantes.

O ProEMI foi um programa proposto pelo Ministério da Educação (MEC) para escolas de Ensino Médio em todo o país como política pública educacional. No estado de Mato Grosso do Sul atuou em unidades escolares de 2011 a 2017. Desse modo, as experiências realizadas com o Programa nas escolas estarão em evidência nesta formação, pois os relatos dos gestores que estarão em formação será uma contribuição para a execução e troca de informações.

No que tange a proposta aqui apresentada, temos como base ações que se constituem a partir de metodologias ativas, que nos propõem o entendimento de que, entre os meios utilizados para adquirir conhecimento, há alguns cujo processo de assimilação ocorre mais facilmente.

Proporcionando uma definição acerca das metodologias ativas, Berbel (2011, p. 28-29) informa:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (...) Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Bastos (2006) nos expõe a compreensão de metodologias ativas como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Segundo o autor, é a abordagem de um processo que oferece elementos para que se possa ampliar a capacidade de análise de

circunstâncias com destaque nas condições regionais e proporcionar recursos em conformidade com o perfil psicossocial da comunidade na qual se está inserido.

Considerando a dinâmica das metodologias ativas e na contingência de sua finalidade é crível destacar que se trata diretamente de propiciar a aproximação dos estudos realizados na sala de aula, tendo a ação mais profícua em condicionar a autonomia do aluno (BERBEL, 2011; GEMIGNANI, 2012).

Haja vista a finalidade, envolta no aspecto da “problematização” e, por conseguinte, da resolução faz com que as metodologias ativas sejam vislumbradas como possibilidades reais e o envolvimento do estudante com a sua formação educacional em todo o seu delineamento (YAMAMOTO, 2016; GEMIGNANI, 2012).

Diante desta informação podem-se verificar modelos e técnicas que estarão colaborando com a formação que será ofertada aos gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande – MS, por meio das metodologias ativas, utilizaremos a de “problematização”. Estas, conforme aponta Pereira (2012), estão constituídas da seguinte forma:

A metodologia ativa pode ser identificada por suas variações, entre elas se destacam os modelos didáticos ou técnicas de ensino chamados de: Aprendizagem por Problemas (PBL/ABP), Estudo de Caso, Projetos de Integração e Técnica da Problematização. (PEREIRA, 2012, p. 06)

Portanto através desta metodologia ativa de problematização serão estudados os casos que cada unidade escolar de Campo Grande – MS que teve como experiência a implementação do ProEMI, por intermédio dos gestores convidados. Será uma forma de melhorar o aprendizado destes gestores, incluindo e criando ementas para as futuras disciplinas eletivas em implementações de políticas públicas educacionais de reestruturação curricular.

Neste sentido, a problematização, uma vez estabelecida, tem a capacidade de colocar o sujeito que dele se vale, em um procedimento distinto de construção do seu protagonismo. Logo então, a formação assim será considerada como espaço de problematizações, aprofundamento de estudos e construção de propostas dentro de campos profissionais.

Conforme Abreu e Masetto (1985, p. 69), “o caso pode ser real, fictício ou adaptado da realidade”. Os gestores aplicam suas experiências vividas para a apreciação e terminações em relação ao caso. Pode ser utilizado antes de um estudo teórico, com a finalidade de estimular os alunos para o estudo.

Nesta senda as metodologias ativas e a sua aplicação no ensino e aprendizagem têm a peculiaridade de possibilitar uma espécie de domínio, bem como adequação dos conhecimentos, tendo o foco baseado no modo criativo e na resolução dos problemas cotidianos (GEMIGNANI, 2012; YAMAMOTO, 2016).

Como entendemos que todo o planejamento deve ser articulado entre os diferentes agentes sociais (gestor, professor, estudante) nossa proposta de intervenção, terá como base um projeto de formação continuada aos gestores educacionais, para que estes, no ato de execução/implementação de uma política pública educacional, compreendam o processo de desenvolvimento de metodologias ativas. Nesse sentido, esta formação continuada tem como foco também fornecer subsídios, instrumentalização aos professores de modo que as metodologias ativas estimulem o processo de ensino e aprendizagem a partir do envolvimento e troca de experiência entre os gestores que já participaram do ProEMI.

O objetivo dessa formação é que o envolvimento e o aprendizado promovido durante a formação continuada fomentem a percepção latente de novos conhecimentos relacionados entre si e possam promover um processo de aprendizagem mais coerente e inovativa, utilizando para isso ações efetivas que possibilitem compreender os elementos positivos do ProEMI e articulá-los às novas ações metodológicas que promovam a solução de problemas, como forma de fazer com que os estudantes relacionem as possibilidades de resolução com a vida prática, seja a partir do uso de tecnologia, de inovação, levando em consideração as experiências vividas, sua realidade local.

De acordo com essa teoria, os alunos aprendem cerca de: 10% lendo; 20% escrevendo; 50% observando e escutando; 70% discutindo com outras pessoas; 80% praticando; 95% ensinando. Segundo Gil (1990), esta técnica serve para alertar os alunos sobre a necessidade de maior número de informações quando se quer analisar fatos não presenciados. Por outro lado, requer mais preparo do professor, assim como de materiais relacionados.

Nas metodologias ativas, o estudante é o sujeito principal e o maior responsável pelo processo de aprendizagem. Sendo assim, o objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a comunidade estudantil desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa, para isso, preparar a equipe pedagógica é essencial, sobretudo na pessoa do gestor educacional.

Neste caso a formação continuada proposta aos gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande - MS se dará de forma que eles tenham condições de disseminar aos coordenadores e professores das escolas a praticar metodologias ativas em sala de aula em

disciplinas eletivas e novas propostas de currículo, tendo como premissa os relatos de experiências dos gestores e a construção de metodologias ativas didático-pedagógicas.

## **OBJETIVO GERAL**

Organizar um curso de formação continuada para os gestores educacionais que atuam nas escolas estaduais de Campo Grande - MS, com o objetivo de promover a elaboração de novas propostas de disciplinas eletivas em futuras reestruturações curriculares, que se baseiem em metodologias ativas como novas concepções de ensino e aprendizagem, tendo como observação os resultados das experiências do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Promover aspectos para a viabilização de uma formação continuada entre os gestores educacionais que atuam nas escolas estaduais de Campo Grande - MS que privilegie a produção de conhecimento colaborativo sobre reestruturação curricular em disciplinas eletivas;
- Estimular a construção de metodologias ativas didático-pedagógicas a serem desenvolvidas nas diferentes situações de aprendizagem dos alunos de Ensino Médio;
- Elaborar entre os participantes da formação um conjunto de relatos de experiências sobre a relação entre novas propostas de currículos que possa somar as novas propostas.

## **METODOLOGIA**

As atividades serão desenvolvidas em três dias de formação período manhã e tarde do ano letivo de 2020, durante o segundo semestre do mesmo ano, buscando integração entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) e serão divididas em três momentos.

Compreendemos que estabelecer parceria com a UEMS é estar integrando o conhecimento acadêmico dos professores palestrantes e as experiências dos gestores escolares, uma forma de aliar a teoria estudada com a prática dos participantes.

No primeiro encontro serão convidados professores, mestres e doutores pesquisadores das políticas públicas educacionais e de metodologias ativas que irão contribuir e colaborar

para o estudo em questão, promovendo apresentações, debates e discussões sobre a temática, de modo que os gestores compreendam a finalidade e os objetivos das metodologias ativas e como estas podem contribuir para a reestruturação dos currículos quando da necessidade de promover a inovação e, concomitante, a laboração ativa e diligente dos estudantes como protagonistas do processo de auto formação.

No segundo encontro serão formados grupos com os gestores educacionais participantes, em média de seis componentes, aonde por meio de estudos de caso deverão elaborar pré-projeto com currículos para futuras disciplinas eletivas nas Reestruturações Curriculares aproveitando-se das experiências vivenciadas no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), trata-se de um pré-projeto de reestruturação, bem como utilizando como base metodologias ativas de estímulo a maior interação estudantil.

No terceiro encontro, cada grupo deverá apresentar seu pré-projeto de reestruturação, como forma de ser discutido. Entendemos que na organização do pré-projeto será considerado estudos de caso de cada grupo que irá se apresentar, bem como o relato de experiências que foram vivenciadas sobre o que realmente aconteceu na unidade escolar que eles dirigem.

Espera-se que essa formação continuada promova aos gestores experiências, vivências entre os estudos de casos propostos na problematização da formação, para o enfrentamento de situações didáticas pedagógicas que virão a gestar na escola onde atuam e que com isso possam implementar discussões em suas unidades escolares, como forma de desenvolver e promover novas experiências nas futuras políticas públicas de redesenho curricular do Ensino Médio.

Com esse intuito ressaltam-se as metodologias ativas como situação de aprendizado no processo de investigação e construção de perspectivas trarão benefícios de forma colaborativa, para que em um futuro planejamento educacional o gestor possa ter parâmetros e uma linha de como conduzir uma reestruturação curricular em atendimento às políticas públicas educacionais.

## **CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO**

<b>2º Semestre de 2020</b>						
<b>Procedimentos/Ações</b>	<b>J</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>O</b>	<b>N</b>	<b>D</b>

Contato com Secretaria de Educação SED	X					
Convites aos professores palestrantes UEMS		X				
Reunião com SED e UEMS (Planejamento)			X			
Formação Continuada (Execução)				X		
1º dia: Apresentação, debates e discussões de professores convidados				X		
2º dia: Formação de grupos e formulação dos estudos de caso (Pré-projeto)				X		
3º dia: Apresentação dos estudos de caso (Pré-projeto)						

### REFERÊNCIAS:

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos**. 5. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1985.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 14 abril. 2019.

BERBEL, N.A.N. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, 1995.

\_\_\_\_\_. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador**. Secretária de Educação Básica. (2013). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15134:documentos-ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 08 de maio de 2019.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. **Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão**. Fronteiras da Educação (online), v. 1, 2012, p. 1-27.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1990.

PEREIRA, R. **Método Ativo:** Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. Disponível em:  
<[http://educonse.com.br/2012/eixo\\_17/PDF/46.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/46.pdf)>. Acesso em: 10.05.2020.

YAMAMOTO, I. **Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes.** 101 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

## APÊNDICE B

### Questionário aos gestores escolares sobre ProEMI

1. Sobre o Redesenho Curricular, quais as disciplinas eletivas foram ofertadas?

- ( ) Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- ( ) Iniciação Científica e Pesquisa;
- ( ) Mundo do Trabalho;
- ( ) Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- ( ) Cultura Corporal;
- ( ) Produção e Fruição das Artes;
- ( ) Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
- ( ) Protagonismo Juvenil.

2. Sobre o Redesenho Curricular, quais foram as disciplinas eletivas que tiveram mais sucesso?

- ( ) Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- ( ) Iniciação Científica e Pesquisa;
- ( ) Mundo do Trabalho;
- ( ) Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- ( ) Cultura Corporal;
- ( ) Produção e Fruição das Artes;
- ( ) Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
- ( ) Protagonismo Juvenil.

3. Sobre o Redesenho Curricular, quais foram as disciplinas eletivas que geraram mais problemas?

- ( ) Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- ( ) Iniciação Científica e Pesquisa;
- ( ) Mundo do Trabalho;
- ( ) Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- ( ) Cultura Corporal;
- ( ) Produção e Fruição das Artes;
- ( ) Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;

Protagonismo Juvenil.

4. Quais foram as principais dificuldades/problemas gerados nas disciplinas eletivas que foram ofertadas?

- Não houve dificuldades/problemas;
- Falta de ementa, referencial teórico;
- Falta de formação ao docente;
- Falta de recursos e materiais inovadores.

5. Quais foram as principais contribuições do ProEMi para escola?

- Desenvolvimento de propostas curriculares dinâmicas;
- Flexibilização às demandas da sociedade contemporânea;
- Inovação para o trabalho da coordenação pedagógica;
- Suporte financeiro para a escola.

6. Sobre a execução por partes dos docentes que lecionaram disciplinas eletivas, eram convocados ou efetivos?

- Convocados;
- Efetivos.

7. Sobre os estudantes do ProEMI houve intenção no desenvolvimento de integração nas atividades/experiências vivenciadas como parte de um processo coletivo, que possam ter contribuído para o processo de ensino aprendizagem?

- Sim completamente integrados;
- Sim razoavelmente integrados;
- Sim somente quando cobrados pelo professor;

8. A escola recebeu aporte financeiro satisfatório por intermédio do PDDE Interativo, Programa Dinheiro Direto na Escola?

- Sim completamente satisfatório;
- Sim razoavelmente satisfatório;
- Sim, porém o pró-labore foi insatisfatório;
- Não, sem aporte financeiro.

9. Em sua opinião, enquanto gestor educacional, quais foram as intenções (sucessos) geradas com a implementação do ProEMI como política pública educacional?

10. Em sua opinião, enquanto gestor educacional, quais foram as principais tensões (insucessos) gerados com a implementação do ProEMI como política pública educacional?

## ANEXO A

**SED**  
Secretaria de Estado  
de Educação



**GOVERNO  
DO ESTADO**  
Mato Grosso do Sul

OFÍCIO 4.444 SUPED/GAB/SED

Campo Grande/MS, 17 de dezembro de 2018.

Senhor Professor,

Comunica-se o recebimento do Ofício n. 01/2018, de 8 de outubro de 2018, protocolizado sob o n. 3.538/2018-COGED/GAB/SED, por meio do qual se solicita autorização para realizar entrevista por meio de aplicação de questionário, utilizando-se da ferramenta *Google drive*, aos gestores das escolas que, no ano de 2017, participaram do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI. O resultado da entrevista será utilizado na dissertação de Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com o tema O Programa Ensino Médio Inovador em Campo Grande – Intencionalidades e Tensionalidades de uma Política Pública Educacional de Reestruturação Curricular.

Informa-se que esta Secretaria se manifesta favoravelmente à realização da pesquisa; assim, a direção das escolas de interesse para a entrevista devem ser contatadas para formalizar e estabelecer os procedimentos concernentes ao assunto.

Esta Secretaria coloca à disposição a Coordenadoria de Gestão Escolar/SUPED/SED, para informações adicionais, se necessário, por meio do telefone (67) 3318-2307.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA  
Secretária de Estado de Educação  
**Assinado Digitalmente**

## ANEXO B



## COMUNICAÇÃO INTERNA - CIRCULAR

SIGLA DO ÓRGÃO	NÚMERO	DATA
SUPED/SED	85	17/01/2018

**DE:** Superintendência de Políticas Educacionais

**Município:** Campo Grande

**PARA:** Coordenadoria Regional de Educação de Aquidauana

**Município:** Aquidauana

**ASSUNTO:** Informações sobre o Programa Ensino Médio Inovador

Senhor (a) Diretor (a),

Em atenção ao Programa Ensino Médio Inovador, ressalta-se que, via contato telefônico, após várias solicitações de esclarecimentos por parte desta Secretaria, o Ministério da Educação informou que o referido programa não será operacionalizado a partir deste ano.

Nesse contexto, salienta-se que não haverá repasse financeiro, via PDDE, para as escolas desenvolverem suas Propostas de Redesenho Curricular – PRC, inviabilizando a oferta das atividades integradoras que compõem a ampliação de carga horária operacionalizada no ano anterior.

Face o exposto, orienta-se que as escolas atribuam a matriz de 25 h/a semanais, conforme a resolução SED/MS n. 3.375, de 28 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial de 29 de dezembro de 2017.

Para tanto, as escolas que já atribuíram a matriz de 30 h/a, deverão realizar a alteração de matriz conforme o caminho a seguir: acesse o e-SGDE, em seguida clique em unidade escolar e, posteriormente, em turma, clique no ícone de um lápis e após abrir a janela, clique no botão azul alterar matriz. Para finalizar escolha a matriz mencionada acima e salve.

Coloca-se à disposição a Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio (COPEM), para esclarecimentos adicionais, se necessário, por meio do telefone (67) 3318-2372, 3318-2212 ou 3318-2341.

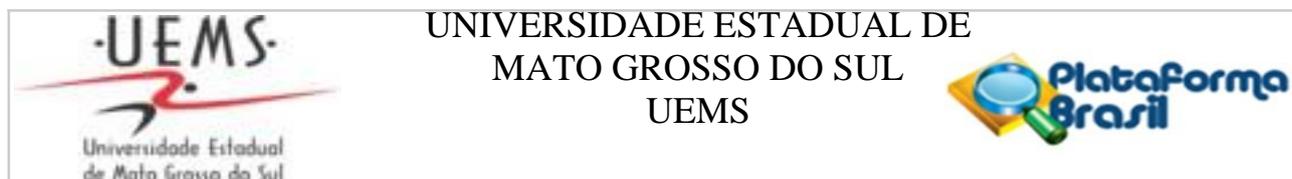
Atenciosamente,

**EVA MARIA KATAYAMA NEGRISOLLI**

SUPERINTENDENTE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Assinado através de *login e senha* - Decreto n. 14.841 de 26/09/2017

## ANEXO C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL  
UEMS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS: INTENCIONALIDADES E TENSIONALIDADES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE REDESENHO CURRICULAR

**Pesquisador:** MARLON NANTES FOSS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 10103619.0.0000.8030

**Instituição Proponente:** UEMS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER – NÚMERO DO PARECER:** 3.318.329

**APRESENTAÇÃO DO PROJETO:**

A proposta envolve o Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi), que vigorou no estado de Mato Grosso do Sul. Visa examinar as tensionalidades e intencionalidades desta política pública educacional de Redesenho Curricular, fazendo um recorte temporal de 2016 a 2017, nos dois últimos anos de vigor no município de Campo Grande-MS. Busca também verificar os pontos fundamentais dessa política pública, o trabalho pedagógico das disciplinas eletivas e a efetivação da reestruturação dos currículos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A abordagem de pesquisa será quanti-qualitativa, em que será aplicado um questionário estruturado com questões fechadas para os gestores que participaram do desenvolvimento do ProEMI em 32 escola de Campo Grande.

**OBJETIVO GERAL**

Analisar quais as intencionalidades e tensionalidades da implementação e execução do ProEMI nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande-MS, enquanto uma política pública educacional de redesenho curricular.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar conceitual e teoricamente o que é política pública educacional e sua contextualização histórica;
- Verificar quais as prerrogativas definidas pelo ProEMI enquanto uma política pública educacional;
- Conhecer através dos gestores escolares como foi a implementação do ProEMI em Campo Grande-MS;
- Identificar os possíveis resultados das inovações do trabalho pedagógico de redesenho curricular nas escolas pesquisadas.

## **AVALIAÇÃO DOS RISCOS E BENEFÍCIOS:**

Quanto aos riscos, o colaborador pode sentir-se cansado, desestimulado. Sendo os riscos controlados, minimizados a partir de um momento que o colaborador poderá responder a qualquer hora do dia conforme sua disponibilidade de tempo e se sob sua ótica, tragam certo constrangimento e/ou desconforto, por sentir-se com receio da exposição de suas declarações, você poderá optar em respondê-las ou não.

Os benefícios relacionam-se na contribuição mostrando um programa de ensino médio que teve sua intenção e tensão nas escolas públicas do Brasil, o participante diretor escolar estará beneficiando esta pesquisa com sua experiência dando informações que contribuirão para uma reestruturação futura de programas educacionais.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta é relevante e bem fundamentada.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentou todos os documentos exigidos.

### **Recomendações:**

Não há.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomenda-se a aprovação.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

## **SITUAÇÃO DO PARECER:**

APROVADO

## **NECESSITA Apreciação da CONEP: NÃO**

DOURADOS, 10 de Maio de 2019.

---

Assinado digitalmente **Márcia Maria de Medeiros (Coordenadora)**