

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ELAINE NICOLODI

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO
MÉDIO: AS REFORMAS IMPLANTADAS PELA SECRETARIA DE
ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS NO PERÍODO 2000-2010**

GOIÂNIA
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ELAINE NICOLODI

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO
MÉDIO: AS REFORMAS IMPLANTADAS PELA SECRETARIA DE
ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS NO PERÍODO 2000-2010**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para a defesa de Doutorado em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de pesquisa: ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

GOIÂNIA
2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

N651p Nicolodi, Elaine.
Políticas Públicas de Reestruturação do Ensino Médio [manuscrito] : as reformas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no período 2000-2010 / Elaine Nicolodi. - 2013.
283 f. : figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2013.
Bibliografia. f. 243-254.

1. Ensino médio – Identidade – Goiás (Estado). 2. Ensino médio – Política educacional – Goiás (Estado). 3. Ensino médio – Avaliação – Goiás (Estado). I. Título.

CDU: 373.5(817.3)

ELAINE NICOLODI

**Políticas públicas de reestruturação do ensino médio: as reformas
implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no período
2000-2010**

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 16 de outubro de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (Orientador) – UFG
Presidente da Banca



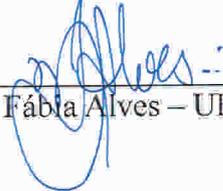
Profª Drª Eliza Bartolozzi Ferreira – UFES



Profª Drª Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas – PUC/GO



Profª Drª Ana Maria Gonçalves – UFG



Profª Drª Miriam Fábta Alves – UFG

“Lutar com palavras é a luta mais vã. Entanto lutamos mal rompe a manhã. São muitas, eu pouco. Algumas, tão fortes como o javali. Não me julgo louco. Se o fosse, teria poder de encantá-las. Mas lúcido e frio, apareço e tento apanhar algumas para meu sustento num dia de vida. Deixam-se enlaçar, tontas à carícia e súbito fogem e não há ameaça e nem há sevícia que as traga de novo ao centro da praça”.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

RESUMO

Este trabalho, que integra a linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, analisa as principais diretrizes, bases e ações da política educacional no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO), sobretudo no período de 2000 a 2010, sem deixar de lado os principais programas, planos e ações advindas das políticas do governo federal. Nesse contexto, buscou-se examinar em que consistiu o Projeto Escola Jovem (2000) e o Programa Ensino Médio Inovador (2009) e como estes foram implantados, considerando as matrículas, as taxas de aprovação, reprovação, abandono e, ainda, as avaliações externas que impactaram, em especial, as seis escolas que integraram a amostra da pesquisa. Para se problematizar o objeto de estudo e chegar às questões de investigação, trabalhou-se com teóricos que discutem o que é reforma, Estado, escola pública, Ensino Médio etc., entre os quais: Alves (2006); Chartier (1998); Cunha (1975; 1988; 2000); Kuenzer (2000); Oliveira D. (2000); Pérez Gómez (1998); Popkewitz (1997; 1998; 2000); Sacristán (1998; 2000); Torres (1998). Nessa revisão de literatura, pretendeu-se encontrar quais as principais categorias, em relação ao Ensino Médio, que estiveram mais presentes nos estudos e nas pesquisas realizadas na área. Entre elas, para efeito de análise dos Projetos/Programas de reforma do ensino Médio em Goiás, *identidade do Ensino Médio, políticas de reforma e avaliação*. Como recurso metodológico, escolheu-se a abordagem qualitativa em razão da complexidade e da natureza do objeto de estudo. Buscou-se, então, o aprofundamento sobre o Ensino Médio em Goiás, tema pouco explorado na área de políticas educacionais no Estado. Quanto à pesquisa empírica, foram analisados documentos considerados mais relevantes para a implementação das propostas de reforma/reestruturação do Ensino Médio no Estado de Goiás. Além deles, foram analisados dados das escolas que integraram a amostra da pesquisa. Pode-se afirmar, com base nos dados das escolas pesquisadas, que as políticas implantadas se limitaram a períodos determinados, não significando uma ampla e contínua reforma no Ensino Médio. Os resultados possibilitaram identificar contradições nos discursos oficiais e na implantação e materialização das políticas de Ensino Médio, revelando um distanciamento entre o pretendido e o realizado. Além disso, a repercussão dos impactos da reforma do Ensino Médio em Goiás, em se tratando do desempenho nas avaliações externas, não foi muito expressiva. A implementação da reforma deu-se de modo parcial, uma vez que o índice de reprovação dos alunos ainda é alto, demonstrando a precariedade dos recursos disponibilizados para aquisição de equipamentos e materiais de apoio ao trabalho pedagógico nas escolas, assim como para a capacitação permanente dos professores. No que se refere à reforma curricular, faltam laboratórios e espaços para articular o trabalho intelectual com atividades integradoras de iniciação científica, maior consistência e articulação das matrizes curriculares, incluindo maior relacionamento dos conteúdos às demandas regionais e maior acesso aos bens culturais.

Palavras-chave: Ensino Médio; identidade; políticas de reforma; avaliação

RESUMEM

Este trabajo, que integra la línea de investigación Estado, Políticas e Historia de la Educación, analiza las principales directrices, bases y acciones de la política educacional en el ámbito de la Secretaría de Educación de la Provincia de Goiás, sobre todo en el período de 2000 a 2010, sin dejar de lado los principales programas, planos y acciones provenientes de las políticas del gobierno federal. En ese contexto, se trató de examinar en qué consistió el Proyecto Escuela Joven (2000) y el Programa Enseñanza Media Innovadora (2009) y como estos fueron implantados, considerando las matrículas, las tasas de aprobación, repetición, abandono y , todavía, las evaluaciones externas que han impactado, en especial, las seis escuelas que integraron la muestra de la investigación. Para problematizarse el objeto de estudio y obtener a los interrogantes de la investigación, se ha trabajado con los teóricos que discuten lo que es reforma, Estado, escuela pública, enseñanza media etc., entre los cuales: Alves (2006); Chartier (1998); Cunha (1975; 1991; 2000); Kuenzer (2000); Oliveira D. (2000); Pérez Gómez (1998); Popkewitz (1997; 1998; 2000); Sacristán (1998; 2000); Torres (1998). En esa revisión de literatura, se pretendió encontrar cuales son las principales categorías, en relación a la Enseñanza Media, que más han estado presentes en los estudios y en las investigaciones realizadas en el área. Entre ellas, para fines de análisis de los Proyectos/Programas de reforma de la enseñanza media en Goiás, *identidad de la Enseñanza Media, políticas de reforma y evaluación*. Como recurso metodológico, se ha elegido el enfoque cualitativo en virtud de la complejidad y la naturaleza del objeto de estudio. Se buscó, entonces, la profundización sobre la Enseñanza Media en Goiás, tema poco explorado en el área de políticas educacionales en el Estado. En cuanto a la investigación empírica, han sido analizados documentos considerados más relevantes para la implementación de las propuestas de reforma/reestructuración de la Enseñanza Media en la Provincia de Goiás. Además de ellos, han sido analizados datos de las escuelas que integraron la muestra de la investigación. Se puede afirmar, a partir de los datos de las escuelas investigadas, que las políticas implantadas se limitaron a periodos determinados, no significando una amplia y continua reforma en la Enseñanza Media. Los resultados posibilitaron identificar contradicciones en los discursos oficiales y en la implantación y materialización de las políticas de Enseñanza Media, revelando un alejamiento entre lo pretendido y lo realizado. Además, la repercusión de los impactos de la reforma de la Enseñanza Media en Goiás, en relación al desempeño en las evaluaciones externas, no ha sido muy expresiva. La implementación de la reforma se dio de modo parcial, puesto que el índice de reprobación de los alumnos todavía es alto, lo que demuestra la precariedad de los recursos disponibles para adquisición de equipos y materiales de apoyo al trabajo pedagógico en las escuelas, así mismo para la capacitación permanente de los profesores. Por lo que se refiere a la reforma curricular, faltan laboratorios y espacios para articular el trabajo intelectual con actividades integradoras de iniciación científica, mayor consistencia y articulación de las matrices curriculares, incluyendo mayor relacionamiento de los contenidos a las demandas regionales y mayor acceso a los bienes culturales.

Palabras Clave: Enseñanza Media; identidad; políticas de reforma; evaluación.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Publicações nos Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade (2000-2011)	33
Tabela 2: Ensino Médio – Matrícula Inicial no período 1971-1999	46
Tabela 3: Taxa de Distorção Série-idade no Ensino Médio (Brasil e regiões, 1998, em %).....	48
Tabela 4: Número de Concluintes por Nível de Ensino – Brasil – 1991/2000	71
Tabela 5: Taxa de Abandono no Ensino Médio por dependência administrativa – Brasil – 1991/2000	71
Tabela 6: Evolução das Matrículas no Ensino Médio no Brasil	80
Tabela 7: Evolução de indicadores do Ensino Médio – Redução de Repetência e Evasão – Brasil – 2000-2007	81
Tabela 8: Síntese dos Custos do Plano (2000 a 2004)	107
Tabela 9: Programa Escola Jovem – Projeto de Investimento UF: Goiás.....	113
Tabela 10: Reprovados e Abandono por Escolas-Campo da Pesquisa em Goiás – Ensino Médio – Censo Escolar (2000 e 2005).....	144
Tabela 11: Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – 3ª série EM – Escolas Urbanas sem Federais – 1995 – 2005	153
Tabela 12: Médias de Proficiência em Matemática – 3ª série EM – Escolas Urbanas sem Federais – 1995 – 2005	153
Tabela 13: Médias das Notas da Redação (Escola Pública).....	154
Tabela 14: Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova (Escola Pública)	154
Tabela 15: Participantes e Média no ENEM 2008	169
Tabela 16: Perfil Docente nas Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009	175
Tabela 17: Carga Horária dos Professores nas Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009	176
Tabela 18: Número de Abandono, Reprovação e Aprovação nas Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009	186
Tabela 19: Itens de Financiamento das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009	196
Tabela 20: Problemas Ocorridos que Dificultaram o Funcionamento das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2012	202

Tabela 21: Condições de Uso de Recursos nas Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2012	203
Tabela 22: Ensino Médio – rede pública – número de escolas e matrículas por região, segundo os recursos disponíveis na escola – Brasil – 2012	205
Tabela 23: Os Laboratórios nas Escolas-Campo da Pesquisa – em Goiás – 2012	206
Tabela 24: Livros Didáticos nas Escolas-campo da Pesquisa – Goiás – 2012	207
Tabela 25: Taxa de Matriculados, Reprovados e Abandono das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009 e 2010	224
Tabela 26: Médias de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB – 3ª série do Ensino Médio escolas estaduais – Brasil, Centro-Oeste e Goiás (1999 – 2011)	226
Tabela 27: IDEB do Ensino Médio no Brasil (2005 – 2011)	226
Tabela 28: IDEB do Ensino Médio no Estado de Goiás (2005 – 2011).....	226
Tabela 29: Participantes do ENEM – Brasil, Centro-Oeste e Goiás – 2001-2010...	228

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Análise Situacional das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2012	172
Quadro 2: Perfil da Equipe Gestora nas Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009.	178
Quadro 3: Projetos Complementares nas Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009	179
Quadro 4: Matriz Curricular das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009	181
Quadro 5: Matriz Curricular* das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2010.....	183
Quadro 6: Projeto de Correção dos Índices das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009	187
Quadro 7: Avaliação Estratégica dos Aspectos Limitadores/Inibidores das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009.....	189
Quadro 8: Avaliação Estratégica dos Aspectos Fomentadores/Potencializadores das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009	190
Quadro 9: Situação Pedagógica das Escolas-Campo da Pesquisa* – Goiás – 2012 ...	200

ABREVIATURAS/SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
CF – Constituição Federal
CH – Carga Horária
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEM – Coordenação do Ensino Médio
CoEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CONAE – Conferência Nacional de Educação
Coned – Congresso Nacional de Educação
CONEP – Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
Creciem – Centro de Referência para o Ensino de Ciência e Matemática
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EC – Emenda constitucional
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMI – Ensino Médio Inovador
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EP – Ensino Profissional
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNAPE – Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PAP – Plano de Ação Pedagógica
PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PEMCE – Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio
PI – Plano de Investimento
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMDE – Programa de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLEM – Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
PNSE – Programa Nacional de Saúde do Escolar
PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar
PP – Partido Progressista
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCAD – Plano de Desenvolvimento e Projeto Pedagógico
PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional
PROEJ/GO – Projeto Escola Jovem/Goiás
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
ProUni – Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO – Sistema de Avaliação da Educação em Goiás
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEDUC/GO – Secretaria da Educação do Estado de Goiás
SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SEPIN – Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas
SEPLAN – Secretaria de Estado do Planejamento
SNE – Sistema Nacional de Educação
SRE – Subsecretaria Regional de Educação
SUEM – Superintendência do Ensino Médio
SUPEM – Superintendência de Ensino Médio
UE – Unidade Escolar
UEB – Unidades Escolares de Educação Básica
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UFG – Universidade Federal de Goiás
UGE – Unidade Gerenciadora Estadual
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL NOS ANOS 1990 E 2000: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS REFORMISTAS	28
1.1 O ENSINO MÉDIO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.....	31
1.2 O ENSINO MÉDIO NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995-2002)	37
1.3 O ENSINO MÉDIO NO GOVERNO LULA DA SILVA (2003-2010)	72
1.4 O ENSINO MÉDIO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	88
2 AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS	99
2.1 O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO-ECONÔMICO DO ESTADO DE GOIÁS NOS ANOS 2000	100
2.2 AS MUDANÇAS DO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS A PARTIR DO FINAL DOS ANOS 1990	102
2.2.1 Projeto Escola Jovem.....	102
2.2.2 A Ressignificação do Ensino Médio	133
2.3 A CONCRETIZAÇÃO DAS REFORMAS	142
3 O ENSINO MÉDIO INOVADOR (EMI) EM GOIÁS: IMPLEMENTAÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO E NAS ESCOLAS-CAMPO DA PESQUISA	160
3.1 O PROJETO EMI E AS AÇÕES DA SEDUC/GO.....	165
3.2 O PROJETO EMI E AS AÇÕES PROPOSTAS PELAS ESCOLAS-CAMPO DA PESQUISA.....	168
3.3 OS PROJETOS/PROGRAMAS DA SEDUC/GO NA VISÃO DOS PARTICIPANTES	207
3.4 OS PROJETOS DO EMI E AS AÇÕES CONCRETIZADAS NAS ESCOLAS-CAMPO DA PESQUISA.....	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS	243
APÊNDICES	255

“Já que se há de escrever, que pelo menos não
esmaguem com palavras as entrelinhas”.

(CLARICE LISPECTOR)

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio no Brasil constituiu-se como última etapa da Educação Básica, na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei n. 9.394/1996), sendo destinado aos estudantes da faixa etária de 15 a 17 anos¹. Essa etapa de ensino historicamente registra problemas acentuados quanto ao atendimento, à conclusão e ao desempenho dos estudantes, especialmente nas escolas públicas. Além disso, vem registrando nas últimas décadas altos índices de reprovação e abandono.

Há certo consenso na literatura da área de que tal situação está associada historicamente à problemática da falta de identidade do Ensino Médio. Uma vez que esse mantém uma dualidade permanente em termos de terminalidade ou continuidade dos estudos, da falta de financiamento crescente para sua manutenção, sua expansão, sua universalização e seu desenvolvimento. Ademais, encontra dificuldades em aperfeiçoamento dos projetos político-pedagógico-curriculares e a formação e valorização dos professores. Além disso, ressalta-se, cada vez mais, que falta um maior conhecimento da realidade da juventude, ou melhor, dos usuários da escola no contexto atual e uma maior adequação do processo ensino-aprendizagem aos avanços da sociedade técnico-científica do conhecimento ou da informação.

Como última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio apresenta, pois, especificidades e necessita de condições de trabalho e professores preparados para atender aos estudantes que buscam concluir sua escolarização básica como um direito social². Além disso, as demandas econômico-produtivas, tendo em vista o crescimento econômico e o aumento da competitividade do país, vêm se impondo como diretriz e são assumidas, cada vez mais, pelo governo federal no processo de reestruturação do Ensino Médio, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1990.

Em razão dos problemas, ainda, encontrados no Ensino Médio e dos resultados obtidos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica

¹ A Lei n. 12.796/2013 altera alguns dos artigos da LDB 9.394/1996, reafirmando que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade (Art. 4º, Inciso I).

² Com a Emenda Constitucional n. 59/2009, o ensino obrigatório no Brasil passou a ser dos 04 aos 17 anos, incluindo, portanto, o Ensino Médio.

(SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que fazem parte das políticas públicas nacionais de avaliação, e são enfatizadas por gestores, pesquisadores e professores, dessa etapa de ensino, há veemente necessidade de se implementar políticas para a valorização e reforma do Ensino Médio. Tal demanda se impõe, especialmente, para os governos estaduais, responsáveis diretos por essa etapa, e federal, a quem compete a regulação, o fomento, a avaliação e a definição das diretrizes e bases da política para a educação em âmbito nacional.

Entende-se que na formulação de *políticas*, voltadas para o Ensino Médio, é preciso ter clareza quanto à real identidade dessa etapa no âmbito da Educação Básica. Como atender, efetivamente, aos anseios dos jovens, considerando a diversidade e a situação econômico-social e cultural da juventude brasileira na cidade e no campo. Além disso, como garantir o acesso a essa etapa da Educação Básica, tendo em vista sua universalização, com permanência e qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, comunga-se com a ideia de Azevedo (2001, p. 59) a respeito da concretude de uma política: “uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação”. De maneira bem objetiva e sucinta, pode-se afirmar que as políticas públicas expressam um conjunto de intenções e de ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades ou demandas sociais, econômicas e culturais da população.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), passando pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), até a aprovação das “8 Metas do Milênio”, em 2000, por 191 países da Organização das Nações Unidas (ONU), a educação é considerada um direito social. Tal direito, no entanto, precisa levar em consideração o acesso acompanhado de ações que garantam a permanência e uma aprendizagem significativa para a vida, para o desenvolvimento pessoal e para a inserção na cidadania e no mundo do trabalho. No Brasil, a educação como um direito de todos é reconhecida, como se vê na CF (art. 205), na LDB n. 9.394/1996, no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001) e na Emenda Constitucional (EC) n. 59/2009.

Em 2001, obedecendo à determinação do artigo 14 da CF de 1988, que consistia na elaboração de um plano plurianual para a educação, foi aprovada a Lei

n. 10.172, que estabelecia o PNE (2001-2010). Com duração de dez anos, ele tinha como objetivos a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público. O PNE (2001-2010) também indicava objetivos e metas para cada nível e etapa de educação/ensino, que deveriam ser atingidos até o final da década estabelecida, incluindo o Ensino Médio.

Muito se discutiu sobre essa etapa da Educação Básica nos anos 2000. Uma pesquisa nacional, em 2003, foi desenvolvida em oito estados, de todas as regiões do país, intitulada *Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências*. O estudo foi realizado como solicitação da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), que, a partir de 2004, se tornou Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica (SEB). Já nos meses de outubro e novembro de 2004, o Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) organizou cinco seminários regionais, para que fosse discutida a situação do Ensino Médio no Brasil, com a intenção de oferecer Orientações Curriculares, em nível nacional.

Em setembro de 2008, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), convidou algumas instituições brasileiras a participarem do Seminário "Ensino Médio – Direito, Inclusão e Desenvolvimento", sediado em Buenos Aires. O MEC, em 2008, também apresentou o documento Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil.

O que se deve pensar a respeito desse e de outros programas e ações do MEC e, também, das Secretarias de Educação, dos estudos realizados, assim como o que pesquisadores da área vêm afirmando é que o Ensino Médio necessita *voltar os olhos* para a realidade dos jovens estudantes, pensando uma política pública que realmente atenda às suas necessidades, para que as propostas não signifiquem apenas medidas pontuais para a mudança que se faz necessária no Ensino Médio.

É com base nessa linha de pensamento que se pretende analisar os impactos da reforma do Ensino Médio, observando se, de fato, houve mudança em relação ao acesso, à permanência e à melhoria da aprendizagem dos estudantes, uma vez que no estado de Goiás, diferente da política nacional, houve uma maior continuidade.

Nessa direção, essa pesquisa busca investigar algumas das principais diretrizes das políticas educacionais de reforma do Ensino Médio, implementadas posteriormente à LDB (1996) pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás

(SEDUC/GO), com ênfase no período de 2000 a 2010, considerando que ocorreram mudanças de orientações curriculares, quando se analisa os governos FHC e Lula da Silva. As DCNEM de 1998, baseadas na lógica de competências/habilidades, foram alteradas pelas OCNEM (2004-2006), que tomam outra direção, ou seja, assumiram uma perspectiva de formação integral, considerando a multiplicidade de sujeitos.

Ao se investigar as políticas públicas educacionais, tem-se a intenção de: a) verificar os processos intervencionistas delas decorrentes e b) observar se tais políticas propostas estão trazendo efetivas repercussões para a escola pública. Trata-se, pois, de apreender o objeto de estudo analisando sua concepção/geração, sua implementação e seus efeitos nas escolas públicas, em especial, na visão dos agentes escolares (professores e gestores).

Essa investigação torna-se relevante e significativa tanto no que se refere ao campo das pesquisas em educação, em geral, como na sua especificidade, com o intuito de delinear as propostas implementadas pela SEDUC/GO, como forma de conhecimento do que foi ou não efetivado na perspectiva do proposto desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998³.

As contribuições potenciais da pesquisa em nível teórico e prático estão relacionadas à análise e reflexão de conceitos e práticas pretendidas pelos projetos/programas de reformulação contemplados nas políticas educacionais implementadas. Pode-se dizer que a relevância social da pesquisa estaria em examinar o impacto das políticas na área, sobretudo nos anos 2000.

Os conhecimentos e estudos referentes ao tema educação, políticas e reformas educacionais são vastos. Muitos são os teóricos nacionais e internacionais que discutem tais conhecimentos, bem como sobre as reformas do Ensino Médio, a partir do final dos anos 1990, apesar de não haver grupo de trabalho (GT) voltado exclusivamente para o Ensino Médio na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Mesmo assim, não se encontrou pesquisa específica que permitisse analisar tais reformas de maneira aprofundada em relação a Goiás⁴.

A fim de compreender essa problemática do Ensino Médio no estado de Goiás, foi feita uma busca por *categoria* (Ensino Médio) no endereço eletrônico da

³ Conferir Resolução n. 3/1998, que institui as DCN do Ensino Médio.

⁴ Estudos semelhantes foram encontrados sobre outros estados: Eugênio (2009); Monteiro (2010); Diógenes (2010).

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando o período de 2000 a 2010, não sendo localizadas teses específicas sobre a temática desta pesquisa em relação ao Ensino Médio em Goiás.

A mesma busca eletrônica de teses foi feita no sítio da Universidade Federal de Goiás (UFG), relacionadas às políticas e reformas do Ensino Médio em Goiás, mas também não se obteve êxito. Todavia, na busca via internet, sobretudo no Portal *Scielo*, foram encontrados textos sobre reforma de ensino e, também, relacionados a temáticas diversas do Ensino Médio, ao optar-se por artigos/assunto no período de 2000 - 2011: *ensino médio*.

Dessa forma, a escolha foi selecionar artigos que evidenciassem as políticas educacionais, sobretudo aquelas voltadas para a reforma do Ensino Médio. Assim, foram encontradas na base de dados 85 referências; com a análise dos títulos, percebeu-se que alguns tratavam de textos de áreas específicas, como, por exemplo, ensino de física no Ensino Médio, o esporte no Ensino Médio e assim por diante.

Nesse sentido, a opção foi selecionar artigos que evidenciassem as políticas educacionais, sobretudo aquelas voltadas para a reforma do Ensino Médio, a partir dos anos 2000. Com isso, foram selecionados 41 artigos; para uma busca mais aprimorada, optou-se por escolher aqueles que foram publicados em periódicos avaliados como *Qualis A Internacional*⁵. Com esse novo critério, foram encontrados 28 artigos, em dois periódicos: *Cadernos de Pesquisa* e *Educação & Sociedade*. Além disso, buscou-se no portal do banco de Teses da Capes aquelas publicadas no período de 2000 a 2011, bem como os textos apresentados no GT5 da ANPEd nos mesmos anos.

Nessas análises, pretendeu-se encontrar quais as principais categorias, em relação ao Ensino Médio, que estiveram mais presentes nos textos observados. Entre elas, foram consideradas, para efeito de análise dos Projetos/Programas de reforma do ensino Médio em Goiás, as categorias *identidade do Ensino Médio*, *políticas de reforma* e *avaliação*.

⁵ A classificação de cada periódico foi determinada por duas dimensões da avaliação, ou seja, o cumprimento dos critérios de ordem técnica como a normalização e garantia de determinadas condições de edição, assim como circulação e inserção qualificada na área, de acordo com o Relatório Parcial da Comissão de Avaliação de Periódicos da Área de Educação – ANPEd 2006/2007.

Desse modo, considerou-se como nova *identidade do Ensino Médio* uma “escola média unitária – inspirada em Gramsci, tendo o trabalho como princípio educativo” (ZIBAS, 2005b, p. 1083).

Além disso, quanto às *políticas de reforma*, partiu-se da ideia de que elas não representam um avanço legítimo no processo de universalização do Ensino Médio (VIANA, 2001), bem como considerou-se “que a materialização das reformas educacionais como produto de modificações na estrutura jurídica necessita serem verificadas nos espaços em que efetivamente elas se dão, ou seja, nas escolas” (CARVALHO, 2005, p. 15).

Em se tratando da categoria *avaliação*, optou-se por considerar a política proposta pelo MEC (SAEB/ENEM), mesmo sabendo que é preciso ter uma visão crítica ao se levar em conta as avaliações em larga escala para medir a qualidade do Ensino Médio, bem como os limites desses resultados.

Acrescenta-se, ainda, outra categoria, a *concepção de Estado*, com a qual se buscou apresentar, nesta pesquisa, o papel ou os papéis do Estado no contexto de uma sociedade capitalista, não deixando de mencionar o papel da sociedade civil organizada, no diálogo, nos embates, nas tensões e nos limites estabelecidos, para o exercício do poder do Estado, em relação à sua ação por meio de políticas públicas e reformas.

Assim, partiu-se da concepção de Estado observada em Cunha (1975, p. 60), pois, para ele, “o Estado que regulamenta, dirige e empreende a educação é o mesmo Estado que regulamenta, dirige (em parte, pelo planejamento) e empreende (em parte, através das empresas públicas e dos aportes de capital) a ordem econômica”.

Nessa construção constante de um Estado que cria e é reproduzido, dá-se a necessidade de reformas políticas, no caso específico dessa pesquisa, das reformas educacionais, uma vez que é permitido ao “Estado exercer um poder sobre os diversos campos” (BOURDIEU, 1996, p. 97), incluindo, sem dúvida, o campo educacional. Essa identificação do Estado presente neste campo é fundamental para se refletir a respeito das reformas que se tem pretendido para a escola pública (laica, gratuita, universal).

Com o mercado global, a internacionalização, a urgência das reformas educacionais, exige-se, portanto, “[...] uma transformação no papel do Estado, que

mantém sua função de definidor de políticas educacionais, de indutor de mudanças locais e de controle de recursos e resultados, mas delega às unidades escolares a gestão do sistema” (MITRULIS, 2002, p. 228).

Dessa forma, o Estado que promove políticas públicas é também o Estado que avalia o resultado de tais políticas, tentando, muitas vezes, tornar seus resultados favoráveis, mesmo que não o sejam efetivamente, configurando as formas modernas de manipulação, na busca de promover os direitos iguais a todos, mesmo que numa sociedade tão heterogênea.

Com o entendimento teórico dessas concepções, observa-se que, em geral, as políticas e reformas educacionais vinculam-se, mais ou menos intensamente, aos interesses de uma determinada classe social, embora, quase sempre, sejam explicitadas como de importância para toda a sociedade. A resistência de professores, e mesmo de alunos, às políticas e reformas educacionais precisa ser examinada de modo mais aprofundado em cada caso.

Mediante análise rigorosa, científica, da problemática e dos fenômenos, tendo em vista uma compreensão crítica da realidade, essa tese tem como objeto de análise as propostas de reforma para o Ensino Médio em Goiás, sobretudo nos anos 2000. Desse modo, o foco é compreender o dilema do Ensino Médio no Brasil e em Goiás, considerando a necessidade de sua universalização, com inclusão social, identidade, relevância social e qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as principais diretrizes, bases e ações da política educacional da SEDUC/GO, sobretudo no período de 2000 a 2010, sem deixar de lado as principais diretrizes federais.

Em se tratando dos objetivos específicos, pretendeu-se: a) levantar o que de fato foi implementado conforme documentos e discursos governamentais do estado quanto ao Projeto Escola Jovem (2000) e ao Programa Ensino Médio Inovador (2009); b) verificar como ocorreu a implantação na escola; c) analisar em que consiste o Projeto Escola Jovem (2000) e o Programa Ensino Médio Inovador (2009) e como foram implantados; d) analisar quais os resultados do esforço da reforma quanto aos índices apresentados pelas avaliações externas em Goiás no período 2000-2010 nas escolas pesquisadas ⁶.

⁶ Nessa tese, os Colégios de Ensino Médio da rede pública estadual de educação serão denominados escolas-campo da pesquisa, uma vez que nas Diretrizes da SEDUC/GO aparece o termo Unidades Escolares.

Assim, partiu-se da hipótese de que as reformas para o Ensino Médio desde o PROEJ/GO mantêm continuidades em relação ao EMI no que diz respeito aos índices das avaliações externas e ao modelo de implantação. Assim, em meio a tentativas de reformas, o Ensino Médio tem caminhado a passos lentos, pois, ainda, não se implementou uma reforma que realmente atenda às necessidades dos jovens, considerando suas dúvidas entre prosseguir os estudos ou ingressar imediatamente no mercado de trabalho.

Para se compreender as reformas do Ensino Médio, foram elaboradas algumas questões de estudo que contribuíram para nortear essa pesquisa, são elas:

- a) Qual a concepção da Resolução n. 3/1998, da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que estabelece as DCNEM⁷, e do Parecer n. 15/1998, da CEB/CNE, bem como dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) elaborados pelo MEC?
- b) O que são políticas públicas e qual o papel do estado e da sociedade em relação a elas?
- c) O que caracteriza a reforma ou reestruturação de um nível, uma etapa ou modalidade de ensino e de que forma essa se materializa no *chão da escola*, nesse caso específico, a reforma do Ensino Médio em Goiás?
- d) Como foram implementados pelo MEC e pela SEDUC/GO os Projetos/Programas de reforma do Ensino Médio em Goiás?

Para se chegar às questões de pesquisa, foi feita uma opção entre teóricos que discutem o que é reforma, as concepções de Estado, de escola, de escola pública, entre eles: Alves (2006); Chartier (1998); Cunha (1975; 1991; 2000a);

⁷ De acordo com a Resolução n. 2, de 30 de janeiro 2012 (MEC/CNE/CEB), foram definidas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, especificamente sobre a organização curricular: “Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais”. Sobre a Resolução, consultar o endereço eletrônico do MEC (portal.mec.gov.br), uma vez que não serão analisada nessa tese, pois se estabeleceu fazer as discussões a respeito do Ensino Médio no período entre 2000 e 2010.

Oliveira D. (2000); Pérez Gómez (1998); Popkewitz (1997; 1998; 2000); Sacristán (1998; 2000); Torres (1998).

Quanto à pesquisa empírica, o campo de estudo foi o Projeto de Investimento do Estado de Goiás, intitulado Projeto Escola Jovem (2000), e o Programa Ensino Médio Inovador (2009), pois esses se configuram como momentos e documentos relevantes para as propostas de reforma ou reestruturação do Ensino Médio no estado de Goiás. Além deles, são analisados dados empíricos de escolas-campo que se constituem na amostra dessa pesquisa.

Para a definição dessas escolas, listou-se, inicialmente, todas aquelas que participaram inicialmente do Projeto Escola Jovem (2000), ou seja, 56⁸ escolas (Anexo A), e do Programa Ensino Médio Inovador (2009), ou seja, 25 (Anexo B). Assim, chegou-se ao número de seis escolas que coincidiram em participar dos dois momentos (2000; 2009), sendo três no município de Goiânia (Colégio Estadual Jardim América; Colégio Estadual Professor Pedro Gomes; Colégio Estadual Pré-Universitário) e três em outros municípios do interior do estado de Goiás (Catalão – Colégio Estadual João Netto de Campos, Goianésia – Colégio Estadual Jales Machado e Piracanjuba – Colégio Estadual Ruy Brasil Cavalcante). Por esse motivo, elas foram escolhidas para ser o campo de pesquisa, uma vez que fizeram parte do mesmo processo de reforma/reestruturação implementados pela SEDUC/GO.

Desse modo, buscou-se aplicar os questionários nas seis escolas-campo da pesquisa. Todavia, isso não foi possível, uma vez que, após várias tentativas com a gestão escolar, somente quatro UEs encaminharam os questionários respondidos. Com eles, intencionava-se verificar a execução das ações propostas com os Projetos/Programas, além de informações quanto à situação da escola em 2012. Na análise dos questionários, tentou-se compreender como se deram as políticas de reforma em Goiás na ótica dos respondentes.

Para isso, como recorte metodológico, optou-se pela abordagem qualitativa em razão da complexidade e da natureza do tema. Então, pretendeu-se o aprofundamento sobre o Ensino Médio em Goiás, tema pouco explorado na área de políticas educacionais no estado. Essa estratégia de pesquisa teve a intenção de possibilitar um estudo mais próximo da realidade escolar, para compreendê-la em

⁸ Esse Projeto foi implementado, inicialmente, apenas com esse número de escolas em razão da disponibilidade de recursos e foram escolhidas aquelas que possuíam documento de escritura do terreno (dominialidade) regularizado.

sua totalidade, considerando a política em sua concepção e materialização nas escolas.

A práxis da pesquisa qualitativa deu-se por meio do processo de análise dos documentos e da literatura crítica na área. Tratou-se, portanto, de procedimentos diversos para a coleta, organização, análise e interpretação dos dados.

Assim, a análise das políticas de reforma do Ensino Médio, com base no discurso oficial – entendendo-se como “discurso’, essencialmente, organizações transfrásicas que decorrem de uma tipologia articulada em condições de produção sócio-históricas” (BARDIN, 2011, p. 276) –, dos programas e projetos, foi a estratégia utilizada para se verificar as repercussões das políticas implementadas, considerando que o

[...] discurso não é transposição cristalina de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incorrências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação (BARDIN, 2011, p. 218).

Assim, como procedimentos metodológicos, optou-se por:

- a) *Estudo bibliográfico*: leitura interpretativa de livros específicos, teses, trabalhos apresentados em periódicos especializados em educação.
- b) *Análise documental*: leitura crítica de documentos Legais referentes, sobretudo, à Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil e em Goiás. Além de leitura interpretativa de projetos/programas do estado desde a LDB (1996). De igual modo, foram examinados os documentos e a legislação pertinente no âmbito do governo do estado de Goiás, da SEDUC/GO e do Conselho Estadual de Educação (CEE), assim como as orientações e diretrizes estabelecidas para as escolas.
- c) *Pesquisa de campo*: aplicação de questionário⁹ nas escolas que integram a amostra, visando verificar a implementação/não-

⁹ Os questionários fazem parte do Projeto inscrito sob Protocolo n. 191/12, encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, e encontra-se com o Parecer Consubstanciado e Aprovado (informações sobre o Comitê de Ética disponíveis no endereço eletrônico da UFG – <http://coep.prppg.ufg.br>).

implementação das políticas educacionais de reforma do Ensino Médio. Nessa direção, foram examinados criticamente os índices de matrícula, aprovação, reprovação e abandono, bem como resultados de avaliações externas, tais como: SAEB, ENEM e IDEB das escolas de Ensino Médio em Goiás e da amostra, em particular.

Assim, como passos de investigação para essa pesquisa, buscou-se, inicialmente analisar como tem se pensado o Ensino Médio a partir do final dos anos 1990 nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – com as DCNEM e os PCNEM, bem como o Decreto n. 2.208/1997, que separava a formação profissional do nível médio, – e Luís Inácio Lula da Silva, com o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que estabelece as diretrizes para o Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante.

Além disso, foi necessária uma leitura detalhada de textos publicados no período de 2000 a 2010, em relação às palavras-chave encontradas (nos artigos pesquisados no *Scielo*), houve a ocorrência de 91, entre elas, “Ensino Médio” ocorreu 24 vezes; “reforma”, 10 vezes, “políticas”, 06 vezes. Além dos artigos, optou-se por analisar os resumos das teses publicadas no Banco de Teses da Capes e considerou-se, também, para efeito de análise, o GT5 da ANPEd. Nessas leituras foram encontradas as seguintes categorias: *Identidade do Ensino Médio, Políticas de Reforma, Financiamento, Juventude, Avaliação, Estado*.

Após tais considerações e a escolha dos teóricos que tratam da reforma do Estado e das políticas, partiu-se para a análise dos documentos que nortearam a reforma do Ensino Médio em Goiás nos anos 2000, incluindo o Projeto Escola Jovem e o Programa Ensino Médio Inovador. Em relação aos documentos do governo federal, esses se encontram disponíveis no endereço eletrônico do MEC na internet (1).

Para as análises dos documentos da SEDUC/GO, partiu-se da observação da pesquisadora, em encontros de professores da rede estadual de ensino de Goiás, bem como foram feitas inúmeras visitas à SEDUC/GO e contou-se com a colaboração da equipe da Superintendência do Ensino Médio, para a disponibilização de documentos dos Projetos/Programas implementados. Além das

conversas realizadas com gestores e professores das escolas-campo da pesquisa, seja pessoalmente, por telefone ou via *e-mail*.

Para a exposição da pesquisa, o conteúdo de cada capítulo contribui para a construção do objeto (políticas públicas de reforma/reestruturação do Ensino Médio), tendo como foco de investigação a reestruturação do Ensino Médio em Goiás, visualizando as rupturas e/ou continuidades nesse processo.

Dessa forma, a tese está estruturada em três capítulos, além das Considerações Finais. No Capítulo 1, intitulado *O Ensino Médio no Brasil nos Anos 1990 e 2000: o Estado e as Políticas Educacionais Reformistas*, procurou-se situar o Ensino Médio no contexto da educação brasileira (incluindo documentos legais – leis, decretos, portarias). Nesse capítulo, são apresentadas e analisadas as políticas voltadas para o Ensino Médio nos dois mandatos do Governo FHC (1995 – 2002) e também nos dois mandatos do Governo Lula da Silva (2003 – 2010), buscando-se situar o Ensino Médio no contexto das reformas educacionais brasileiras. Para isso, optou-se por identificar e analisar as categorias relacionadas à reforma do Ensino Médio, observando vários pesquisadores, identificando e examinando, inclusive, as lacunas ainda existentes sobre a temática do Ensino Médio. Discutiu-se, também, o conceito e o papel do Estado no contexto das reformas dos anos 1990 e 2000 e sua implicação para as políticas públicas e educacionais.

No Capítulo 2, *As Reformas do Ensino Médio no Estado de Goiás*, buscou-se, inicialmente, contextualizar e caracterizar o estado de Goiás no cenário político, apresentar e analisar as políticas voltadas para o Ensino Médio no Governo Marconi Perillo (2000 - 2006) e Alcides Rodrigues (2006 - 2010). O propósito foi verificar os programas e as ações de reforma no âmbito do Ensino Médio, em relação às mudanças ocorridas em Goiás, a partir do final dos anos 1990, quanto à implementação do Projeto Escola Jovem, da Ressignificação do Ensino Médio, bem como a efetivação ou materialização com base em alguns indicadores educacionais.

Finalmente, no Capítulo 3, intitulado *O Ensino Médio Inovador (EMI) em Goiás: implementação no Sistema de Ensino e nas Escolas-Campo da Pesquisa*, procurou-se focalizar e examinar criticamente o Projeto Ensino Médio Inovador, por meio da apresentação das propostas, metas, ações estabelecidas pela SEDUC/GO. Nesse capítulo, objetivando avaliar as ações propostas pelas escolas-campo da pesquisa, bem como as realizações concretizadas nessas escolas, são

apresentadas e analisadas ainda a materialização da reforma do Ensino Médio em Goiás, valendo-se da perspectiva da SEDUC/GO e dos gestores e professores que integram as escolas da amostra e, ainda, os resultados de matrícula, abandono, evasão, reprovação e das avaliações externas.

“No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra”.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL NOS ANOS 1990 E 2000: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS REFORMISTAS

Esse capítulo tem a finalidade de analisar as principais diretrizes e ações que têm regulado as políticas educacionais de reforma do Ensino Médio. Intenciona-se, também, no processo de revisão da literatura, levantar as categorias mais significativas observadas nas propostas de reforma.

Com base nas leituras realizadas, foi possível levantar as produções acadêmicas que tratam do objeto de estudo dessa tese, de modo que pudessem contribuir para as análises das políticas educacionais implantadas durante os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Assim, as análises estabelecidas fundamentam-se na pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática das políticas de reforma/reestruturação do Ensino Médio. Desse modo, a estrutura do capítulo apresenta um panorama dos determinantes que levaram às políticas de reforma voltadas para essa etapa da Educação Básica, sobretudo a partir do final do século XX.

Esse capítulo busca, ainda, compreender, no período dos anos 1990-2000, como se deram as concepções sociopolítico-econômicas que ampararam os Projetos/Programas de reforma do Ensino Médio. Nessa intenção, são problematizadas as propostas pretendidas pelo governo federal quanto às políticas educacionais para a Educação Básica, no que se refere especificamente ao Ensino Médio.

Inicialmente, para se compreender a situação do Ensino Médio, é importante afirmar que a menção ao nível médio¹⁰ de ensino está presente em uma carta de Padre Manuel de Nóbrega, de 15 de junho de 1553, quando se refere “a uma aula de Gramática Latina freqüentada somente pelos alunos mais inteligentes da Escola de São Vicente” (TOBIAS, 1986, p. 47). No período, a oferta desse ensino dava-se no Colégio da Bahia, do Rio de Janeiro, de Olinda e outros.

¹⁰ O Ensino Médio já passou por diversificadas denominações em diferentes períodos, entre elas: a) durante a educação jesuítica – nível médio; b) no século XIX – nível secundário; c) nas Leis Orgânicas do Ensino (1942) – ensino secundário; d) na LDB n. 4.024/1961 – Ensino Médio; e) na Lei n. 5.692/1971 – 2º Grau; f) na Lei n. 7.044/1982 – 2º Grau; g) na Constituição Federal (1988) e na LDB n. 9.394/1996 – Ensino Médio.

Foi no século XX, no entanto, que se estruturou o Ensino Médio¹¹, passando por mudanças mais significativas. A primeira delas foi a Reforma Capanema/Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), redefinindo as funções desse nível de ensino: “[a] reforma atribui ao ensino secundário a sua finalidade fundamental, **que é a formação da personalidade do adolescente**” (TOBIAS, 1986, p. 285) (grifos do autor).

A Reforma Capanema institucionaliza, então, duas estruturas paralelas para o ensino secundário: o ensino secundário propedêutico e o ensino profissional, destinado aos menos favorecidos, por sua vez, complementado pelo sistema de aprendizagem das indústrias. Nesse sentido, verifica-se, claramente, a complexidade da histórica dualidade escolar do país, uma vez que adota dupla estratégia para a preparação da força de trabalho: os sistemas públicos de ensino sob o controle do Ministério da Educação e os cursos de aprendizagem industrial, sob o controle dos empresários (MELO, 2006, p. 13).

O Ensino Médio, chamado de ensino secundário nesse período, reiterava, portanto, uma identidade dual e elitista, demonstrando a não preocupação das políticas educacionais com uma educação igual para todos.

Outra mudança significativa para o Ensino Médio foi a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5.692/1971), em plena Ditadura Militar, o governo decreta a profissionalização compulsória, determinando disciplinas e o currículo mínimo das habilitações profissionais. De acordo com a Lei n. 5.692/1971, estabelece-se, no Art. 21, que “o ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente”.

Essas novas políticas foram influenciadas pelo modelo norte-americano de educação. O que ocorreu, na verdade, foi o fracasso dessa profissionalização compulsória, pois, na década de 1970, já se necessitava de outro perfil de trabalhador, com uma formação básica, com “capacidade de apreensão de sempre novos conteúdos relativos ao trabalho [...] capacidades cognitivas que se distinguem por um *alto nível de generalidade* e conseqüentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa à outra” (GERMANO, 1993, p. 186) (grifos do autor).

Com isso, novamente, evidencia-se a elitização do ensino. Para os pobres, era oferecida uma pseudoformação profissional, uma vez que a maioria das escolas

¹¹ No Apêndice A, aparece uma breve visualização da situação político-econômico-social do Brasil e da legislação sobre Educação no período de 1930 a 2010.

públicas não tinha infraestrutura nem profissionais adequados para atenderem às várias habilitações. Já as escolas particulares, também, ofereciam uma pseudoformação, pois apareciam as disciplinas técnicas; no entanto, era realizado um currículo propedêutico, com disciplinas clássicas.

Em 1982, revogou-se a obrigatoriedade da profissionalização e houve a volta parcial à formação geral, com a Lei n. 7.044/1982, em seu art. 4º:

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982).

Entretanto, a mudança mais importante foi a preconizada na LDB n. 9.394/1996, que incluiria o Ensino Médio com etapa de conclusão da Educação Básica, ou seja, a continuidade dos estudos do Ensino Fundamental e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade desta etapa. Deveria, também, preparar o jovem para o exercício pleno da cidadania, possibilitando, assim, que ele pudesse optar por continuar seus estudos na Educação Superior ou inserir-se, imediatamente, no mercado de trabalho, uma vez que “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei n. 9.394/1996).

No artigo de Nosella (2011), *Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico*, o autor discorre sobre a especificidade pedagógica dessa etapa de ensino, tão debatido, ultimamente, inclusive pelos meios de comunicação. Ele afirma ser antiga a discussão e faz um histórico da dualidade pedagógica existente no Ensino Médio (propedêutico e profissionalizante).

A partir daí, pretende-se realizar reflexões a respeito de qual tem sido o Ensino Médio oferecido à população brasileira. Por isso, é necessário compreender as políticas públicas para essa etapa de ensino, bem como discutir-se sobre o conceito e o papel do Estado e sua implicação para as reformas e políticas públicas e educacionais.

Por conseguinte, possibilitar uma nova escola aos sujeitos tem sido/é tarefa urgente. Assim, as políticas públicas de reforma educacionais fizeram – mesmo que de forma aligeirada – e continuam fazendo parte das agendas governamentais, uma vez que, no contexto do neoliberalismo, “o aparelho de Estado e a educação são

exigidos de forma estrutural a ser reformados nesta direção” (SILVA JÚNIOR; LUCENA; FERREIRA, 2011, p. 851).

Então, partindo dessa realidade socioeconômica, buscar-se-á problematizar uma fase específica da Educação Básica – o Ensino Médio –, sua crise de identidade, suas finalidades e sua estruturação curricular, dando-se ênfase ao período pós-anos 1990, nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Logo, para analisar o conteúdo dos documentos, que propuseram a reforma do Ensino Médio, será observado se, de fato, as propostas políticas educacionais, aqui pesquisadas, trilharam o caminho de uma mudança significativa de reforma/reestruturação do Ensino Médio no Brasil.

1.1 O ENSINO MÉDIO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Para a compreensão da temática a ser pesquisada, a reforma do Ensino Médio a partir dos anos 2000, realizou-se, inicialmente, uma revisão da literatura da produção na área, sobretudo nos últimos dez anos, com o objetivo de identificar e analisar o assunto por meio de questões levantadas por vários pesquisadores. Para isso, foram selecionados artigos publicados em dois periódicos avaliados como *Qualis A Internacional – Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade* –, sendo encontrados 28¹² textos.

Os trabalhos examinados buscam esclarecer, sob diferentes aspectos e critérios, os elementos implícitos e explícitos que foram sendo ‘tecidos’ pelos discursos oficiais, quais os pressupostos e os subentendidos que compuseram documentos tão importantes como as DCNEM e os PCNEM nos anos 1990. Percebe-se que esses estudos e essas pesquisas partilham a ideia de quão frágil é a escola e seus interlocutores, que, sem infraestrutura física e de pessoal, recebeu, como uma avalanche, a reforma curricular, sentindo-se, na quase totalidade do tempo, desamparada, sozinha para enfrentar clientela tão heterogênea nesse ‘novo’ Ensino Médio.

¹² Com a leitura pormenorizada de cada um deles, quatro foram descartados, um por se tratar de pesquisa anterior à reforma (1995/1996) (WHITAKER; FIAMENGUE, 2001); os outros três por apresentarem análises mais específicas em relação ao ensino técnico (que se encontrava nesse período desvinculado do Ensino Médio), entre eles: Cunha (2000b); Ferretti (2000); Oliveira (2000).

Ao se contextualizar o período analisado, observa-se, com as análises apresentadas nos artigos, que, no segundo mandato do Governo FHC (1999-2002), a reforma do Ensino Médio ganhou maior fôlego. Assim, após a aprovação da LDB (Lei n. 9.394), em 20 de dezembro de 1996, foram publicadas as DCNEM (1998) e os PCNEM (1999).

Em relação aos artigos publicados no período do primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003 – 2006), esses escritos comungam com a perspectiva de que novas possibilidades estavam sendo trilhadas. Os autores demonstram em suas pesquisas os elementos que foram constituindo a base da reforma desde 1998 e as heranças deixadas para os governos seguintes. Mesmo com a expectativa de mudanças, eles concluem, em geral, que as discussões em torno do Ensino Médio são urgentes e necessárias, mas, ainda, estão distantes das práticas escolares.

Posteriormente, foram analisados os artigos publicados durante o segundo mandato do governo Lula da Silva (2007 – 2010) e percebe-se que os autores retomam as já tão discutidas propostas de reforma do ensino e ratificam que, ainda pouco, se tem mudado nas práticas escolares. Daí a necessidade de ampliação das discussões, de efetiva formação dos professores que atuam no Ensino Médio, de ampliação do financiamento, seja na infraestrutura física ou de material, na valorização dos profissionais e num acompanhamento mais próximo nas escolas por parte das equipes técnicas das secretarias, como apoio capacitado.

De modo geral, com as análises feitas, fica claro que os pesquisadores buscaram apresentar considerações a respeito da situação sociopolítico-econômica que estavam relacionadas ao contexto da reforma, tanto nacional quanto internacionalmente.

Para uma visualização mais ampla da escolha dos artigos, todos que foram selecionados encontram-se nos Apêndices B e C, com informações referentes ao ano no qual foi publicado, ao número do periódico, à quantidade de textos daquele número, bem como o volume referente à temática desta pesquisa e a sua referência completa.

Tabela 1: Número de Publicações nos Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade (2000-2011)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Artigos Publicados	69	89	97	106	92	98	91	94	84	93	103	102
Temática da TESE	08	03	03	01	01	02	01	00	00	01	02	06

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos artigos mencionados, fica evidente que ainda é reduzido o número de pesquisas sobre a reforma do Ensino Médio pós-LDB, conforme dados da Tabela 1.

Em relação às publicações dos artigos, foram encontradas 14 instituições de pesquisa diferentes: uma era da região Sul, duas do Centro-Oeste e as demais do Sudeste. Entre elas, cinco de São Paulo, quatro do Rio de Janeiro e duas de Minas Gerais. Isso significa, aproximadamente, 78,58% do Sudeste, em relação a apenas 14,29% do Centro-Oeste e 7,13% do Sul. O que fica evidente é a desigual concentração de estudos que existe no eixo Rio-São Paulo, em relação ao número de instituições e pesquisadores e, conseqüentemente, de distribuição de recursos para pesquisas.

Com a leitura do resumo dos artigos, pode-se observar qual era o objetivo pretendido por seus autores, o principal deles era discutir sobre a proposta curricular do Ensino Médio, em cinco artigos; também sobre os jovens/estudantes e sua visão a respeito do Ensino Médio/da escola, em quatro artigos; analisar a proposta das diretrizes curriculares para o Ensino Médio, em três. Há, ainda, aqueles que se debruçaram em examinar a implementação da reforma do Ensino Médio e o papel do estado, em três artigos, e os demais objetivos estavam relacionados a analisar o discurso dos documentos oficiais, o financiamento desse nível de ensino, quais são os princípios pedagógicos e as perspectivas para o Ensino Médio, apresentar dados sobre a infraestrutura e a necessidade do regime de colaboração, além de discussão sobre a avaliação e as metas do Plano Nacional de Educação (PNE – 2001-2010).

Além dos artigos, optou-se também por analisar os resumos das Teses publicadas no Banco de Teses da Capes¹³. A pesquisa consistiu-se em buscar por assunto todos os títulos relacionados a 'Ensino Médio', a partir do ano 2000, como resultado apareceram 588 resumos. Primeiramente, fez-se uma leitura por títulos, para verificar quais deles tinham exatamente relação com a temática dessa tese. A partir disso, optou-se por ler os 55 resumos, desses foram selecionados 21 que apresentavam discussões diretamente relacionadas a essa pesquisa. Quanto aos pesquisadores, 15 eram de instituições federais, três estaduais e três particulares. A maioria (11) deles pertencia a instituições do Nordeste, um do Centro-Oeste e um da região Sul, os demais do Sudeste. Diferente do que se observou quanto à publicação de artigos em periódicos, um número maior de representantes é do Sudeste, em razão, talvez, da ocorrência de mais eventos acadêmicos nessa região por causa da concentração de universidades e de programas de pós-graduação na área de Educação.

Considerou-se, também, para efeito de análise, o GT5 da ANPEd – Estado e Política Educacional. No período de 2000 a 2011, foram apresentados 216 trabalhos e 45 pôsteres, em cada um deles observou-se se apresentavam títulos relacionados ao tema 'Ensino Médio'. Assim, foram encontrados nove trabalhos, dois deles de Zibas (2001; 2004), já analisados nas publicações de *Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade* (ZIBAS, 2002; 2005a).

Numa análise mais aprofundada, observou-se nos artigos dos periódicos *Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade* e nos resumos das Teses pesquisadas no portal do banco de Teses da Capes, bem como nos textos apresentados no GT5 da ANPEd, todos no período de 2000 a 2011, quais eram as principais categorias presentes e as temáticas referentes a cada uma delas: a) *Identidade do Ensino Médio* – identidade, concepção, formação para o trabalho, dissociado/integrado; b) *Políticas de Reforma* – interdisciplinaridade, contextualização, competências, conteúdos, políticas curriculares, reestruturação, DCNEM, PNE, PPP; c) *Avaliação* – SAEB, ENEM; d) *Financiamento* – organismos internacionais, Fundeb, regime de colaboração; e) *Juventude* – protagonismo juvenil;

¹³ Os resumos estão disponíveis no endereço eletrônico <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>, em que "as informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados".

f) *Estado* – reforma e papel. Para uma melhor visualização, propôs-se uma Síntese dessas categorias, disponibilizadas no Apêndice C.

Portanto, para se analisar qual educação o Estado tem buscado promover e que concepções de sociedade, de cidadania e de escola estão sendo construídas, foram resgatadas as conclusões a que chegam alguns pesquisadores, bem como suas concepções teóricas, de modo que se possa observar as rupturas ou continuidades que vêm ocorrendo nas reformas educacionais na intenção de compreender as categorias: *identidade, políticas de reforma, avaliação*¹⁴.

Assim, optou-se por discutir o conceito e o *papel do Estado* no contexto das reformas e sua implicação para as políticas educacionais. Com isso, a fundamentação teórica que sustenta tal perspectiva relaciona-se a algumas ideias sobre educação/reformas educacionais em um contexto mais amplo.

Desse modo, primeiramente, é importante destacar a respeito da educação. Na concepção de Cunha (1991, p. 34):

O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do homem total, liberado e pleno.

Ao se observar o que afirma o autor a respeito do ideário de que a educação não deve ser privilégio de alguns, o que se tem percebido ao longo dos séculos no Brasil é que, na maioria das vezes, foram poucos os que tiveram acesso à educação. Nessa direção, Cunha (1991, p. 44) diz que, na concepção liberal, “Todos têm liberdade para se educar, mas não têm, igualmente, as mesmas condições, porque a realidade sócio-econômica das diversas classes dentro da sociedade burguesa não lhes permite uma mesma instrução”.

Dessa forma, no contexto das reformas educacionais a partir da década de 1990, evidencia-se, segundo Bueno (2000, p. 19), que, com o novo papel do Estado, se instala “um ritual manipulador que simula a participação democrática por intermédio de um conjunto articulado de procedimentos”.

¹⁴ Essas foram as categorias mais presentes nos textos examinados no processo de revisão da literatura.

Destarte, é possível examinar o direcionamento das reformas educacionais no contexto da mudança do papel do Estado, assim,

tem-se verificado que a descentralização, embora abra possibilidades interessantes a um processo de modernização, é também um reflexo das relações autocráticas ou democráticas que prevalecem na sociedade, o que nos convida a uma abordagem política e não meramente técnica dessa modalidade de gestão, recolocando o papel do Estado na justa medida de suas responsabilidades com a qualidade da educação (MITRULIS, 2002, p. 223).

Em se tratando da categoria *reforma*, nessa tese, o termo foi utilizado como “[...] uma palavra que faz referência [...] às relações de poder na definição do espaço público. [...] a reforma é melhor entendida como parte do processo de regulação social” (POPKEWITZ, 1997, p. 11, 12).

Nesse trabalho, são analisadas as políticas de reforma¹⁵ implementadas para reestruturar o Ensino Médio, observando as concepções dos governos federal e estadual. Para Martins (2000, p. 70),

Os organismos multilaterais de ajuda internacional que em alguns momentos apareceram como interventores nas políticas sociais nos países periféricos durante as décadas de 1960/70 – definindo diretamente as reformas de ensino e financiando a estrutura que daria suporte às políticas públicas – ressurgiram, a partir dos anos 80, como negociadores de questões sociais graves, promovidas por desmandos nas economias locais e no gerenciamento dos programas sociais, exercendo a função de principais interlocutores dos governos de países periféricos.

Por isso, partindo dos ideais de organismos internacionais (com a contribuição de Claudio de Moura e Castro e de Guiomar Namó de Mello¹⁶),

¹⁵ Para Barroso (2000, p. 8,17), as reformas, muitas vezes são “produzidas por iniciativa do poder político e da sua administração central, com o fim de introduzirem mudanças estruturais ou por pressão das críticas, ou como tradução de ‘modas’ pedagógicas, ou como simples resultado da rotatividade dos ministros e do seu desejo de ‘desfazer’ a reforma anterior, para ter direito ‘à sua’ reforma. [...] reformas que se limitam a tentar aperfeiçoar o que já existe, sem pôr em causa os princípios, modelos de referência e modos de organização. [...] elas falharam devido a uma concepção normativa de mudança que não tinha em consideração a especificidade dos contextos, o carácter construído das situações educativas e a autonomia dos actores envolvidos”. BARROSO, J. *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2000.

¹⁶ Claudio de Moura e Castro foi Chefe de Divisão do Programa Social, Departamento de Desenvolvimento Sustentável, do Bando Interamericano de Desenvolvimento, de 1995 a 1998.

executou-se a reforma no governo FHC, compreendendo “que o Brasil deve estar integrado à tendência internacional que tem implementado reformas nos sistemas de ensino para atender às exigências das mudanças econômicas, sociais e culturais em curso” (MARTINS, 2000, p. 75).

Quanto à categoria *identidade do Ensino Médio*, toma-se por base a formação integral para a constituição do sujeito, considerando os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e culturais, ou seja, uma formação unitária, uma identidade “expressa pelos objetivos de formação dos sujeitos individuais e coletivos que a vivenciam – os jovens” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 5). Somente compreendendo os sujeitos, suas necessidades, compreender-se-á qual a identidade do Ensino Médio – etapa final da Educação Básica.

Essas reflexões contribuem para compreender que Estado, que escola, que reforma do Ensino Médio buscou-se implementar nos governos FHC (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010).

1.2 O ENSINO MÉDIO NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995-2002)

Na década de 1990, os organismos internacionais influenciaram as políticas de reforma, como o Banco Mundial (BM), por exemplo, uma vez que as necessidades do mercado global afetam e são afetadas pela economia e pela política, incidindo, dessa forma, no papel do Estado.

O BIRD¹⁷, como órgão dependente da ONU, foi um dos promotores da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990. Essa conferência tem influenciado as reformas educacionais dos países em desenvolvimento, o que pode ser percebido através da observação entre as mudanças ocorridas nos sistemas educativos latino-americanos e os princípios gerais ali acordados e revalidados na Declaração de Nova Delhi em 1993 (OLIVEIRA D., 2000, p. 107).

Assim, nesse contexto dos anos 1990, em nome da economia, da eficiência e da qualidade, buscou-se “[...] reordenar a ação do Estado, limitando, quase

Guiomar Namó de Mello, em 1990 e 1991, foi consultora da preparação de projetos do Banco Mundial de investimento em educação na região Nordeste e no Estado de Minas Gerais.

¹⁷ Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, também conhecido como Banco Mundial (BM).

sempre, seu raio de ação em termos de políticas públicas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 93).

Por sua vez, “[o] Banco Mundial requer que a educação escolar esteja articulada ao novo paradigma produtivo, para assegurar o acesso a novos códigos da modernidade capitalista” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 103), decorrendo daí a necessidade de se destacar a qualidade na educação e a avaliação dos sistemas de ensino, das escolas e dos estudantes. A partir disso, tornar-se-ia constante um novo par: escola eficaz e avaliação de desempenho.

A condição econômico-social do período evidenciava

uma sociedade de classes, onde, não obstante o discurso em contrário e os avanços ocorridos, o aprendizado intelectual de excelência é uma reserva das elites, algo bem próximo à formação dos jovens nobres dos latifúndios da Colônia e do Império, enviados a Lisboa e Coimbra (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 620).

Em razão desse modelo de sociedade e influenciada por essas condições,

A educação é afetada pela mundialização do capital, implicando mudanças em seus princípios expressos nos pressupostos formativos. [...] as políticas educacionais nacionais acabam por referendar uma rígida divisão de classes no que se refere à formação educacional. Às classes mais favorecidas, uma educação voltada à pesquisa aplicada e ao saber científico. Às classes trabalhadoras, uma educação de cunho profissional, atendendo às demandas do mercado de trabalho (SILVA JÚNIOR, LUCENA, FERREIRA, 2011, p. 852-4).

Nessa divisão de sociedade, imposta pelo mercado, a educação também acaba por ‘aderir’ ao mesmo modelo, sobretudo quando seus governos tomam essas normativas mercadológicas internacionais como planos de Estado. Nessa inter-relação economia e educação,

A crença de que a educação é fator indispensável ao desenvolvimento econômico tem mobilizado os mais diversos setores da sociedade em torno de propostas e políticas que visam otimizar esse relação, a partir de interesses sociais específicos (OLIVEIRA D., 2000, p. 15).

Nessa perspectiva liberal, com a tentativa, já mencionada, de se atender aos interesses econômicos, evidencia-se um eco das políticas internacionais.

O resultado da dominância do projeto societário firmado nas teses do liberalismo econômico centrado no ajuste fiscal e, em alguns períodos históricos, do projeto do nacionalismo conservador e do populismo tem sido a configuração de uma das sociedades de maior desigualdade econômica, social, cultural e educacional do mundo, na qual se legalizam o privilégio e a própria desigualdade. [...] nos anos do governo Fernando Henrique Cardoso, a radicalização das teses do liberalismo econômico conservador (neoliberal) tornou o Brasil seguro para o capital (FRIGOTTO, 2004, p. 55).

Com base nesse contexto, no final da primeira metade da década de 1990, com a democracia consolidada, surge novo período eleitoral e a esperança de melhores propostas educacionais. Eis que se daria início aos oito anos do governo FHC, que acabou por enfatizar o ensino fundamental (7 a 14 anos) em detrimento de outras modalidades, etapas e níveis de ensino.

Em sua campanha para presidente da República (1994), FHC contou com a participação de especialistas em planejamento para apresentar suas propostas, que aparecem no documento denominado *Mãos à obra, Brasil: proposta de Governo*¹⁸, e destina oito páginas ao título “Educação”:

A educação é, hoje, requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico, e elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada (CARDOSO, 2008, p. 47).

Sobre o acesso ao ensino:

Em um sistema democrático de ensino, os alunos estão distribuídos de forma equilibrada nos diferentes níveis. A educação no Brasil, entretanto, continua altamente seletiva, ou seja, poucos alunos têm acesso ao segundo ou terceiro grau, porque a repetência impede a maioria de completar o primeiro grau. [...]

A prioridade fundamental da política educacional no Governo Fernando Henrique consistirá em incentivar a universalização do acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar [...] (CARDOSO, 2008, p. 48, 49).

Mesmo considerando que poucos alunos têm acesso ao 2ª grau (Ensino Médio), enfatiza-se que a prioridade será o 1º grau (Ensino Fundamental). Parece

¹⁸ Conforme consta do próprio documento pesquisado, o ano da última edição foi 1994 (ano eleitoral), no entanto, as citações apresentadas nessa tese constam da versão disponível na internet, a qual pertence à Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, com edição *on-line* em 2008.

que, novamente, aquele seria relegado a segundo plano. É interessante observar que, quando menciona a primazia em relação ao Ensino Fundamental, o documento apresenta como subtítulo “Ensino básico” (CARDOSO, 2008, p. 48), influenciado pela nomenclatura utilizada pelo BM.

O Banco vem estimulando os países a concentrar os recursos públicos na educação básica, que é responsável, comparativamente, pelos maiores benefícios sociais e econômicos e considerada elemento essencial para o desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim como para aliviar a pobreza (TORRES, 1998, p. 131).

Em relação ao Ensino Médio, apresenta um subtítulo próprio, “Segundo grau”, que consta de dois parágrafos:

[...] o segundo grau é um nível estratégico do sistema educacional, por possibilitar a preparação para o mercado de trabalho, aumentando a qualificação dos jovens e as suas oportunidades de obter um bom emprego. O ensino de segundo grau é de responsabilidade dos estados. Como no caso do primeiro grau, a política do governo central deve consistir em auxiliar e estimular os estados no sentido de ampliar o número de escolas, melhorar a qualidade do ensino e oferecer oportunidades de formação profissional. Neste caso, não há recursos específicos, pois aqueles provenientes do salário-educação estão legalmente restritos ao primeiro grau. Cabe, portanto, um remanejamento das verbas do Ministério da Educação, realocando ou criando fontes adicionais de recursos para esta finalidade, em lugar de ampliar a rede de escolas técnicas federais, que só poderá atender a uma minoria insignificante da população escolar (CARDOSO, 2008, p. 50).

Com o trecho anterior, fica ainda mais evidente a pouca atenção ao Ensino Médio, ainda denominado 2º grau, sobretudo pela falta de financiamento específico, apesar de ser uma etapa importante. Observa-se que uma formação politécnica, ampla, do homem social não estava plenamente especificada. Por conseguinte, nas análises de Dalila Oliveira (2000, p. 113),

A preocupação com a erradicação da pobreza leva o Banco Mundial a recomendar uma política de focalização de investimentos na educação primária e primeiro ciclo da escola secundária. Para melhor equacionar os problemas de baixa taxa de escolaridade nos países que contam com recursos escassos [...] além de encorajar a busca de financiamentos na iniciativa privada.

Na continuidade do documento, no próximo subtítulo, “Educação básica”, afirma-se a respeito da “implementação do Programa Nacional de Qualidade na Educação Básica”, tendo como ações o “acesso”, a “área curricular”, a “formação de professores”, a “avaliação”, os “materiais e equipamentos escolares” e a “merenda” (CARDOSO, 2008, p. 52-3), em nenhuma delas há referência ao ensino de 2º grau, nem ao menos mencionando o ensino profissionalizante. Para o BM, “considerada ‘provavelmente o mais importante desafio’ e sem dúvida o mais difícil de ser alcançado, a *qualidade* localiza-se nos resultados e esses verificam-se no *rendimento escolar*” (TORRES, 1998, p. 134) (grifos da autora).

Nessa perspectiva, as políticas a serem implementadas tomavam como referencial medidas internacionais, de modo que “[...] as conclusões que se aplicam aos países em desenvolvimento derivam de estudos feitos em países desenvolvidos, com situações e contextos bastante diferentes, sem se explicar esse fato” (TORRES, 1998, p. 147).

Dessa forma, o cenário que o novo presidente teria à sua frente era de

[...] uma lógica economicista, cujo projeto educativo tem por objetivo último adequar a educação escolar às novas demandas e exigências do mercado. Nesse sentido, a educação assume a perspectiva de mercadoria ou serviço que se compra, e não um direito universal, o que leva a tornar-se competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 117).

Já eleito, o presidente FHC (o primeiro mandato de 1995 a 1998 e o segundo de 1999 a 2002) apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sendo Luiz Carlos Bresser Pereira o ministro da Administração Federal e Reforma do Estado:

A reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania. Este Plano Diretor focaliza sua atenção na administração pública federal, mas muitas das suas diretrizes e propostas podem também ser aplicadas no nível estadual e municipal. [...]

Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de ‘publicização’ (BRASIL, 1995, p. 12-3).

Sendo assim, esse governo ficou marcado pela reforma administrativa, com o “[...] ambicioso projeto do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, que tentou, a partir de 1995, iniciar uma verdadeira revolução na máquina do Estado e no seu papel na sociedade atual” (BRESSAN, 2002, p. 369). Com essa pretensão,

a reforma administrativa seria um elemento essencial de mediação entre o ajuste fiscal e o novo modelo de desenvolvimento econômico, baseado num aparelho de Estado reestruturado, ágil, flexível, capaz de articular desenvolvimento econômico e social, mercado e sociedade civil (ABRUCIO; LOUREIRO, 2002, p. 30).

Com uma problemática tão evidente, o século XX configurou-se com a necessidade de reformar o Estado e, conseqüentemente, a escola, em razão de se adequar a essas novas condições do mercado. Então, a situação político-econômica exigia tal reforma, uma nova realidade no mundo do trabalho se fazia evidente e a escola deveria contribuir para a formação desses novos profissionais, pois,

Na ótica do BM, a formulação de políticas consiste na identificação e aplicação das políticas tecnicamente ‘corretas’, o que leva à diminuição da importância das condições reais e específicas (políticas, sociais, culturais, organizativas) de implementação, guiando-se apenas pelas condições econômicas, neste caso as únicas realmente levadas em consideração (TORRES, 1998, p. 183).

O que se pretendia, portanto, era implementar mudanças que adequassem o papel do Estado a uma realidade mais dinâmica e eficiente, conseqüentemente, a escola também fosse reformada em conformidade com essa nova realidade. No entanto, na perspectiva do BM, tinha-se a “[...] tradicional ilusão de reforma educativa sem transformação profunda da pedagogia e da cultura escolar no seu sentido mais amplo” (TORRES, 1998, p. 143).

Em se tratando de reformas da educação,

[...] duas políticas se destacaram nos anos FHC como formas de coordenação federativa. A primeira é a criação de um sistema amplo de avaliação dos Ensinos Fundamental e Médio. Como tais políticas estão majoritariamente nas mãos dos governos subnacionais, cabendo à União papel suplementar, uma maneira de garantir a qualidade nacional é avaliar os resultados obtidos e, a partir disso, propor medidas que possam minorar

os problemas. A questão da evasão escolar, por exemplo, foi bem resolvida graças à articulação federativa entre os níveis de governo, baseada na conjunção entre avaliação e propostas de solução – no caso, envolvendo capacitação e recursos orçamentários.

A política impulsionada pelo governo Fernando Henrique que mais se aproximou de um modelo de coordenação federativa foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Aprovado pelo Congresso Nacional em 1997, o Fundef obriga os governos a aplicarem 25% dos recursos resultantes da receita de impostos e transferências na educação, sendo que não menos de 60% deverão ser destinados ao Ensino Fundamental. Sua implantação, em nível nacional, iniciou-se em 1º de janeiro de 1998 (ABRUCIO; LOUREIRO, 2002, p. 222-3).

Ao se tratar de reforma educacional, é importante dizer que não são apenas as demandas do século XXI que exigem tais reformas. Essa ideia aparece na Europa e América do Norte no século XIX como construção da concepção moderna de estado. Sobre isso, Popkewitz (2000, p. 155) afirma o seguinte:

As reformas educativas modernas mantêm algumas das trajetórias históricas [...]. O problema da reforma continua combinando os padrões próprios da administração social e os padrões da liberdade. Tais padrões são ordenados sobre as bases de discursos de ciência e de políticas públicas que interiorizam a racionalização populacional e as noções liberais de responsabilidade individual e autonomia.

Ainda mais, desde o século XIX, já era necessário que

o Estado produzisse uma universalização das políticas e uma rotina política que removesse a rivalidade e produzisse um desenvolvimento social harmônico.

[...] As novas instituições de saúde, emprego e educação amarravam as novas metas de bem-estar social a uma forma particular de especialização científica que deveria organizar as subjetividades – os princípios gerados a partir das novas ciências sociais eram os que organizavam as capacidades de pensar, sentir, esperar e ‘conhecer’ do cidadão produtivo (POPKEWITZ, 1998, p. 149).

Em razão desses interesses, há a necessidade da redefinição do papel do Estado, pois

A emergência da reforma como política social, o Estado moderno e as ciências educacionais constituíram inovações sociais relacionadas entre si, as quais ocorreram no século XIX. As novas formas de governar associadas ao Estado do século XIX envolviam uma variedade de práticas que iam desde projetos urbanísticos, problemas de higiene pessoal, educação

infantil e desemprego até questões de comércio e participação política. Estas práticas estatais nacionalizaram questões de risco e da pobreza de uma maneira que conflitava com a imaginação política das sociedades liberais democráticas (POPKEWITZ, 1998, p. 148).

Tais urgências mencionadas por Popkewitz (1998, p. 151) não eram apenas do século XIX e, ainda, o são hoje, no século XXI, uma vez que a partir do século XVII, “[...] As reformas do governo e da sociedade deveriam tornar visível o surgimento latente e inerente do progresso”. Sendo assim, em nome da vida na sociedade urbana, com as necessidades de transporte, comércio, indústrias, o surgimento da imprensa etc., cada vez mais novos modos de governar em favor desse ‘progresso’ se faziam pertinentes e também a ampliação da educação formal para a população.

Em decorrência de tais concepções,

O papel do governo estatal é agora o de desenvolver uma política coerente, que coordene e impulse a implementação de ‘práticas bem-sucedidas’, que poderiam então operar sem necessidade de qualquer orientação sistemática. Em contraste com os esforços reformistas passados, que buscavam soluções universais para os males da sociedade através da escola, a *reforma escolar sistêmica* procura soluções múltiplas e locais através dos esforços cooperativos entre o governo federal, as escolas locais, a comunidade e os professores. Fundamental, nos novos discursos reformistas, é uma relação reformulada entre o governo central, as autoridades, as delegacias escolares locais e regionais, os professores, a pesquisa acadêmica, bem como a ‘comunidade’ e grupos de pais na reconstrução da escola (POPKEWITZ, 1998, p. 157).

Para que, então, houvesse a reforma educacional, o presidente FHC apresentou um programa denominado Acorda Brasil: Está na Hora da Escola, com o objetivo de “mobilizar a sociedade para a tarefa de enfrentar a problemática situação do ensino brasileiro com suas altas taxas de analfabetismo, legiões de crianças fora da sala de aula, professores mal preparados e alunos desmotivados e repetentes” (CAIXETA, 2002, p. 537). O programa apresentava pontos em comum em relação aos “[...] itens das reformas ocorridas no plano internacional, uma vez que eles cumprem orientações de organismos internacionais: financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 164).

Com tantas necessidades de mudança na educação, após longa discussão, iniciada antes mesmo do governo FHC – desde a Constituição de 1988 –, outra LDB

(Lei n. 9.394/1996)¹⁹ foi sancionada no primeiro mandato, tendo como ministro da Educação à época Paulo Renato Souza, o qual teria de buscar soluções quanto à

dificuldade de acesso à escola, má qualidade do ensino, currículos obsoletos, professores despreparados e mal remunerados, repetência e evasão escolar. [...] Inicialmente, o foco foi centrado em duas frentes – no esforço de universalização do ensino fundamental e na tentativa de recuperação da qualidade de ensino nas escolas municipais e estaduais, vítimas de lento processo de deterioração (CAIXETA, 2002, p. 540).

Antes de se analisar as propostas apresentadas na LDB (1996) para a Educação Básica, é preciso saber para qual escola se estará propondo uma política educacional, uma vez que “a escola é um conceito que pressupõe estruturas de governo na sociedade na qual o macro e os microproblemas do estado são colocados juntos” (POPKEWITZ, 1997, p. 49).

A educação brasileira, com base nos princípios estabelecidos na CF de 1988, em seu artigo 205, é

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A LDB, Lei n. 9.394/1996, em se tratando da Educação Básica, apresenta três etapas: educação infantil (0-6 anos), ensino fundamental (7-14 anos) e Ensino Médio (15-17 anos)²⁰: “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL. MEC, 2000). O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica. Em épocas anteriores, conforme já apresentado, essa etapa tinha outras denominações e agora é o tão debatido Ensino Médio. De acordo com a LDB (1996), apresenta as seguintes finalidades, em seu art. 35:

¹⁹ Acerca dos embates em torno do projeto de LDB, consultar SAVIANI, D. Análise do substitutivo ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentários de Dermeval Saviani ... [et al.]*. - São Paulo: Cortez, ANDE, 1990; SIQUEIRA, Angela C. de. LDB - dois projetos (de sociedade) em disputa. In: *Caderno ADUFF-SSind*, Niterói, 02/08/1995. Para ver LDB atualizada, consultar site da Presidência da República: www.planalto.gov.br.

²⁰ Ocorreram alterações na LDB ao longo dos anos, mas será explicitada aqui a organização escolar conforme LDB aprovada em 1996.

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. MEC, 2000).

O discurso oficial era que deveria ser ofertado um Ensino Médio que proporcionasse aos alunos a continuidade nos estudos – acesso ao Ensino Superior – ou a preparação geral para o trabalho e não, especificamente, a formação profissionalizante. O que se previa, nesse contexto, era a expansão das matrículas no Ensino Médio, no entanto, o incentivo maior era no período diurno, sem se pensar explicitamente no noturno, com uma clientela diferenciada.

A necessidade, por parte dos organismos internacionais e, conseqüentemente, dos governos, de reforma do Ensino Médio fica evidente quando se observa o grande avanço de matrículas que houve nesse período, considerando os números anteriores (Tabela 2).

Tabela 2: Ensino Médio – Matrícula Inicial no período 1971-1999

Ano	Total Geral de Matrículas
1971	1.119.421
1975	1.935.903
1980	2.189.182
1985	3.016.138
1989	3.477.859
1991	3.770.230
1994*	4.936.211
1995*	5.374.831
1996	5.739.077
1997	6.405.057
1998	6.968.531
1999**	7.767.091
Taxa de Crescimento 1994/1999	57,3%

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 1999 (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 maio 2013). (Adaptado pela autora).

Notas: * dados estimados ** dados preliminares

Conforme observado na Tabela 2, a partir de 1994, era crescente o número de matrículas para o Ensino Médio, alcançando um aumento de 57,3%. Além disso,

a busca por esse nível de ensino, que era de 43,5%, em 1971, em escolas particulares, caiu em relação ao número total de matrículas para 19,8%, em 1997, segundo dados do MEC/INEP²¹ (DURHAM, 2000, p. 234).

Isso significa que um maior número de estudantes passou a frequentar as escolas públicas. Conseqüentemente, o governo buscou implementar medidas de reforma na educação, no que se refere a ampliar o acesso às salas de aulas, para que essa nova demanda fosse atendida.

Desse modo, no governo FHC, são propostas reformas no Sistema de Proteção Social, incluindo a educação, entretanto, de acordo com a análise de Draibe (2003, p. 75), explicita-se que,

No governo Fernando Henrique, *reformas parciais* ocorreram no ensino fundamental, na previdência social e na saúde, e foram *introduzidas* ou iniciadas na educação infantil, no Ensino Médio, nos programas de inserção produtiva (microcrédito) e nos programas de combate à pobreza.

Ao seguir orientações de organismos internacionais, entre eles, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o foco da reforma na educação era o Ensino Fundamental, sobretudo em relação ao seu financiamento²², com recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), não vinculados especificamente para o Ensino Médio. Por isso, os programas apresentados – Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE) e Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) (LIBÂNEO; OLIVEIRA;

²¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/institucional>>. Acesso em: 01 mar. 2011.

²² Nessa direção, destaca-se a criação do Fundef, por meio da EC 14/1996 e da Lei n. 9.424/1996, que estabelecem os gastos na manutenção e no desenvolvimento da educação.

TOSCHI, 2003) – eram destinados às escolas de Ensino Fundamental. Dessa forma, para Draibe (2003, p. 79),

A descentralização e o reforço da redistributividade do gasto foram outras das diretrizes implementadas pela transferência de recursos para estados, municípios e diretamente para as próprias escolas, em quase todos os programas federais de apoio ao ensino fundamental: Programa de Descentralização da Merenda Escolar, Programa TV Escola e Programa de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (PMDE).

Então, havia necessidade de reformar não só o nível Fundamental, mas também o Médio, considerando que acontecia a utilização compartilhada de infraestrutura física e de pessoal dos espaços destinados aos dois níveis de ensino, sendo imprescindível uma ampla parceria entre governos municipais e estaduais.

No artigo *Regime de colaboração intergovernamental: alternativa para a maioria do ensino médio*, Gomes (2000) apresenta dados do censo escolar em relação à expansão do número de matrículas no Ensino Médio, discutindo a respeito da necessidade e também da dificuldade em se construírem escolas exclusivamente de Ensino Médio. Uma vez que poderiam ficar muitos espaços ociosos, pois, no turno vespertino, a procura era/é bem menor.

Além disso, é preciso considerar que havia, nesse período, uma grande distorção em relação à idade-série dos alunos que frequentavam o Ensino Médio, muitas vezes em razão da não oferta universal para o Ensino Fundamental e também em consequência do grande número de reprovações. Assim, objetivava-se com a reforma ampliar o número de matrículas para amenizar essa realidade, conforme se verifica na Tabela 3.

Tabela 3: Taxa de Distorção Série-idade no Ensino Médio (Brasil e regiões, 1998, em %)

Brasil e regiões	Total	1ª série (%)	2ª série (%)	3ª série (%)
Brasil	53,9	56,4	52,8	51,3
Norte	73,2	75,6	71,9	70,0
Nordeste	69,5	72,3	68,4	66,0
Sudeste	48,4	49,7	48,0	47,1
Sul	39,1	41,6	36,6	36,2
Centro-Oeste	57,7	60,8	55,9	53,9

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 1998 (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 maio 2013. (Adaptado pela autora).

Em decorrência de números tão preocupantes apresentados, ou seja, de modo geral, no Brasil, mais de 50% dos alunos encontravam-se em defasagem de idade no Ensino Médio. Com base nas orientações da LDB (1996) de flexibilização da organização curricular, como forma de atender à demanda, propôs-se a Reforma do Ensino Médio. Assim, no governo FHC:

O Ensino Médio e a educação profissional passaram, nos primeiros quatro anos do governo, por um processo de estudos e revisão de sua concepção, de constituição do Quadro normativo para as reformas e de formulação das políticas. Depois dos esforços para a votação, no Congresso Nacional, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preparou-se o decreto de regulamentação da educação profissional e suas relações com a educação básica. Em articulação com as unidades da federação, construíram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Referenciais Curriculares para a Educação Profissional (BERGER FILHO, 2002, p. 304-5).

Nessa perspectiva do governo federal em relação à reforma do Ensino Médio, sobretudo no que se refere à sua identidade (propedêutico *versus* profissional), com a implantação do Decreto n. 2.208/1997²³, a Educação Profissional, desvinculada do Ensino Médio, a partir de 17 de abril de 1997, compreenderia três níveis:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:
I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Em relação ao inciso II do artigo 3º, a Educação Profissional de nível técnico seria oferecida nas modalidades concomitante ou sequencial ao Ensino Médio, ou seja, significou uma grande mudança (ou retrocesso) quanto a este não mais possibilitar a formação profissional na mesma matrícula com o ensino regular. Os

²³ Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu artigo 5º, prevê que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 maio 2012.

alunos que optassem por essa profissionalização deveriam escolher uma das duas modalidades. Em consequência dessas normatizações implementadas,

As disposições para o Ensino Médio na nova LDB compõem, assim, o referendo de um programa do MEC em andamento, preparado com assistência direta especializada do BID e seguindo um plano de ação com datas adrede acordadas. Um cronograma que segue tranquilo após a aprovação da Lei e permite que, já no início de 1997, o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP –, resultante do acordo financeiro MEC/BID BR-0247, inclua oficialmente as novas diretrizes legais e antecipe, tanto os termos do futuro decreto da reforma da educação profissional, como as medidas complementares do MEC (BUENO, 2000, p. 12).

Por conseguinte, a Educação Profissional desvincula-se da Educação Básica, sobretudo do Ensino Médio, passando a ter suas diretrizes próprias, incluindo uma reforma específica, o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP).

Para Mitrulis (2002), em se tratando do Ensino Médio, novamente, discute-se a respeito da dualidade formação geral *versus* formação profissional com a determinação do Decreto n. 2.208/1997, uma vez que caberia ao Ensino Médio uma formação geral e não profissionalizante. Após essas considerações iniciais, a autora discorre sobre os ‘ensaios’ feitos nas escolas em relação à inovação e toma como exemplo a implantação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio²⁴, no estado de São Paulo, a partir do ano 2000.

Essa pretendida reforma do Ensino Médio foi iniciada com a aprovação, em junho de 1998 pelo CNE, das já mencionadas DCNEM, consideradas como “Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, no primeiro caso, conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.” (BRASIL. MEC, 2000, p. 49).

Além das DCNEM, são encaminhadas às escolas orientações curriculares contidas num documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino

²⁴ “O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem, apresentado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para obtenção de financiamento, insere-se nesse Quadro de profundas e recentes mudanças. Seu objetivo geral é apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no Ensino Médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social”. Criado em 1999, o acordo entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a execução do programa termina em janeiro de 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 maio 2012.

Médio (PCNEM), que pretendiam uma nova organização curricular dividida em três grandes áreas do conhecimento (em caráter não obrigatório): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, tendo “como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, [...] numa perspectiva de interdisciplinaridade” (BRASIL. MEC, 2000, p. 18-9).

Para o governo federal, o Ensino Médio deveria apresentar diretrizes que estivessem em consonância com as perspectivas de mudança da sociedade do conhecimento, mais tecnológica. Desse modo,

as propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral (BRASIL. MEC, 2000, p. 5).

Segundo o MEC, os PCNEM foram elaborados em 1999 e encaminhados às escolas com a função de cumprir

o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los (BRASIL. MEC, 2000, p. 4).

Em outubro de 1999, foi noticiado no *Jornal do MEC* (1999, p. 7):

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM) são apenas o começo de uma longa jornada. [...] Na apresentação do documento, o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, reafirma a confiança na capacidade do professor de transformar efetivamente a Educação em nosso País. O Ensino Médio agora está na linha de frente. O número de matrículas não para de crescer. Até o ano 2000 serão 10 milhões de alunos.

No tocante a essas orientações curriculares propostas pelos PCNEM, o secretário de Educação Média e Tecnológica Ruy Berger Leite Filho²⁵ explicita o seguinte:

Construir um projeto pedagógico que assuma um currículo por competências pressupõe a centralidade do aluno, portanto, da aprendizagem, um foco na qualidade e na autonomia, uma prática pedagógica diversificada, uma escola diferenciada, uma pedagogia ativa. Isto implica uma mudança do papel da escola e, conseqüentemente, de um *novo ofício* de professor, como considera Meirieu, cujo objetivo é fazer aprender e não ensinar. Mas, também, de um novo ofício do aluno, que precisa ser o agente inegociável da aprendizagem (BERGER FILHO, 2001, p. 4-5).

Evidencia-se na fala do secretário que a palavra-chave do currículo do novo Ensino Médio proposto são as *competências*. Além disso, outras duas ganham destaque: *interdisciplinaridade* e *contextualização*. De acordo com Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 71),

A idéia reinante no novo currículo é a de que a base comum deve ter tratamento metodológico que assegure a interdisciplinaridade e a contextualização, enquanto a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização que pode ocorrer por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, por seleção de habilidades e competências da base nacional comum e por outras formas de integração. Isso deve ocorrer de acordo com o planejamento pedagógico e curricular da escola. A idéia nessa formulação curricular é que a parte diversificada dê a identidade de cada escola, isto é, defina a vocação de cada escola, pela priorização de uma das três áreas do currículo da educação média.

Desse modo, os PCNEM (1999) faziam parte do discurso oficial sobre os caminhos a serem seguidos pela reforma. Lopes (2002) considera ambíguo e híbrido o discurso apresentado nesse documento e tece suas considerações em artigo denominado *Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização*.

²⁵ “Graduado em Letras pela PUC/Rio, com pós-graduação em Lingüística pela UFRJ, Ruy Berger Leite Filho saiu da sala de aula, onde lecionava na Universidade Federal do Piauí, para trabalhar no ousado e ambicioso projeto que estava no pensamento do ministro Paulo Renato. Assumiu no Ministério, em 1995, a direção do Departamento de Desenvolvimento da Educação, passando a secretário de Educação Média e Tecnológica três anos depois, já com o projeto da reforma do Ensino Médio tomando forma e enfrentando com doses equilibradas de bom-humor e austeridade as reticências que uma proposta de transformação desse porte naturalmente sofreria até ser compreendida em sua pretensão e amplitude” (JORNAL DO MEC, 1999, p. 8).

Entre os conceitos mencionados nos PCNEM, encontra-se o de *contextualização*. Para Lopes (2002, p. 390), o conceito “foi desenvolvido pelo MEC por apropriação de múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos, oficiais e das agências multilaterais”. No documento do MEC (BRASIL. MEC, 2000, p. 4), o conceito de *contextualização* aparece de modo muito simplificado: “dar significado ao conhecimento escolar”. Nas DCNEM (BRASIL. MEC, 2000, p. 78), aparece em seis páginas, como um “recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo”.

Com a intenção de atender a diferentes grupos sociais, os documentos oficiais da reforma (as DCNEM e os PCNEM) foram construídos de maneira ambígua e incorporando elementos de diferentes fontes conceituais; sendo assim, tentam fazer-se legítimos tanto por “aqueles que trabalharam em sua produção ou aqueles que trabalham na sua implementação e análise” (LOPES, 2002, p. 389), buscando incluir palavra tão repetida nas vozes que ecoam sobre a reforma: a *contextualização*.

Além de fazer considerações teóricas a respeito dessa incorporação conceitual híbrida apresentada nos Parâmetros, uma vez que faz recortes de concepções teóricas de variados autores, Lopes (2002, p. 393) questiona sobre a importância de “identificar a que serve a proposição de formar o aluno capacitado a resolver problemas em determinados contextos específicos da sociedade tecnológica”. E chega às suas considerações finais com críticas aos Parâmetros por pensar que

em seus princípios de organização curricular tão divulgados como representação do novo e do revolucionário no ensino, permanece uma orientação que desconsidera o entendimento do currículo como política cultural e ainda reduz seus princípios à inserção social e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho (LOPES, 2002, p. 396).

Sobre a reforma, Carvalho (2005, p. 1), em trabalho denominado *O PCN para o ensino médio: possibilidades e limites*, considera o seguinte:

O pressuposto inicial era o de que as transformações em processo no capitalismo mundial não comportavam mais as formas de organização criadas no contexto do imediato pós-guerra. O chamado Estado de Bem Estar Social, experiência histórica que marcou a sociabilidade, notadamente européia, até a década de 1980, não possuía mais viabilidade em razão da

crise fiscal e dos elevados custos decorrentes dos intensos programas de seguridade social e previdenciária.

Esse movimento propunha novas formas de relacionamento entre o Estado e a sociedade, modificando os procedimentos de gestão, captação de recursos, financiamento e distribuição do fundo público. Apontava também para a necessidade de uma profunda redefinição nas responsabilidades do Estado perante a população, incluindo-se educação, saúde e previdência.

Com base nessas observações, Carvalho (2005, p. 10-1) pontua que os elementos norteadores da reforma, na verdade, contribuem

para a desumanização dos processos educativos, pois o que anuncia é o predomínio de uma razão instrumental a orientar os processos formativos e as práticas educacionais, a ênfase no desenvolvimento de *competências e habilidades* para o trabalho alienado, o discurso da empregabilidade e da laboralidade, não deixando espaços para uma educação que propicie a humanização das relações sociais.

A incorporação do *aprender a aprender* pelos documentos que subsidiam as reformas educacionais ocorre no mesmo momento em que as teses neoliberais e a mundialização do capital se tornam hegemônicas.

Quanto ao início da reforma, Berger Filho, em entrevista dada ao *Jornal do MEC* (1999, p. 9), explicitou que

No ano 2000 deve começar de forma massiva, com mais capilaridade, chegando a todas as escolas.

Não é uma reforma para ser implementada em um ano só. Exige de três a quatro anos para estar em maior velocidade porque ela é uma mudança de mentalidade com relação à escola e ao papel do Ensino Médio na Educação. [...]

Os Conselhos Estaduais de Educação, quando regulamentam a reforma, estabelecem um prazo para que as escolas possam se adequar e lhes apresentar o plano de trabalho. As escolas têm bastante liberdade e flexibilidade para propor organizações curriculares próprias, desde que atendam a um conjunto de resultados finais esperados e estabelecidos pelas normas do Conselho Nacional de Educação. [...]

Nós construímos um projeto de Ensino Médio com professores, discutido com especialistas, com a participação das secretarias estaduais. Não é uma reforma de difícil aceitação porque ela responde àquilo que os alunos e os professores do Ensino Médio querem.

Ao representar o discurso oficial do governo, Berger Filho leva em conta que a reforma foi discutida com seus atores principais. Por isso, segundo ele, pode ser considerada o que professores e alunos queriam como mudanças para o Ensino Médio. No entanto, conforme Castro e Tiezzi (2005), os PCNEM foram elaborados por especialistas de universidades, não por professores do Ensino Médio, e os autores destacam a respeito das especificidades presentes no documento:

Os novos parâmetros do Ensino Médio, elaborados por um conjunto de especialistas contratados pelo Ministério da Educação, estão baseados fundamentalmente nos vínculos com os diversos contextos da vida dos alunos e no domínio de competências e habilidades básicas, e não mais no acúmulo de informações. [...]

Os Parâmetros Curriculares destacam em sua introdução que qualquer currículo deve definir conteúdos e estratégias para capacitar os cidadãos a desenvolver conhecimentos nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade (relações políticas), a atividade produtiva (relações de trabalho) e a experiência subjetiva (simbolizações) (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 126-7).

Com isso, ‘tentava-se’ confirmar que a reforma pretendida era aquela que a escola necessitava, novamente, fica evidente a ‘arena de lutas’, para que os ideais do Estado e da sociedade pareçam ter um mesmo discurso e ‘uma só e mesma língua’. Segundo Martins (2000, p. 84),

Todo programa de governo expressa um mundo normatizador que sofre uma releitura por parte das escolas e dos profissionais da educação. O programa de reforma do Ensino Médio está sujeito à mesma dinâmica: entre o discurso governamental e as normas oficiais e/ou legais, haverá, necessariamente, um processo de resignificação dessas orientações, originando um produto híbrido que se revelará apenas nas e pelas práticas dos educadores.

No artigo *Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia*, Bueno (2000, p. 9) retrata o movimento reformista, afirmando tratar-se de um período no qual o Estado provedor passa a “Estado gerador, incentivador e avaliador de políticas educacionais”. Quanto às novas diretrizes do Ensino Médio, essas se articulavam com os referenciais determinados por organismos internacionais.

Sabe-se que as três faces da reforma do ensino médio – a estrutural, a de gestão e a curricular – estão imbricadas na reestruturação mais geral do sistema de ensino básico, a qual, por sua vez, veio articulada ao discurso hegemônico sobre a necessidade de reconstrução do Estado, no sentido de reduzir sua função provedora e ampliar o espaço para a ação de agentes sociais em diversas áreas, inclusive as sociais. Na educação, o Estado passou a ser considerado o elaborador de políticas, indutor de sua implementação e fiscalizador dos resultados [...] (ZIBAS, 2005a, p. 203).

De acordo com o governo federal, para que os objetivos de reestruturar o Ensino Médio fossem atingidos, buscou-se a contratação de empréstimo junto ao BID, com contrapartida do governo federal, do distrito federal e dos estados, com

assinatura de convênio para a realização do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed). Tudo isso com o objetivo de melhorar sua qualidade e eficiência, além de expandir a cobertura e garantir maior equidade social.

A política educacional brasileira, especialmente a voltada para o Ensino Médio e profissional, implementada de 1995 a 2002, e que persistiu durante os anos de 2003 a 2005, responde aos motivos financeiros e institucionais e às razões econômicas e ideológicas que emergiram e emergem da consolidação de interesses internos, que se materializam e se reproduzem articulados aos interesses externos, que os alimentam e os subordinam ao processo de acumulação e reprodução de capital em âmbito mundial. Desse modo, compreendemos a política educacional como uma política social que emerge desse processo e é concebida e dirigida pelo Estado capitalista, gerando um processo que medeia as tensões e as tradições socialmente produzidas e hegemonicamente determinadas pela luta de classes (DEITOS, 2006, p. 105).

A perspectiva sobre a política educacional, apresentada por Deitos (2006), confirma a influência dos interesses externos na implementação das reformas locais dos países em desenvolvimento, uma vez que o acordo MEC-BID fazia parte da política de reformas instituída nos países latino-americanos na década de 1990, de forma que,

no tocante ao Ensino Médio e à educação profissional, há recomendações explícitas do Banco Mundial, reunidas no documento 'Modelo latino-americano de formação profissional' [...]. No Brasil, durante o Governo de FHC são processadas reformas educacionais em todos os âmbitos dos sistemas públicos de educação em consonância com essas recomendações e com os princípios da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, cuja preocupação central era conferir 'maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo'. A equidade é compreendida como capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns (MELO, 2006, p. 2-3).

Com isso, havia grande necessidade por parte das escolas e de seus sujeitos de promoverem uma ampla discussão a respeito da mudança que estava sendo implementada. Dessa forma, para que de fato a reforma acontecesse,

[o] aluno, a escola, enfim, os vários atores desse processo devem desempenhar papéis ativos na construção desta nova escola que pode ser chamada de Escola Jovem, Escola Cidadã, Escola Sagarana ou Escola Guaicuru, todas em busca de um objetivo comum que é a qualidade (BERGER FILHO, [s.d.], p. 1).

Na concepção de um dos implementadores da reforma (Berger Filho), leva-se em conta que diferentes realidades são consideradas de maneira igual, sem um exame atento das especificidades que cada uma delas poderia apresentar. Ainda mais, indistintamente, as escolas, os jovens seriam agentes em busca da qualidade, sem uma discussão crítica sobre o conceito do termo no que se refere à educação.

Esse papel ativo estaria relacionado ao protagonismo juvenil no cotidiano escolar, uma forma privilegiada de aprender e socializar saberes, praticar o convívio solidário, desenvolver valores de uma vida cidadã e enfrentar questões associadas à indisciplina e à violência. Então, houve a necessidade do reordenamento da estrutura das escolas de Ensino Médio, a capacitação de gestores e professores para atender a essa nova demanda, a implementação de novas práticas que estivessem em consonância com o proposto nas DCNEM.

Com isso, o ministro da educação, Paulo Renato Souza (1995-2002), implementou o Projeto Escola Jovem, com a proposta de uma reforma curricular, de formação continuada, de equipar as escolas com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e *kit* tecnológico, para recepção da TV Escola. Segundo Berger Filho (2002, p. 284):

O programa de reforma está estruturado em quatro eixos principais: i) promover a expansão do acesso ao Ensino Médio com equidade e a adequação da oferta atual, de maneira ordenada e com padrões básicos mínimos; ii) definir uma concepção para o Ensino Médio que responda às determinações da LDB, às necessidades de sua demanda, às características do mundo contemporâneo e aos cenários do futuro; iii) incrementar a qualidade do ensino, com intervenções em segmentos determinantes do êxito escolar; iv) definir o financiamento e a otimização no uso dos recursos.

Segundo o governo, a intenção da reforma era promover uma reestruturação ampliada do Ensino Médio, desde as políticas oficiais do MEC, passando pelas secretarias estaduais até chegar à escola.

O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem (PROEJ) – tinha por objetivo “melhorar a qualidade e eficiência do Ensino Médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do País” (BRASIL. MEC. SEMTEC, 2000, p. 6).

Em razão da maior atenção que já tinha sido dada ao Ensino Fundamental, quanto ao seu financiamento, com base no Programa, seria a vez de o Ensino Médio receber recursos externos. Dessa forma, os estados deveriam propor um plano de investimentos (PI), com base em diagnósticos da rede de ensino, este deveria ser encaminhado ao governo federal e, caso aprovado, receberia os recursos de financiamento externo (BM).

No entanto, para Frigotto e Ciavatta (2004, p. 15), “a dependência de financiamento externo, sobretudo para amortecer juros da dívida externa e interna, inviabiliza investimentos na educação básica e superior, fundamentais para criar as condições de autonomia científico-tecnológica”, ou seja, mesmo que o Ensino Médio carecesse de maiores investimentos, submeter os estados a financiamento do BM era subordinar-se às suas propostas para a educação, de modo específico, e a sociedade, de modo geral.

Entre as ações estariam aquelas relacionadas ao Subprograma de Financiamento das Unidades da Federação:

- Fortalecimento institucional das Secretarias de Educação.
- Racionalização, expansão da rede escolar e melhoria do atendimento.
- Redes alternativas de atendimento.
- Descentralização e autonomia da escola.
- Desenvolvimento curricular.
- Formação inicial e continuada dos profissionais da educação.
- Valorização dos profissionais da educação.
- Projetos juvenis.
- Plano de disseminação e difusão (BRASIL. MEC. SEMTEC, 2000, p. 7-9).

Na realização do programa, previa-se a concepção de educação que estaria estabelecida para os estados, descentralizando o poder do governo federal e deixando a ‘gerência’ do Ensino Médio sob os cuidados das secretarias estaduais e das próprias escolas, até mesmo quanto à administração dos recursos. Com as ações, tinha-se a pretensão de ampliar o acesso, a qualidade, a eficiência e a equidade nas escolas públicas. Apesar disso, “as políticas ficam ao nível macro, e só com muita dificuldade conseguem transformar-se em propostas de escolas, e menos ainda das salas de aula” (TORRES, 1998, p. 264). Mesmo assim, muitos estados submeteram suas propostas ao MEC.

Para que o PI, encaminhado à SEMTEC obtivesse aprovação, alguns critérios foram determinados:

- apresentar práticas ou um plano de reordenamento do uso da rede estadual, que contemple a identidade da escola de Ensino Médio como uma escola de e para jovens e jovens adultos;
- apresentar práticas ou um plano de ações de correção de fluxo no Ensino Fundamental (especialmente de 5ª a 8ª séries);
- demonstrar a evidência de sustentabilidade financeira para gastos recorrentes e incrementais;
- dispor de esquema institucional viável, ou seja, de uma unidade gerenciadora do Ensino Médio no âmbito da respectiva Secretaria de Educação (BRASIL. MEC. SEMTEC, 2000, p. 14).

De acordo com as análises feitas por consultores da SEMTEC responsáveis pelo PROEJ, Goiás atendia aos quatro critérios estabelecidos para a implementação do Programa. Com a aprovação do PI, os estados contariam com um financiamento que previa: “empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no valor de US\$ 500 milhões, contrapartida nacional, equivalente a US\$ 500 milhões – US\$ 50 milhões do Tesouro Nacional e US\$ 450 milhões das Unidades da Federação” e seria desenvolvido em duas etapas²⁶.

Em se tratando da categoria *financiamento*, esse foi outro aspecto considerado pelos autores Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 76), ao concluírem em seu artigo em relação à implantação da reforma que há “[...] falta de uma fonte fixa de financiamento para viabilizar a expansão do Ensino Médio e a nova proposta”.

Kuenzer (2000), ao observar o tipo de financiamento da reforma em discussão, deixa, claramente, evidente que a resposta seria negativa, pois se

²⁶ Havia um Projeto para financiamento/expansão da Educação Profissional, que não será tratado neste texto, uma vez que estabelece diretrizes específicas para unidades escolares que atendessem ao ensino profissional. Em relação ao Projeto Escola Jovem, será feita análise no Capítulo 2, no que se refere ao estado de Goiás. Desse modo, observa-se que havia uma divisão clara de projetos repartidos, um voltado para a população trabalhadora, que carecia da formação profissionalizante, e outro para um Ensino Médio de formação mais geral. Esses dois projetos refletem a dissociação do Ensino Médio que se evidenciou com o Decreto n. 2.208/1997, refletindo a concepção pretendida pelo governo federal quanto ao Ensino Médio. “[...] na esteira das políticas do Banco Mundial para os países pobres, propunha a oferta de educação geral para os jovens, que não deveriam se profissionalizar precocemente. Assim é que, no Brasil, o Decreto n. 2.208/97 separou a educação profissional e tecnológica do ensino médio, interrompendo uma trajetória histórica construída desde os anos de 1940 pelas Escolas Técnicas Federais, que se caracterizavam por ofertar educação profissional pública de qualidade, permitindo, com isso, aos jovens o acesso ao emprego e ao ensino superior” (KUENZER, 2010, p. 863-4).

contava com agentes financeiros internacionais e não com uma política de Estado para o financiamento do Ensino Médio. Além disso, não basta apenas democratizar o acesso com o aumento de vagas, é necessário que haja “espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados” (KUENZER, 2000, p. 25). E tudo isso demanda vasto número de recursos.

Apesar das críticas de muitos intelectuais, na época, quanto aos financiamentos externos, o Projeto seguiu em frente e buscou-se divulgá-lo a todas as secretarias de educação:

O Ministério de Educação, através da Secretaria Média e Tecnológica – SEMTEC, acatando sugestão apresentada e aprovada no Seminário: O Novo Ensino Médio, realizado nos dias 15 e 16 de outubro de 1999, em Brasília/DF, sobre a necessidade de realização de Encontros Regionais (precedidos de encontros locais e culminados com um Encontro Nacional), objetivando discutir propostas de formação continuada e de outros aspectos da Reforma, mobilizou-se para atender à referida proposição. Assim sendo, planejou e realizou três Seminários Regionais, sediados em Curitiba/PR, Fortaleza/CE e Brasília/DF, reunindo todas as Unidades Federadas (BRASIL. MEC, 1999, p. 3).

A intenção, tanto do Seminário Nacional como dos Regionais, era discutir diretamente com os dirigentes dos estados a respeito da situação real do Ensino Médio em cada um deles e como estavam sendo tratadas e encaminhadas as propostas de reforma, levando em consideração alguns aspectos, como: financiamento; regulamentação; difusão e implementação da reforma; ações e expectativas dos estados. Em documento-síntese sobre um dos Seminários realizados, a equipe do MEC chegou às seguintes considerações:

Financiamento

- Necessidade de elaboração, pela SEMTEC, de um cronograma de desembolso para os recursos financiados.
- Constatação de que as escolas estaduais de Ensino Médio não comportam a expansão da demanda.
- Falta de suporte, tendo em vista a incorporação/devolução das escolas de Ensino Médio ao Estado, antes pertencentes à rede municipal.

Regulamentação

- Resistência ou atraso dos Conselhos de Educação de alguns Estados na elaboração de nova legislação, em consonância com os princípios da Reforma do Ensino Médio.

Difusão

- Necessidade de intensificação das ações de difusão, ainda tímidas em alguns Estados ou confundidas com os trabalhos do dia-a-dia.

Implementação

- Morosidade no processo de implementação, o que se reflete no retardamento de sua chegada às escolas. Apontou-se a necessidade de realizar o processo de discussão/ação concomitantemente, atendendo-se, assim, aos próprios princípios emanados da Reforma.

Ações de Vanguarda e Expectativas

- De um modo geral e, em consequência da lentidão do processo de implementação na escola, as ações inovadoras também ainda precisam adquirir substância na própria comunidade escolar ou dela emanar.
- O mesmo pode-se inferir das expectativas em relação à SEMTEC, visto que alguns Estados deixaram de apresentá-las ou as direcionaram mais para a solução de problemas administrativos e burocráticos (BRASIL. MEC, 1999, p. 49-50) (grifos do original).

Com isso, percebe-se o quanto existiam desafios para a implementação da reforma. Assim, como parte do PROEJ, um elemento-chave para o governo era “democratizar o ensino básico e elevar a qualidade da educação brasileira” (BRASIL. SEED, 2002, p. 6), contando com os programas da TV Escola (criada em 1995). Em relação ao Ensino Médio, eles

entraram no ar em outubro de 1999 com os mesmos objetivos dedicados ao Fundamental: capacitar e atualizar o professor da rede pública, enriquecer as aulas, além de disseminar as novas diretrizes do Ensino Médio. Diariamente transmitem-se três horas de programação para o Ensino Médio.

A grade é composta pelos programas: [a] série *Como fazer?* é o principal produto do Ensino Médio na grade de programação da TV Escola. O objetivo da série é mostrar aos professores diversas maneiras de aproveitar os vídeos veiculados. [...] Na série *Acervo*, os vídeos são mais longos, com cerca de 50 minutos, ao passo que a parte comentada é menor, com cerca de 5 minutos, e antecede a exibição do vídeo. O objetivo dos comentários dos professores convidados é chamar a atenção para conceitos e conteúdos específicos do Ensino Médio e estimular a discussão e reflexão entre professores e alunos (BRASIL. SEED, 2002, p. 14).

O conteúdo dos programas vem comprovar a seguinte afirmação de Berger Filho (2002, p. 288):

A definição da concepção do Ensino Médio de que o país necessita, para atender às necessidades de hoje e dos anos que seguirão, deve estar assentada sobre três eixos básicos: a flexibilidade para atender a diferentes pessoas e situações e às mudanças permanentes que caracterizam o mundo da sociedade da informação; a diversidade que garante o atendimento das necessidades de diferentes grupos em diferentes espaços e a contextualização que, garantindo uma base comum, diversifique os trajetos e permita a constituição dos significados que dê sentido à aprendizagem e ao aprendizado.

Além das séries *Como Fazer* e *Acervo*, “a faixa exhibe o programa *Ensino Legal*, que discute a legislação, os PCNEM e os princípios básicos da reforma” (JORNAL DO MEC, 1999, p. 15). Logo, era urgente que a reforma acontecesse, e

ao lançar a proposta do novo Ensino Médio, o Ministério da Educação sabia que teria um longo caminho de trabalho pela frente. Afinal, para alcançar a meta não bastaria mudar os currículos. Seria preciso mudar a atitude dos professores, capacitá-los e melhorar as condições físicas das escolas, transformando-as em ambientes capazes de apoiar o novo ensino.

O MEC criou então o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), que vai investir em três frentes: a Educação continuada dos professores, a criação de redes de apoio às escolas e o programa de acesso a bens culturais.

Desse modo, seria necessário amplo e profícuo envolvimento da gestão escolar e de todo o corpo docente, uma vez que o eixo central da reforma era uma nova formulação curricular – considerando a interdisciplinaridade e a contextualização. Com isso, a discussão deveria ter partido das questões que Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 75) propõem: o que fazer para que o acadêmico/propedêutico não seja barateado para o imenso contingente de jovens que estão buscando o Ensino Médio? E a possibilidade de repetir a dualidade escolar, auxiliada por uma educação profissional paralela? E concluem que “a nova formulação curricular, proposta pela reforma do Ensino Médio, pode ser considerada o eixo central das alterações para esse nível de ensino”.

Para que de fato houvesse mudança, então, os professores teriam papel importantíssimo. Todavia, a formação precarizada a que muitos profissionais foram submetidos já era evidenciada desde muito tempo, assim como os baixos salários e o desprestígio profissional, não contribuindo para uma participação mais efetiva nas propostas do governo. Uma vez que o BM

Relega o docente a um papel secundário e passivo; não contempla a participação e a consulta do magistério como condição fundamental no desenho, execução e eficácia das políticas e, em particular, da reforma educativa; tem uma visão estreita e de curto prazo da formação docente [...] (TORRES, 1998, p. 177).

Ao longo do governo FHC, quando se fala de formação de professores, refere-se basicamente àqueles que atuavam no Ensino Fundamental. Essa etapa do ensino era a prioridade e só tardiamente começou-se a pensar ‘um pouco’ mais na

formação de professores que atuavam no Ensino Médio, visto que a carga horária maior deles era no Fundamental e apenas complementavam aulas no Médio, sobretudo no período noturno.

Em razão disso, a formação dos professores para a efetivação da reforma proposta era um entrave:

No caso da formação dos professores, como vimos, não basta aumentar o grau de qualificação. É preciso também propor e implementar uma profunda reforma nos programas de formação inicial e continuada.

No que diz respeito à formação inicial, isto está sendo feito, em decorrência da LDB, com as iniciativas de regulamentar os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores. Estão sendo também ultimadas, nas Comissões de Especialistas da SESU/MEC as propostas de Diretrizes Curriculares para as licenciaturas, as quais podem promover uma profunda reformulação desses cursos. No caso da formação continuada em serviço, foi formulado um novo programa, os Parâmetros em Ação, que tem como objetivo orientar os professores na utilização dos novos Parâmetros Curriculares, o qual está sendo muito bem recebido (DURHAM, 2000, p. 242).

Para tanto, o governo promoveu um seminário nacional para capacitar técnicos das secretarias estaduais de educação nas três áreas do conhecimento, com estratégias para se trabalhar de acordo com os PCNEM.

Em 1999, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Agora, para orientar a implementação dos conteúdos e dos princípios apresentados nesse documento, apresenta o programa Parâmetros em Ação – Ensino Médio. Com este material, pretende oferecer apoio para a atuação de escolas, grupos de escolas e secretarias de educação na formação continuada dos profissionais de educação do Ensino Médio (BRASIL. MEC, 2002, p. 9).

Com a publicação dos *Parâmetros em Ação*, pretendia-se disseminar a proposta dos PCNEM por meio de multiplicadores das secretarias estaduais de educação, que teriam por função capacitar os professores de Ensino Médio (ou gestores, ou técnicos) para que de fato fossem implementadas as orientações dos Parâmetros. O documento era composto de módulos e dividido pelas três áreas do conhecimento, relacionando conteúdo e competências a serem desenvolvidos nas aulas, com a finalidade de:

- Analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel dos PCNEM nas escolas.
- Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando entre os educadores a prática de encontros para estudo e troca de experiências.
- Identificar as idéias fundamentais contidas em cada área curricular e fazer as adaptações necessárias para atender às demandas de cada contexto escolar.
- Potencializar o uso dos materiais proporcionados pelo Ministério da Educação para o trabalho dos educadores (BRASIL. MEC, 2001, p. 3).

Posteriormente, em decorrência da proposta de formação promovida pelos *Parâmetros em Ação*, foram lançados os PCN+, em 2002. Segundo o ministro da Educação, Paulo Renato Souza,

Quando lançamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, pedimos a cada professor que nos enviasse contribuições e sugestões – e houve uma animadora resposta a esse apelo. Tomando tais colaborações como ponto de partida, elaboramos os documentos que agora entregamos a você, para complementar os PCN. O objetivo deste material não é fornecer receitas: é chegar mais perto da construção de um currículo que possa servir-lhe de apoio na tarefa de desenvolver competências (BRASIL. MEC, 2002, p. 2).

O documento era considerado pelo MEC como apoio aos professores para, de fato, implementarem a reestruturação curricular do Ensino Médio nas suas unidades escolares. Assim,

Este livro é dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do Ensino Médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de seus professores. Pretende discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica. Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível.

Esta publicação traz orientações educacionais que, sem qualquer pretensão normativa, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL. MEC, 2002, p. 7).

No entanto, alguns autores consideram tal ‘prescrição’ como uma “intervenção federal do currículo” (MARTINS, 2000, p. 75) e, ao apresentarem os elementos que dão forma a tais documentos, tecem sua crítica a respeito da

verdadeira 'eficiência' que as teorias apresentadas podem ter para compor a matriz de conhecimento.

Além disso, ainda segundo Martins (2000), as concepções de interdisciplinaridade, tecnologia, trabalho, sociedade, apresentadas nos PCNEM e nos PCN+, precisariam ter sido explicadas melhor, levando ao jovem em formação uma discussão mais ampliada sobre o mundo do qual faz parte, com tantos problemas sociais e econômicos.

Nesse período, também, mediante ampla discussão em debates e seminários nacionais com a participação de comunidades acadêmicas, de pesquisadores, de estudantes e sindicatos, foram consolidadas, na Plenária de Encerramento do II (Coned)²⁷, em 1997, na cidade de Belo Horizonte (MG), propostas para o PNE da Sociedade Civil. No entanto, o governo federal apresentou um PNE com propostas diferenciadas daquelas do Coned, sendo este aprovado pelo Congresso Nacional pela lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Entre objetivos e metas do Plano de Governo, destacam-se os seguintes:

Em síntese, o Plano tem como objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL. PNE, 2001, p. 7).

Especificamente quanto ao Ensino Médio, foram apresentadas vinte metas, entre elas, sete estão relacionadas à política de reforma estabelecida no PROEJ, como, por exemplo, a respeito da infraestrutura, uma vez que se previa o reordenamento da rede física e a implantação de laboratórios, adaptando as escolas para atenderem aos padrões mínimos estabelecidos (BRASIL. PNE, 2001).

Para que tais metas fossem atingidas, no documento afirmava-se que

²⁷ "O II CONED - Congresso Nacional de Educação, cujo objetivo central foi a elaboração democrática de um Plano Nacional de Educação (PNE), consolidou o trabalho iniciado no I CONED. O processo de construção deste Plano atendeu ao compromisso assumido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em sua proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto à regulamentação do artigo 214 da Constituição Federal de 1988, que atribui à sociedade a elaboração do PNE". Esse trecho está disponível no endereço eletrônico da publicação Cedes da Universidade de Campinas: <http://www.cedes.unicamp.br/plano_educacao.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.

a expansão futura, porém, dependerá da utilização judiciosa dos recursos vinculados à educação, especialmente porque não há, para este nível de ensino, recursos adicionais como os que existem para o ensino fundamental na forma do Salário Educação. Assim, como os Estados estão obrigados a aplicar 15% da receita de impostos no ensino fundamental, os demais 10% vinculados à educação deverão ser aplicados, nessa instância federativa, prioritariamente, no ensino médio. Essa destinação deve prover fundos suficientes para a ampliação desse nível de ensino, especialmente quando se considera que o ensino fundamental consta de oito séries e o Médio, de apenas três; isso significa que, mesmo com a universalização do ensino médio, o número de alunos matriculados será, no máximo, 35% daquele atendido no nível fundamental (BRASIL. PNE, 2001, p. 31).

Como o PNE, proposto pelo MEC, não atendia a todas as exigências da sociedade civil, muitas foram as críticas apresentadas após sua aprovação, entre elas:

O relatório da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que analisou o projeto de PNE do MEC/INEP, fez considerações críticas sobre a dissociação entre o Ensino Médio e a educação profissionalizante, entre outros tópicos, e também avaliou negativamente a não-ampliação do percentual de recursos financeiros a ser usados na manutenção e no desenvolvimento do ensino em dez anos. Por sua vez, o PNE da sociedade brasileira propunha utilizar 10% do Produto Interno Bruto (PIB) [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 157).

Assim, nesse período, com a implementação das políticas nacionais voltadas para o Ensino Médio e a divulgação de experiências bem-sucedidas, também faziam parte da reforma as práticas inovadoras desenvolvidas nas escolas. A respeito disso, Mitrulis (2002) apresenta os *Ensaio de inovação no ensino médio*, no qual toma como exemplo algumas unidades escolares do estado de São Paulo. Para a autora, muitos “projetos parecem servir mais como uma ‘pausa pedagógica’, para proporcionar um ambiente social de descontração, do que corresponder a uma nova concepção de educação e aprendizagem” (p. 241), na tentativa de integrar mais os alunos e a comunidade, como meio de divulgar as propostas de reforma.

Em suas análises, Mitrulis (2002) afirma que, em razão da grande demanda de matrículas no Ensino Médio, essa etapa da Educação Básica apresenta-se na centralidade das discussões das políticas educacionais daquele período.

Além da tentativa dessas práticas inovadoras, buscou-se, também, implementar políticas de avaliação.

A avaliação de políticas descentralizadas também entrou na agenda de coordenação federativa do governo Fernando Henrique. O Ministério da Educação (MEC) constituiu-se no principal agente dessa mudança, criando sistemas avaliadores que apresentam regularmente os resultados alcançados por esta política. O mesmo mecanismo também está sendo desenvolvido em outros ministérios e órgãos públicos, embora num estágio ainda preliminar (ABRUCIO; LOUREIRO, 2002, p. 207).

Entre as políticas de avaliação, pode-se destacar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), implementado pelo MEC para se verificar a eficiência e a equidade no sistema educacional. “O ENEM foi concebido junto com a reforma do Ensino Médio e compartilha, portanto, dos mesmos princípios. É um exame de saída, não-obrigatório, cujo objetivo é oferecer uma referência, ao final do Ensino Médio [...]” (BERGER FILHO, 2002, p. 304). Foi criado pela Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998, uma vez que o artigo 9º da LDB (1996) determina o

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001, p. 35).

A intenção era disseminar uma política de avaliação dos diversos níveis de ensino, tomando-se por base as normativas legais apresentadas pela LDB (1996). Assim, considera-se que

A avaliação do Ensino Médio, por meio do ENEM e do SAEB, é também aspecto central da reforma e da política de fomento à melhoria da qualidade. [...] O ENEM produz um amplo diagnóstico do perfil dos alunos, o SAEB produz um profundo diagnóstico dos sistemas de ensino, da matriz organizacional da escola e um perfil detalhado dos professores e diretores do sistema (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 130-1).

O ENEM é realizado pelo INEP, que tem, à disposição da sociedade, uma imensidão de números e diagnósticos em relação à educação nacional. A prova, opcional, pretendia avaliar os alunos concluintes do Ensino Médio mediante uma matriz de competências e habilidades, assim como é proposto nos PCNEM. Segundo entrevista com Berger Filho,

A reforma vem acompanhada de um conjunto de outras medidas. Primeiro, o vestibular como tal deixa de ser obrigatório. O processo seletivo de acesso ao ensino superior está sendo mais racional, nos últimos tempos, dentro de algumas universidades. O MEC propôs um exame que sirva como elemento alternativo e como um dos elementos para o acesso ao ensino superior: o ENEM, perfeitamente afinado com a reforma (JORNAL DO MEC, 1999, p. 9).

Na prova do ENEM (1998), as áreas compunham as 63 questões objetivas (múltipla escolha) e a redação, sendo avaliadas, nesta última, competências e habilidades, como: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação; elaborar proposta de intervenção na realidade. Para tanto,

Ao construir uma matriz de competências e habilidades que serviu de referência para a avaliação, o ENEM estabeleceu, pela primeira vez no Brasil, um padrão de referência (*benchmark*) para o término da escolaridade básica, da mesma forma que o fazem outros exames internacionais, como, por exemplo, o SAT (Scholastic Aptitude Test) nos Estados Unidos, o Baccalaureate na França, dentre outros exames. [...]

O ENEM segue as orientações da reforma do Ensino Médio e contempla as diretrizes dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, ao demonstrar, por meio de uma prova, como é possível trabalhar os diferentes conteúdos numa perspectiva transdisciplinar, privilegiando a aprendizagem a partir da resolução de problemas de temáticas presentes no contexto pessoal dos alunos e social da escola e do meio onde estão inseridos. [...]

O ENEM tem possibilitado uma compreensão mais palpável dos eixos estruturadores da reforma do Ensino Médio: interdisciplinaridade, contextualização e resolução de problemas (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 132-3).

De acordo com o Documento Básico divulgado pelo INEP (1998), o ENEM apresentava os seguintes objetivos:

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior (BRASIL. INEP, 1998).

Já conforme Maria Helena Guimarães de Castro, ex-presidente do INEP:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) acabou com a obrigatoriedade do vestibular, dando autonomia para que as instituições de ensino superior definam os critérios de seleção de seus alunos, desde que esses critérios sejam plurais e éticos. [...] Merece destaque como alternativa ao vestibular o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado pela primeira vez este ano, em todo o país, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação. O exame deve se transformar, nos próximos anos, numa das principais alternativas ao vestibular (CASTRO, 1998).

Nesse trecho de Castro (1998), fica perceptível que um dos objetivos do ENEM era ser a nova forma de ingresso no Ensino Superior. No portal do MEC, na página do INEP, apresentou-se à época o resultado geral dos alunos no ENEM de 1998,

Levando em consideração as três faixas de desempenho na prova de redação, 24,6% dos participantes tiveram seu rendimento classificado como bom/excelente; 37,6% como regular/bom e 37,8% como insuficiente/regular. Em redação, a nota média atingida pelos participantes foi 4,6. Na prova de conhecimento gerais, o desempenho de uma parte considerável de participantes situou-se na faixa regular/bom (36,7%) e um número reduzido atingiu a faixa bom/excelente (4,6%), embora a maioria dos participantes tenha alcançado rendimento insuficiente/regular (58,7%). Em conhecimentos gerais, a nota média atingida pelos participantes foi 4 (BRASIL. MEC, 16 dez. 1998).

Desse modo, o desempenho da maioria dos estudantes não era o desejado pelos formuladores das políticas educacionais, pois

[...] cinquenta e sete por cento de 1,2 milhão de estudantes de Ensino Médio que participaram do exame [em 2001] tiveram classificação entre insuficiente e regular. Os estudantes brasileiros falharam também lá fora. Coube-lhes o último lugar no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) – teste do qual participara, 265 mil jovens de 15 anos de 32 países (CAIXETA, 2002, p. 552).

Assim, pode-se dizer que os resultados apresentados deixam clara a defasagem de aprendizagem presente no sistema de ensino nacional. Por mais que muitos críticos afirmem que os números mascarem a realidade, os dados demonstrados anteriormente reforçam o quanto um desempenho mais expressivo está longe do pretendido para uma sociedade que privilegie a educação de seus jovens, que considere não apenas o conteúdo ensinado, mas as reais condições (econômicas, sociais, culturais) em que se encontram professores e alunos. Assim, o

mesmo Estado, que regulamenta e avalia, reforça ainda mais o fracasso escolar. Por isso,

É pertinente lembrar que, em 2002, mais de 73% dos participantes que aderiram ao ENEM cursaram todo o Ensino Médio na rede pública. Em 2001, esse índice foi de 66%. Isso significa que o perfil do estudante avaliado aproxima-se mais do perfil do concluinte do Ensino Médio de rede pública do que do estudante em preparação para o ingresso no ensino superior. [...] Tipo de escola cursada, idade do participante, faixa de renda e escolaridade dos pais são fatores que condicionam o desempenho dos participantes do ENEM. Esses fatores estão inter-relacionados e devem ser compreendidos dentro de um contexto amplo. Estudantes de famílias com maior renda normalmente têm pais com mais escolaridade e, além disso, possuem acesso facilitado a bens culturais como livros, computadores, cinema e viagens. De modo geral, quanto maior a faixa de renda e a escolaridade dos pais, melhor o resultado dos participantes. [...] A associação entre baixa escolaridade dos pais e desempenho dos alunos também teve destaque na avaliação internacional do Pisa 2000 (ver www.oecd.org/pisa) (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 137-41).

Com as análises feitas a respeito do ENEM, evidencia-se que a reforma pretendida no Ensino Médio não pode considerar apenas os números (de matrícula, evasão, repetência, resultados em avaliação de múltipla escolha). A nova demanda, que chegava à época para o denominado 'novo Ensino Médio', trazia também a exclusão social (a baixa renda, o desemprego dos pais e dos próprios jovens), aspecto quase sempre relegado das políticas curriculares. Mesmo assim, não se pode deixar os números apresentados de lado, pois

Ignorar a contribuição dos processos avaliativos para o monitoramento de políticas representaria um retrocesso incomensurável. Até meados dos anos 1990 sequer conhecíamos o tamanho do problema. Os avanços até agora obtidos, mesmo sabendo que ainda restam outros tantos desafios a enfrentar, foram enormemente beneficiados pela nova cultura da avaliação, que começou a ganhar força no país a partir dos anos 1990. A produção de informações fidedignas, competentes, transparentes, acessíveis a todos e comprometidas com o interesse público é requisito indispensável para que o Brasil continue trilhando o caminho tão desejado da educação de qualidade para todos (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 144).

Além do ENEM, outra política de avaliação é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁸, criado em 1990 e institucionalizado em 1994 (Portaria MEC n. 1.795)²⁹.

²⁸ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Além dos resultados das avaliações, outro cenário deveria ser considerado pelas políticas educacionais do período: “embora o número de estudantes que concluem a última série do Ensino Médio tenha dobrado entre 1994 e 2001, ainda é grande a parcela dos que abandonam a escola no meio do caminho” (CAIXETA, 2002, p. 566), como mostram os dados das Tabelas (4 e 5) a seguir.

Tabela 4: Número de Concluintes por Nível de Ensino – Brasil – 1991/2000

Brasil	1991	1994	1996	1998	2000
Ensino Fundamental	1.133.246	1.588.631	1.923.762	2.383.207	2.648.638
Ensino Médio	666.334	917.298	1.163.788	1.535.943	1.836.130
Ensino Superior	236.410	245.887	260.224	300.761	352.305

Fonte: MEC/INEP (adaptado de BRASIL. INEP, 2003, p. 21).

Tabela 5: Taxa de Abandono no Ensino Médio por dependência administrativa – Brasil – 1991/2000

Brasil e dependência administrativa	1991	1994	1996	1998	2000
Brasil	21,9	20,9	18,9	15,2	16,6
Federal	15,4	11,2	11,5	7,1	13,6
Estadual	24,5	23,6	21,5	17,4	18,6
Municipal	25,0	20,9	20,6	15,0	16,0
Privada	15,2	11,1	9,3	5,4	4,6

Fonte: MEC/INEP (adaptado de BRASIL. INEP, 2003, p. 88).

Em relação à Tabela 4, observa-se que os concluintes do Ensino Médio mais que dobraram de 1991 a 2000, no entanto, esses números ainda estão muito distantes em relação aos que, posteriormente, chegarão ao Ensino Superior. Na Tabela 5, fica evidente que a taxa de abandono nas escolas públicas estaduais e municipais ainda é grande em relação aos que têm acesso à rede particular de ensino.

Teixeira (INEP/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 maio 2012.

²⁹ Quanto aos exames, é pertinente relacioná-los com a seguinte afirmação de Bourdieu (2011, p. 9): “Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser desinteressada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal ‘natural’. Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, sobretudo – consciente ou inconscientemente – esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber”.

Apesar de a maioria das ações executadas no governo FHC (1995-2002) ter acontecido no Ensino Fundamental – como a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); Programa da Merenda Escolar e distribuição de livros didáticos; Programa Bolsa-Escola; Programa TV Escola; as classes de Aceleração; além do PDDE–, quanto ao Ensino Médio, buscou-se melhorar as condições de infraestrutura e pedagógicas com o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROEJ.

Entre os principais eixos pretendidos pelo Programa, a expansão do acesso aconteceu, mas não a universalização. Uma concepção identitária de Ensino Médio que atendesse às reais necessidades do jovem ainda não fazia parte das práticas pedagógicas da grande maioria das escolas. Incluiu-se o financiamento de ações, bem como capacitação continuada por meio dos programas da TV Escola.

1.3 O ENSINO MÉDIO NO GOVERNO LULA DA SILVA (2003-2010)

Para o primeiro mandato de 2003-2006, o projeto de educação do governo Lula da Silva pretendia a democratização do acesso e da permanência na escola, qualidade social da educação e democratização da gestão. Especificamente para o Ensino Médio, nesse governo pretendeu-se:

- Estabelecer, em comunhão com os estados, uma política de ampliação de vagas, incluindo a construção de novas escolas.
- Formar professores com estratégias de atuação no período noturno, para alcançar uma nova qualidade, segundo a concepção da escola unitária.
- Universalizar gradativamente o Ensino Médio para todos os portadores de certificação do ensino fundamental.
- Articular governo federal e governos estaduais, para garantir Ensino Médio de qualidade, que proporcione um efetivo domínio das bases científicas, com ações efetivas sobre prédios, sobre equipamentos, sobre a formação de professores, sobre livros, sobre a participação da comunidade na discussão do processo de avaliação da escola, do trabalho pedagógico e de seus resultados, bem como da gestão da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 214).

A partir de 2003, foram reiteradas as discussões sobre o Ensino Médio, com pesquisas acerca do atendimento noturno, ampliação dos mecanismos de avaliação externa, proposta de financiamento com o Fundo de Desenvolvimento para a Educação Básica (Fundeb – Lei n. 11.494/2007).

O Ensino Médio dual, herdado pelo Governo Lula (2003-2006), implicava promover um melhor diálogo entre MEC, secretarias e escolas, por meio de seminários e oficinas para discutir problemas, tais como: identidade, política curricular, formação de professores, gestão democrática e livro didático. Esse foi o objetivo do Seminário Nacional “Ensino Médio: construção política”, realizado nos dias 4, 5 e 6 de junho de 2003, com a apresentação de Antonio Ibañez Ruiz – secretário da SEMTEC –, culminando no livro *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*, tendo como organizadores Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta.

Na Introdução do livro, intitulada “A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio”, os organizadores afirmam que

A construção de uma sociedade com um projeto nacional popular de desenvolvimento e de uma efetiva democracia de massa – espaço que oferece uma materialidade de condições objetivas e subjetivas para a escola pública unitária – só pode ser conseguida mediante um processo histórico de luta no espaço das contradições concretas dessa sociedade. [...] é no terreno das contradições do sistema capitalista e da forma específica em que elas se produzem na sociedade brasileira que podemos vislumbrar as possibilidades e os óbices de uma política de construção e ampliação do nível médio de ensino, como educação básica e na perspectiva da escola unitária e politécnica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 14).

Na perspectiva de mudar o Ensino Médio, regulamentou-se o Decreto n. 5.154, em 23 de julho de 2004, que estabelece as diretrizes para o Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante, ficando a critério dos estados aderirem à proposta, medida esperada por muitos especialistas em educação, uma vez que revogava o antigo Decreto n. 2.208/1997, da anterior presidência, que separava a formação profissional do nível médio. Além disso, o Decreto de 2004 buscava romper com a lógica estabelecida de incoerência legal em separar as duas modalidades de Ensino Médio.

A justificativa para esta proposição, reconhecida a centralidade da categoria trabalho nos processos de formação humana, nas dimensões ontológica, epistemológica e histórica, fundamenta-se na compreensão de que a formação geral e a educação profissional, desde que compreendidas como articulação entre ciência, cultura e trabalho, na perspectiva da politécnica, não se opõem, mas, contrariamente, se integram e, nesse sentido, asseguram melhor qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho. Assim, desde que observadas as finalidades da educação básica, a integração entre educação geral e profissional pode ser tratada como uma

modalidade do ensino médio, a atender as especificidades dos jovens que já trabalham.

A oferta da modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio, contudo, ainda é restrita, embora tenha sido ampliada significativamente com a expansão dos Institutos Federais de Educação [...] (KUENZER, 2010, p. 864-5).

Para Zibas (2005b, p. 1083), o que de fato se apresentou como novidade no início do governo Lula da Silva foi a respeito do Ensino Médio técnico-profissional. Segundo a autora,

[...] os históricos defensores de uma escola média unitária – inspirada em Gramsci, tendo o trabalho como princípio educativo –, embora continuem críticos quanto à timidez e às contradições das políticas, parecem agora apostar na possibilidade de uma aproximação a esse projeto.

Isso quer dizer que houve a tentativa de ressignificar o Ensino Médio, com o Decreto n. 5.154/2004 e a Lei n. 11.741³⁰, de 2008, propondo o Ensino Médio Integrado, segundo já explicitado por Kuenzer (2010). Destarte, para que de fato isso ocorresse, era necessária a formação de professores para atuarem nesse ensino articulado e uma proposta curricular e pedagógica que atendesse às necessidades da modalidade, integrando ciência, tecnologia, trabalho e cultura.

Para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 632), mesmo com a tentativa de articulação entre Ensino Médio e técnico, em cinquenta anos, “não se alterou substancialmente a oferta de Ensino Médio público, gratuito, de qualidade”. Essa afirmação pode ser considerada reveladora, pois apesar dos alardes de tantas propostas de reformas, o Ensino Médio ainda caminha praticamente inalterado. Para os autores, resta a possibilidade de uma “proposta do Ensino Médio integrado e integral, que busca articular conhecimento, trabalho e cultura” (p. 633).

Pode-se considerar que as mudanças quanto à integração ocorreram mais nas escolas técnicas federais, já reconhecidas pela formação profissionalizante. Em relação às escolas públicas estaduais, apenas houve projetos muito pontuais em algumas localidades. Isso reflete a crítica de muitos intelectuais que consideram que a escola pode estar integral, mas não, ainda, unitária.

³⁰ Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008 – “Altera dispositivos da Lei n. 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>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

Outra tentativa de mudança implementada no governo Lula da Silva foi a publicação das *Orientações Curriculares do Ensino Médio*, em 2004, num volume único, para discutir sobre o trabalho pedagógico – na gestão do ministro da Educação Tarso Genro. Essas *Orientações* eram distintas do PCNEM de 1999 e refletiam concepções políticas diferenciadas, caracterizadas pela discussão entre representantes da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores.

Na apresentação do documento, o secretário de Educação Básica na época – Francisco das Chagas Fernandes – explicita:

Esta publicação traz para discussão textos desenvolvidos por professores universitários atuantes na área de formação docente e pretende subsidiar as discussões que acontecerão nos seminários regionais a respeito das Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL. MEC, 2004, p. 6).

Nesse texto, do primeiro mandato, afirma-se que, muitas vezes, tanto nos PCNEM quanto nos PCN+, alguns princípios como a interdisciplinaridade e a contextualização são considerados “de forma muito vaga e genérica quando se tratam das estratégias e metodologias de ensino que concorrem para implementações no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL. MEC, 2004, p. 134). Além dessa crítica, são mencionadas as seguintes:

- A idéia de que a reforma curricular é a solução de todos os problemas educacionais;
- O tratamento dado ao currículo como instrumento de controle da educação é submisso aos princípios do mercado;
- O fato dos PCNEM e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) possuírem discurso híbrido contemplando tendências pedagógicas diversas, com vistas a assegurar legitimidade junto a diferentes grupos sociais;
- A ênfase no discurso das competências fragmentadas em habilidades, como modelo de regulação e controle do processo educacional, a fim de garantir metas e resultados;
- A ausência de referências mais precisas para organizar e orientar a aquisição de competências e habilidades de acordo com a realidade dos alunos e da escola (BRASIL. MEC, 2004, p. 8-9).

Em razão disso, são propostas discussões teóricas em relação às áreas de conhecimento, já mencionadas nos PCNEM, e as disciplinas, sendo promovidos seminários regionais e o Seminário Nacional, para se consolidar a organização curricular do Ensino Médio.

Em entrevista ao jornal *Correio Braziliense*, em 23 de dezembro de 2004, o Ministro da Educação Tarso Genro, que ocupou o Ministério de 2004 a 2005, falou sobre algumas medidas a serem tomadas. A chamada da notícia referia-se do seguinte modo: 2005 – “O ano do Ensino Médio”.

Está firmada dentro do governo a educação como prioridade estratégica do governo Lula. E a questão-chave agora é o Ensino Médio, envolvendo oferta e qualidade. É nisso que vamos investir no ano que vem. [...]
 Não há outra saída para a qualidade da educação brasileira em geral do que a expansão do Ensino Médio e sua qualificação. E isso não sairá do papel sem o Fundeb. [...]
 Começamos oferecendo 17.500 vagas para formação de professores, por educação a distância, nessas disciplinas. Tenho certeza de que no momento em que tivermos qualificação da licenciatura e mais recursos para oferecer aos estados para garantir melhores salários aos professores, teremos um impulso muito grande em todo o ensino. [...]
 Hoje, 97% das crianças de 7 a 14 anos estão no ensino fundamental. O número cai para 31% no Ensino Médio e para apenas 9% nas universidades. Fica claro onde está verdadeiramente o gargalo. [...]
 O Ensino Médio é o ponto central de crise. Isso não quer dizer que ele é mais importante que os outros, mas é o ponto central de crise (CORREIO BRAZILIENSE, 2004).

Apesar de tal declaração, ainda se percebe que essa crise continua. Com o *Relatório de gestão 2004* (BRASIL. MEC, 2005), é possível observar quais foram as ações desenvolvidas pelo governo federal em relação ao Ensino Médio, entre elas:

1. implementação das diretrizes curriculares do Ensino Médio, com a instalação do fórum curricular permanente do Ensino Médio e seminários orientações curriculares do Ensino Médio, publicação intitulada *Orientações Curriculares do Ensino Médio*;
2. programa nacional do livro didático no Ensino Médio – PNLEM, primeiramente com a distribuição de livros das disciplinas de língua portuguesa e matemática;
3. pesquisa sobre o Ensino Médio noturno;
4. prêmio ciências para o Ensino Médio;
5. apoio à implantação do Ensino Médio integrado;
6. olimpíada brasileira de matemática;
7. valorização e formação dos profissionais da educação, com a instituição da CAPEMP – comissão de aperfeiçoamento de professores do Ensino Médio e profissional e PRO-IFEM – programa nacional de incentivo à formação continuada de educadores do Ensino Médio;
8. material de apoio para professores do Ensino Médio, mediante a produção de materiais, como a coleção *Explorando o Ensino* (matemática, física, química e biologia); e a aquisição e distribuição da publicação *Ofício de Professor* – aprender mais para ensinar (fascículos sobre temas atuais);
9. programas para a TV-Escola, entre eles: sala do professor – 28 programas interdisciplinares; acervo – 14 programas interdisciplinares; com ciência – 11 programas para professores de ciências e de matemática; fazendo escola – 11 programas de gestão democrática;

10. implementação do Rived (rede internacional virtual de educação), com cooperação latino-americana – uso de tecnologias da comunicação e informação com o propósito de melhorar o ensino de ciências e matemática no Ensino Médio das escolas públicas;
11. programa ética e cidadania – construindo valores na escola e na sociedade;
12. apoio à implantação de projetos juvenis no Ensino Médio;
13. pesquisa sobre educação de jovens e adultos – experiências atuais de educação básica de nível médio no Brasil;
14. apoio à formação continuada de professores por meio das reuniões regionais da sociedade brasileira para o progresso da ciência – SBPC;
15. projeto Alvorada (BRASIL. MEC, 2005, p. 39-44).

Desse modo, os relatórios vão ano a ano demonstrando que o Projeto de Ensino Médio, pretendido pelo governo, não é continuidade do período FHC, mas é início de outro projeto, especialmente se forem consideradas as 15 ações apresentadas anteriormente, sobretudo aquelas que se referem à distribuição do livro didático para o Ensino Médio e as pesquisas sobre o ensino noturno.

Por isso, para o fortalecimento do Ensino Médio, necessitava-se da colaboração das secretarias estaduais para que de fato tais ações fossem divulgadas e até mesmo implementadas nas escolas. Uma vez que é muito comum a informação sobre essas ações chegarem aos dirigentes estaduais e não serem efetivamente repassadas aos gestores escolares, conseqüentemente, não alcançarem a sala de aula.

[...] assume-se como óbvio o esquema vertical acima-embaixo na formulação e aplicação de políticas educativas e, portanto, que ‘caem de pára-quedas’ na sala de aula, por meio de leis e normas, currículos e textos, disposições institucionais e capacitação docente, o que, pressupõe-se, será recebido e assimilado pela instituição escolar, dirigentes, docentes, pais e alunos (TORRES, 1998, p.140).

Como continuidade ao processo de mudança, Fernando Haddad assumiu o MEC em julho de 2005 – manteve-se no cargo durante os dois mandatos do governo Lula da Silva e primeiro ano do governo Dilma (2011) –, ele fazia parte da Secretaria Executiva do MEC na época de Tarso Genro.

Numa tentativa de realmente se efetivar uma política de desenvolvimento do ensino, em 2006, são publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, agora em três volumes: 1 – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; 2 – Ciências

da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos (BRASIL. MEC, 2006, p. 5)³¹.

As *Orientações Curriculares* foram encaminhadas aos professores como forma de auxílio ao trabalho docente a ser realizado nas salas de aula do Ensino Médio.

Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado. Esperamos que cada um de vocês aproveite estas orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino (BRASIL. MEC, 2006, p. 5).

Segundo o discurso do MEC, esse apoio aos professores era considerado o meio de retomar as discussões sobre a reestruturação curricular, na tentativa de se organizar o trabalho pedagógico nas salas de aula de modo a se reconfigurar as estratégias utilizadas. Essa era a pretensão observada no discurso oficial. No entanto, sabe-se que “[...] a reforma curricular não é um documento nem um decreto nem um fato meramente escolar, mas um processo social, de mudança cultural [...]” (TORRES, 1998, p. 155). Para que realmente as práticas curriculares sejam alteradas, os professores precisam sentir-se parte do processo de mudança, sendo necessárias, ainda, capacitações que aprofundem as discussões sobre conteúdos e metodologias.

Ainda em relação às OCNEM(2006), pode-se dizer que elas se diferenciam dos PCNEM (1999), uma vez que

³¹ Esse trecho está disponível no site www.mec.gov.br, no ícone publicações da Secretaria de Educação Básica/Ensino Médio. Acesso em: 25 abr. 2012.

Os parâmetros curriculares nacionais colocam como pilares para a construção do currículo do ensino médio os princípios gerais de competências, interdisciplinaridade, contextualização, aos quais as disciplinas se subordinam e em torno dos quais elas se organizam.

Por outro lado, o foco das orientações curriculares nacionais volta-se para o lugar central que ocupam as disciplinas científicas e sua importância na busca da realização dos objetivos propostos para o ensino médio.

Dessa forma, os princípios das OCNEM continuam sendo os mesmos de propostas anteriores, mas seus alicerces e sua consistência encontram-se no interior do trabalho com as disciplinas, consideradas como conhecimentos científicos que colaboram para a construção do saber escolar (ZAN; RAMOS, 2007, p. 193-4).

Outra medida de importante repercussão desse governo foi a regulamentação do Fundeb (2006), que entrou em vigor a partir de 2007. Então, foram disponibilizados recursos para toda a Educação Básica (incluindo, assim, o Ensino Médio, que não contava com financiamento específico do governo federal).

Pensar um Estado que promovesse integralmente a educação daqueles que não pudessem pagar foi, e ainda é, tema de discussão das reformas educacionais. No entanto, com tantas outras prioridades econômicas, nem em períodos históricos anteriores, muito menos na atualidade, encontraram-se estratégias efetivas para que isso fosse solucionado.

A escassez de recursos para a educação vem sendo observada nas inúmeras reformas já implementadas, mas, ainda, é evidente a inadequação física das escolas, a falta de amplos recursos pedagógicos, incluindo hoje os tecnológicos, uma vez que as reformas não disponibilizam o quantitativo de recursos necessários para que a estrutura física e pedagógica de todas as escolas sejam adequadas.

Para o ministro Fernando Haddad, o Ensino Médio seria o elo frágil da educação,

As escolas do Ensino Médio, como estão organizadas hoje, fazem pouca diferença na vida dos alunos. Faz alguma, pois o jovem que estuda tem mais acesso ao mercado de trabalho, à cidadania, do que aquele que não faz o Ensino Médio. A escola que temos é melhor do que sair da escola. Mas o Ensino Médio hoje é o elo mais frágil do ciclo educacional. Os indicadores de qualidade nesse nível pioraram desde 1995. Há apenas três anos nem sequer contava com livro didático. Por isso, criamos o Programa Nacional do Livro de Ensino Médio, algo inédito no país. Também tramita no Congresso Nacional a extensão de programas importantes que estavam restritos ao ensino fundamental, como merenda escolar e transporte. Há também o programa Brasil Profissionalizado, criado para permitir uma maior integração do Ensino Médio com a educação profissional (FOLHA DE SÃO PAULO, 2008).

Com a fala do ministro, observa-se uma crítica ao governo FHC quanto às políticas implementadas no Ensino Médio (PROEJ), ao considerar que os índices de qualidade não têm melhorado. Para isso, era preciso se atender efetivamente aos anseios dos jovens em suas diversidades, levando em consideração o acesso a esse nível de ensino, a universalização, a permanência e o direito à educação pública de qualidade.

Quanto à universalização do acesso ao Ensino Médio, ao analisar a Tabela 6, é possível perceber que antes do período de início da reforma do Ensino Médio (1991), o número de matrículas era quase 120% menor do que em 2000, de 3.772.698 para 8.192.948.

Tabela 6: Evolução das Matrículas no Ensino Médio no Brasil

Ano	Matrículas (total)	Matrículas (15 a 17 anos)
1991	3.772.698	
2000	8.192.948	3.565.240
2001	8.398.008	3.817.382
2002	8.710.584	4.161.691
2003	9.072.942	4.470.266
2004	9.169.357	4.660.419
2005	9.031.302	4.687.574
2006	8.906.820	4.723.399

Fonte: MEC/INEP (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 16)

O que se observa com os números de matriculados, foi uma queda em 2007, em relação aos anos 2003, 2004 e 2005. Isso não quer dizer que houve a universalização das matrículas do Ensino Médio, pois muitos ainda são os jovens que deixam a escola ao concluírem o Ensino Fundamental.

Além da observação do quantitativo de matrículas, é preciso dar atenção à distorção idade-série. Além disso, os jovens estudantes ou os trabalhadores que frequentam o Ensino Médio necessitam de mais atenção, para terem o acesso universalizado e as condições de permanência.

Entre as metas previstas para as ações de políticas para o Ensino Médio nesse período do governo Lula da Silva estavam reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível. Na Tabela 7, a seguir, serão apresentados os indicadores que contribuem para o monitoramento da meta.

Tabela 7: Evolução de indicadores do Ensino Médio – Redução de Repetência e Evasão – Brasil – 2000-2007

Indicador	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Taxa de repetência do ensino médio	18,6	20,2	19,5	20,6	22,5	22,6	...	
Taxa de evasão do ensino médio	8,0	7,6	8,7	7,7	9,6	10,0	...	
Tempo médio esperado para a conclusão do ensino médio	3,7	3,7	3,7	3,8	3,9	3,8	...	
Índice de Adequação Idade-Anos de Escolaridade na Faixa Etária de 15 a 18 anos	0,38	0,44	0,47	0,51	0,52	0,54	0,55	0,54

Fonte: BRASIL. INEP, 2009, p. 184.

Quanto aos números apresentados na Tabela 7, observa-se que tanto as taxas de repetência e evasão quanto ao tempo para conclusão do Ensino Médio e adequação idade-série não reduziram entre 2000 e 2005, período da PROEJ, pelo contrário, aumentaram, indicando, com isso, que não houve mudanças com as políticas de reforma quanto aos aspectos mencionados.

No segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), algumas ações, resumidamente, podem ser destacadas³², como, por exemplo:

- a) Apoio ao Desenvolvimento Curricular, Práticas e Recursos Pedagógicos para o Ensino Médio – subações: Programa Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Ensino Médio Inovador; Implementação e Fortalecimento do Fórum Nacional do Ensino Médio; Projeto Roboteca e Pesquisa sobre escolas exitosas.
- b) Coordenação do processo de avaliação pedagógica das obras didáticas do Ensino Médio inscritas no PNLD/2012.
- c) Acompanhamento da Universidade Federal de São Paulo no processo de elaboração da Coleção Explorando o Ensino para o Ensino Médio e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação ao PNLD, a partir de 2007, outros componentes curriculares, além de Língua Portuguesa e Matemática, passaram a ser distribuídos aos alunos, como Biologia, Física, Geografia, História e Química para todas as regiões do país. Tal ação é importantíssima, uma vez que a maioria das famílias não tem condições de

³² Essas ações constam no documento Relatório de Gestão do Exercício 2010, Brasília/DF – 2010.

arcar com o alto custo do material didático. Até então, grande parte dos alunos participava das aulas sem esse recurso, utilizando cópias do quadro-negro ou fotocópias do próprio livro. Isso tornava ainda mais deficitária a qualidade das aulas ministradas.

Para que a escola pública oferecida atendesse não só a oferta de vagas, mas também a melhoria da qualidade do ensino, não apenas no Ensino Médio, mas em toda a Educação Básica, implementou-se o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelecia diretrizes para se alcançar melhores resultados: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado à sua série; todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; investimento em educação ampliado e bem gerido³³. E, ainda, ressalta-se o Fundeb e a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³⁴.

No ano de 2009, é publicado o *Relatório de Gestão 2008*, em relação especificamente ao Ensino Médio, foram desenvolvidas ações do PNLEM e também:

Elaboração e disseminação de documento básico de políticas públicas para o Ensino Médio; elaboração de estudos de revisão do marco regulatório do Ensino Médio no Brasil; realização de seminário interno no MEC sobre o Ensino Médio Integrado; realização de quatro reuniões técnicas sobre o Ensino Médio; apoio e divulgação de pesquisas/estudos sobre o Ensino Médio e Juventude; reunião técnica e estudos para definição de padrão de qualidade para escolas de Ensino Médio³⁵; participação de eventos e

³³ Essas e outras disposições do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, encontram-se disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

³⁴ “[...] plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade”. Informação disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

³⁵ “A Coordenação do Ensino Médio em Goiás, em parceria com a UFG (Universidade Federal de Goiás), desenvolveu projeto para definir os padrões de qualidade das escolas de Ensino Médio. Este projeto prevê a realização de amplo estudo sobre os temas que trazem um padrão real de qualidade às escolas de Ensino Médio brasileiras. O objetivo é a articulação das políticas públicas de educação, de modo eficiente, por meio da apropriação e utilização dos resultados da pesquisa. O montante total do projeto foi de R\$ 552.236,00 e a forma escolhida para o repasse e a execução financeira foi a descentralização de créditos à Universidade, por meio da assinatura de Termo de Cooperação entre a mesma e o órgão concedente dos recursos, no caso o FNDE.

Foi realizado, ainda, o Seminário Nacional de Políticas Públicas para o Ensino Médio, promotor dos primeiros debates sobre o tema, reunindo gestores estaduais e federais da educação em nível médio no país, além de pesquisadores da área, num total de cerca de 80 pessoas, entre os dias 24 e 26/11/2008, em Goiânia” (BRASIL. MEC, 2008, p. 110-2).

acompanhamento dos sistemas estaduais e escolas de Ensino Médio (BRASIL. MEC, 2009, p. 110-2).

Conforme o exposto, são muitas as dificuldades enfrentadas ao longo dos anos para se tentar oferecer um Ensino Médio que realmente atenda às reais necessidades de seus ingressantes. As ações sempre necessitam de efetivas parcerias com as secretarias estaduais e um comprometimento por parte de seus dirigentes para que sejam desenvolvidas. Mesmo assim, uma publicação da *Folha de São Paulo* (2009) relatou que a repetência no Ensino Médio vem aumentando desde 1998, pois

A proporção de alunos do Ensino Médio (antigo colegial) que repete de ano no país chegou a 12,7% em 2007, o dobro do que em 1998, apontam dados do Ministério da Educação. Educadores afirmam que a piora é reflexo de problemas no currículo, centrado em conhecimentos específicos das matérias (diversas fórmulas em química ou física, por exemplo, sem que o aluno entenda a importância e a aplicação delas). Os alunos, dizem os pesquisadores, não têm motivação para a escola, que não prepara para o mercado de trabalho nem para a universidade – principalmente na rede pública.

[...] Para Candido Gomes, professor da Universidade Católica de Brasília e autor de pesquisas sobre fracasso escolar, o Ensino Médio está 'sem rosto': para o aluno que tem condições de entrar na universidade, prepara apenas para o vestibular. Para os demais, não tem significado. A pesquisadora Dagmar Zibas, da Fundação Carlos Chagas, cita as faltas dos estudantes e o currículo pouco atraente.

Em razão de todos esses problemas, já na metade do segundo mandato de Lula da Silva, no ano de 2009, duas propostas surgiram: o Programa Ensino Médio Inovador (abril de 2009) e uma nova sistemática para realização do ENEM (maio de 2009).

Em relação ao ENEM, o INEP publicou a Portaria n. 109, em 27 de maio de 2009, estabelecendo algumas mudanças. O novo ENEM, como foi chamado, possibilitaria o acesso a Instituições de Ensino Superior, que aderissem, e a bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni)³⁶. Além disso, contribuiria para a reorganização e reforma do currículo do Ensino Médio, pois as 200 questões que compõem as quatro provas objetivas, divididas em áreas do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias;

³⁶ O Prouni “é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior”. Informação disponível no endereço eletrônico do MEC: <<http://siteprouni.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias –, e a prova de redação tinham como base uma matriz de competências especialmente definida para o exame e que teria de fazer parte da reelaboração dos conteúdos das escolas de Ensino Médio em todo o Brasil.

A outra proposta era o Programa Ensino Médio Inovador, que obteve parecer favorável pelo CNE em 29 de junho de 2009. O documento apresenta em sua estrutura informações sobre o Ensino Médio no Brasil, os pressupostos para um currículo inovador, o plano de implementação, as linhas de ação, o monitoramento e a avaliação do programa, a previsão orçamentária e o cronograma do plano de ação.

O MEC propunha um programa que auxiliasse na consolidação das políticas públicas de reestruturação do Ensino Médio, buscando promover, de forma resumida, os seguintes impactos e transformações:

- superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio;
- consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;
- oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p. 5)³⁷.

No entanto, esse governo manteve o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 15/1998 e a respectiva Resolução n. 3/1998, em relação às diretrizes curriculares para o Ensino Médio, ou seja, permanecendo um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Na tentativa de reformulação do Ensino Médio, têm sido apresentadas políticas públicas na intenção de priorizar a melhoria da qualidade. Segundo o documento do MEC – Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil –, de julho de 2008,

A definição e implementação de uma política para o Ensino Médio deve se dar, por um lado, a partir e à luz do conjunto de diretrizes, propostas e ações já encaminhadas pela sociedade brasileira em geral e pelo Estado

³⁷ Esse documento foi divulgado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica da Coordenação Geral do Ensino Médio. O trecho está disponível no site do MEC (www.mec.gov.br), no ícone publicações da Secretaria de Educação Básica/Ensino Médio. Acesso em: 25 abr. 2010.

brasileiro de modo mais particular. Por outro lado, deve estar sustentada, também, em uma definição mais precisa de identidade, orientada pela compreensão de que o Ensino Médio configura-se em etapa final da educação básica [...] (BRASIL. MEC, jul. 2008, p. 7)³⁸.

Diferente do Programa anterior (PROEJ), nesse, por disponibilizar recursos próprios ao Ensino Médio, são consideradas ações empreendidas como efetiva política pública para essa etapa, segundo o governo federal, não apenas mais um programa, ao considerar que

A definição da identidade do Ensino Médio como última etapa da educação básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que a constituem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio. [...]

Em síntese, pretende-se configurar uma identidade do Ensino Médio, como etapa da educação básica, construída com base em uma concepção curricular unitária, com diversidade de formas, cujo princípio é a unidade entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. [...]

As políticas públicas para o Ensino Médio devem ter como principal pressuposto o compromisso com a universalização deste direito social tendo o Estado o dever de garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade nesta etapa da educação (BRASIL. MEC, jul. 2008, p. 7-10).

Sendo assim, o MEC, por meio da SEB, na Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e sob a Coordenação Geral de Ensino Médio, publicou o documento *Ensino Médio Inovador* (EMI), em abril de 2009, com a intenção de levar às unidades escolares recursos para o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras, na tentativa de reverter os números preocupantes em relação ao Ensino Médio não profissionalizante em se tratando de matrículas, repetência e abandono.

Então, foram convidadas as 27 unidades da Federação para participar do Programa Ensino Médio Inovador, das quais 18 aceitaram a proposta. Os estados

³⁸ Esse documento foi redigido pelo GT Interministerial instituído pela Portaria n. 1189, de 05 de dezembro de 2007, e pela Portaria n. 386, de 25 de março de 2008. O trecho está disponível no site do MEC (www.mec.gov.br), no ícone publicações da Secretaria de Educação Básica/Ensino Médio. Acesso em: 20 ago. 2012.

que inscreveram o maior número de escolas são o Paraná, 84; Pará, 34; Goiás, 26³⁹.

A proposta era para que as escolas verificassem seus projetos pedagógicos de modo que houvesse uma nova reformulação curricular. A tarefa do governo, de secretarias estaduais, gestores e, sobretudo, docentes, seria extensa, árdua, pois, para que tudo isso pudesse se efetivar na escola, há toda uma condição socioeconômica de professores e alunos que não pode ser esquecida.

Não obstante, tal preocupação é quase sempre deixada de lado pelos documentos oficiais, pois os programas apresentam um discurso coeso e coerente, mas bem distante da realidade vivenciada cotidianamente nas escolas, em que não há professores devidamente formados e valorizados nas áreas nas quais atuam. Falta infraestrutura mínima, como, por exemplo, quadro-negro, giz, iluminação e ventilação adequadas, sala de professores para planejamento, dedicação a uma única escola com remuneração apropriada para isso etc. Não considerando a necessidade de melhoria das condições de todas as escolas públicas de Ensino Médio, o Programa EMI seria oferecido às secretarias por adesão, ou seja, aquelas que, por meio de suas unidades escolares, propusessem planos para desenvolver um currículo inovador, uma vez que os recursos eram limitados⁴⁰ e alguns itens eram necessários, entre eles:

Identificação e relevância de aspectos da gestão educacional que garantam o sucesso na implantação dos Planos, como:

- I. Capacidade motivadora da Equipe de Direção para o desenvolvimento de projetos inovadores;
- II. Capacidade criativa e compromisso do professores e demais profissionais da educação com o desenvolvimento de propostas inovadoras;
- III. Ambiente escolar propício à implantação de propostas pedagógicas inovadoras;
- IV. Espaços escolares em condições mínimas de promoção das atividades curriculares;
- V. Caracterização dos componentes de participação coletiva na elaboração das propostas do PAP e das formas de acompanhamento; e
- VI. Definição dos indicadores de monitoramento e avaliação dos processos decorrentes (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p. 17).

³⁹ Inicialmente foram selecionadas 26 escolas para o EMI. No entanto, o Colégio Estadual Kalunga II do município de Cavalcante não foi contemplado, pois o Ensino Médio ainda estava em fase de estruturação naquele momento (2009). A relação da escolas encontra-se no Anexo B.

⁴⁰ Sobre a adesão da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, será discutido no capítulo 3 desta Tese.

O documento explica quais propostas poderiam ser encaminhadas para cada linha de ação, bem como informação a respeito do cronograma de desenvolvimento do Programa, incluindo o prazo para elaboração e encaminhamento dos Planos de Ação Pedagógica (PAP) pelos estados e escolas federais. Informava, ainda, sobre a assinatura dos Termos de Adesão, a análise e os ajustes nos PAPs pelo Comitê Técnico do MEC, para que houvesse a formalização dos convênios junto ao FNDE e a partir daí ocorresse a execução das ações aprovadas (no período de outubro de 2008 a dezembro de 2010), com previsão de avaliação do Programa pelo MEC.

O documento do EMI foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação e aprovado em 30 de junho de 2009 (Parecer CNE/CP n. 11/2009 – que trata da Proposta de experiência curricular inovadora, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas). Esse Programa foi considerado pelos conselheiros como apoio técnico e financeiro à promoção experimental de inovações pedagógicas no grupo de escolas públicas que a ele aderissem.

O Programa Ensino Médio Inovador, quando de sua implantação pelos Estados e Distrito Federal, pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante no País, revertendo os dados negativos referentes a esta etapa da educação básica. Pretende-se a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p. 7).

Ramos (2011) destaca em seus estudos o Parecer n. 5, de 5 de maio de 2011 (que no momento da publicação do trabalho aguardava homologação), que trata das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio⁴¹, e o Programa Ensino Médio Inovador, apresentado em 2008, sobre a reestruturação curricular, pretensão essa desde a reforma de 1998 e não efetivamente implementada. Ela conclui que “as dificuldades enfrentadas na luta de uma proposta contra-hegemônica não são somente de ordem conceitual, mas uma expressão da capacidade da classe dirigente em manter seus princípios vigorando no senso comum da sociedade” (p. 771).

⁴¹ A Resolução n. 2, de 30 de janeiro 2012 (CNE/CEB) definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que não serão analisadas nessa tese, uma vez que se estabeleceu fazer as discussões a respeito do Ensino Médio no período entre 2000 e 2010.

Assim, era pretensão do governo federal melhorar a qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais, como forma de aumentar os resultados obtidos no IDEB, expandindo a oferta, tanto no modelo de Ensino Médio Integrado – integração da ciência, cultura e trabalho, sem a formação profissional – quanto no modelo de Ensino Médio Integrado Profissional. De qualquer maneira, a intenção era reestruturar o currículo, para que se pudesse efetivamente atender às necessidades daqueles que estão concluindo a Educação Básica.

Em relação às políticas implementadas, pode-se afirmar que

O diferencial hoje, considerando a década de 1990, situa-se na ênfase ao desenvolvimento e na maior abrangência e organicidade das políticas de alívio à pobreza; também, pela opção de programas de atendimento a demandas reprimidas no campo educacional, especialmente na expansão do ensino médio técnico e ensino superior. Mas, nestes dois casos, isso ocorreu deslocando-se recursos públicos para os setores privados (a exemplo do PROUNI e do PRONATEC), e com base em decisões imediatistas, sem a necessária adequação dos quadros docentes para a expansão prevista (REUNI) (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633).

Com base nas análises de dois governos distintos, intenciona-se pontuar, a seguir, algumas das pesquisas direcionadas especificamente quanto ao Ensino Médio.

1.4 O ENSINO MÉDIO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Com as discussões apresentadas, pode-se dizer que há diferenças entre o governo FHC (1995-2002) e o governo Lula da Silva (2003-2010) no que se refere à dualidade ensino propedêutico *versus* profissional. No período de FHC, o Ensino Médio deveria ter um caráter de preparação geral para o trabalho e não de habilitação profissional.

[...] a despeito de todo o visível esforço de argumentação no sentido de que se estaria propondo uma escola unitária e tecnológica para todos, no contexto das novas características dos setores produtivo e de serviços, sobretudo pelas definições e procedimentos de organização e estruturação curricular propostos, não há como negar, um ponto nevrálgico: o reforço à denominada dualidade estrutural, historicamente presente no Ensino Médio e que implica trajetórias escolares diferentes, hierarquizadas, de qualidade diferente, para clientela diversificadas, cujas diferenças não são, por certo, explicadas por competências que elas trazem, com base em critérios naturais e/ou de esforço e mérito individuais (OLIVEIRA M., 2000, p. 46).

Com isso, o Ensino Médio continuava dissociado da formação profissional, com um currículo voltado para a aquisição de competências, influenciado pelas condições do mercado e por organismos internacionais. Porém, ao final do governo, a materialização nas escolas desse novo currículo não havia acontecido amplamente, ou seja, as propostas teóricas não promoviam alterações significativas na prática pedagógica. Não havia, ainda, um avanço legítimo da universalização do acesso e da permanência.

Desse modo, para Kuenzer (2000, p. 32),

O discurso oficial, quando aponta a suposta unitariedade de uma escola secundarista cujo conteúdo é de classe, ao tratar a todos igualmente, responde às novas demandas do mercado globalizado, reestruturado e excludente, na medida em que exclui, e justifica a exclusão, pelo demérito individual, uma vez que são dadas 'oportunidades iguais' a todos.

Por se tratar de um Ensino Médio que apresentava uma identidade de formação mais propedêutica que profissional, optou-se por uma preparação geral que atendesse às necessidades da sociedade globalizada. Por isso,

O ensino médio é chamado a contribuir para uma formação mais geral e equilibrada dos indivíduos, atentando para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, pautadas por valores de inclusão e protagonismo social, que os qualifiquem a participar de um projeto de modernização e democratização da sociedade (MITRULIS, 2002, p. 219).

No entanto, os projetos implementados nas escolas, na maioria das vezes, deixam de considerar seu público-alvo, os jovens, com suas características, seus desejos, sua identidade.

São jovens que estão em busca de, ou já alcançaram, autonomia na vida pessoal e profissional, portadores de visões de mundo, trajetórias de vida, experiências profissionais, convicções políticas e religiosas e compromissos familiares diversos (MITRULIS, 2002, p. 221).

Logo, o dualismo presente no Ensino Médio, tão perceptível nos projetos/programas do governo FHC, reforçam a dualidade já existente anteriormente.

A partir dos anos 30 do século passado, com o advento da industrialização, foi organizado no país um sistema de ensino profissional, estabelecendo legalmente a dualidade pedagógica, correspondente a dualidade social [...]. Todavia, a necessidade assistencialista decorrente da dualidade estrutural da sociedade não justifica o abandono, por parte do Estado, do ensino médio público não profissionalizante, cujo triste e ininterrupto declínio de sua qualidade começou nos governos populistas e continua até hoje mascarado pela crítica ao elitismo do antigo ensino secundário público, que precisava ser modernizado e democratizado, não destruído. Seu objetivo de formar dirigentes para uma sociedade urbana pós-agrária permanece válido e suas portas precisam estar objetivamente abertas a todos os cidadãos (NOSELLA, 2011, p. 1054, 1063).

Também, nesse período, foi consolidada a importância das avaliações externas, sobretudo quanto ao ENEM, com a intenção de avaliar os concluintes do Ensino Médio mediante uma matriz de competências e habilidades, assim como é proposto nos PCNEM.

Em contraposição, no governo Lula, pretendeu-se uma mudança mais significativa quanto à identidade do Ensino Médio, isso se deu em decorrência do Decreto n. 5.154, com a proposição do Ensino Médio Integrado. De acordo com a proposta do EMI (2009),

A identidade do ensino médio define-se na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p. 4).

Garcia (2009), na tese *A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios*, investigou se a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio pode ser uma possibilidade de concretização de uma escola para os que vivem do trabalho, superando o reducionismo da prática e fortalecendo, pela categoria contradição, o acesso rigoroso aos conhecimentos socialmente produzidos, relacionando trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Para a autora, em sua conclusão,

Mesmo tendo consciência dos limites da sociedade capitalista que tem como finalidade a valorização do capital, entendemos ser possível pela contradição a construção de outros caminhos, sabendo que depende de uma opção política, mas não se restringe a está opção. É preciso que esteja respaldada também pela garantia de financiamento público, gestão democrática e principalmente pela incorporação, pelo coletivo da escola, de

uma educação que tem a perspectiva de ruptura com o modelo tradicional (GARCIA, 2009, p. 134).

Também Maciel (2011), em *Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios*, na análise dos dados e de sua problematização, inferiu que a experiência da integração Ensino Médio e Profissional não se materializou continuamente nas escolas da rede pública em decorrência das condições de infraestrutura, formação docente e descontinuidade da ação pública estadual.

Em *O currículo do ensino médio integrado: da intenção à realização*, Benfatti (2011) analisou a integração dos currículos de Ensino Médio e Educação Profissional em três escolas, bem como promoveu metodologia avaliativa para subsidiar as escolas públicas na avaliação curricular dessa modalidade; concluindo que a integração curricular no Ensino Médio só ocorrerá de forma efetiva se houver tempos e espaços adequados para planejamento, desenvolvimento, avaliação e formação dos docentes para a integração curricular.

Guimarães, nos trabalhos *Política para o ensino médio e educação profissional* (2005) e *Participação, resistência e crise de identidade: política para o ensino médio e educação profissional* (2006), ao discutir sobre a identidade, no que se refere à dualidade Ensino Médio e técnico, e também a possibilidade de ensino integrado, afirma que

[...] a proposta pedagógica para o Ensino Médio presente no novo Decreto Nº 5.154/2004, não se configura como hegemônica que institucionalize um novo paradigma, pois não há uma coalizão tornada dominante dos diversos atores, que assegure o poder (GUIMARÃES, 2005, p. 1).

Logo, essa proposta não traduziu mudanças substanciais da ação pública que envolve o oferecimento de um Ensino Médio integrado com o ensino técnico, numa proposta de escola única e politécnica. Em outro trabalho, considera que “a resistência dos docentes à política para o Ensino Médio e a Educação Profissional tem como elemento articulador a inovação” (GUIMARÃES, 2006, p. 14).

Em *Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o ensino médio e educação profissional* (2006) e *O ensino médio e a educação profissional no Brasil e na Argentina: convergências, diferenças e consequências sobre o trabalho docente*

(2010), Melo também toma como referência a categoria Ensino Médio e a temática dissociado/integrado. Sobre isso, a autora procura

salientar alguns condicionantes das reformas educacionais empreendidas nos países ditos em desenvolvimento nas últimas décadas, situando nesse contexto as reformas do Ensino Médio e da educação profissional promovidas no Brasil a partir de 1990 e a nova institucionalidade conferida à educação profissional. Busca, também, com base na legislação pertinente, destacar possíveis semelhanças e/ou diferenças entre as políticas para o setor nos governos de FHC e Lula, com vistas a subsidiar inferências sobre seus possíveis resultados (MELO, 2006, p. 1).

Com os trabalhos apresentados, fica evidente como é importante a discussão a respeito da dualidade ainda resistente entre ensino propedêutico e profissional, parece que ambos não atendem às necessidades dos jovens estudantes de fazerem da escola média “[...] o único espaço disponível para apreender e compreender o mundo do trabalho [...]” (KUENZER, 2000, p. 34).

Assim, a intenção era uma formação básica que articulasse ciência, trabalho e cultura, numa tentativa de escola unitária. No mais, o que se observa na realidade escolar é que falta ainda uma proposta curricular integrada, que tenha o trabalho como mediação e uma aprendizagem mais significativa.

A inversão no plano do conteúdo do ensino médio diz respeito ao necessário equilíbrio entre a formação científica que permite o domínio das leis da natureza e a que permite entender as relações sociais. Trata-se de superar o viés pragmático e economicista do ensino médio, cujo escopo tem sido a formação de um cidadão produtivo cuja função é fazer 'bem-feito' o trabalho que lhe compete, pagar seus impostos e consumir. Trata-se do cidadão mínimo, que foi convencido de que discutir os rumos da sociedade, ou seja, a atividade política, é coisa de especialistas (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 34).

Com isso, exige-se uma postura do Estado quanto a propiciar uma educação para todos, uma vez que a integração social se dá na/pela escola. Com essas novas possibilidades de trabalho e também de não-trabalho, é importante repensar o papel da escola, da formação do sujeito, uma vez que “[...] talvez o homem nasça homem, mas apenas enquanto possibilidade, que, para se atualizar, requer, sem dúvida, uma aprendizagem num contexto social adequado [...]” (MANACORDA, 2007, p. 22).

Dessa forma, a educação tem um papel imprescindível na formação do homem social, é sobre uma etapa dessa formação que se trata nessa tese: o jovem

que frequenta o Ensino Médio. O objetivo não é 'falar' do jovem em si, mas do que tem sido proposto como educação formal a ele. Sabe-se, no entanto, que não é apenas o jovem que frequenta o Ensino Médio, mas é de forma mais expressiva, considerando que os adultos costumam matricular-se em salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por isso, toda essa necessidade evidente de mudança na escola tem justificado o discurso da urgência das reformas educacionais, no caso específico dessa tese, de reformas no Ensino Médio, de se pensar essa etapa como fase final da Educação Básica e não apenas como mera formação para o trabalho ou preparatória para a Educação Superior.

Cada vez mais se faz urgente uma identidade da escola média, então,

[...] a escola não pode deixar de se configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza (MANACORDA, 2007, p. 75).

Sendo assim, é função da escola tornar oportuna uma formação integral a seus sujeitos e não treinamento para o trabalho ou para o prosseguimento nos estudos, que não seja excludente, valorizando apenas aqueles que tenham condições de prosseguir com sucesso, que não marginalize os que não tiveram acesso a ela na idade adequada.

É evidente que a atual sociedade exige outro modo de formar-se, que propicie aos sujeitos entrarem em contato com os conhecimentos construídos ao longo dos séculos, que promova a interação social, o fazer-se sentir cidadão, participante ativo das atividades sociopolítico-culturais. Para isso, não é possível pensar em propostas de reforma que atendam apenas às necessidades do mercado, tão flexível e vulnerável, uma vez que, para este,

Não por coincidência, o desprestígio do coletivo, a ideologia do descartável, do 'fim da história', as 'novas' propostas educativas substituem o conceito de formação humana básica pela noção de competências individuais para o mercado. O abandono de uma visão mais completa e mais complexa da realidade, a quantificação da produção científica conduzem a diferentes expressões do desprestígio do conhecimento científico e à valorização exacerbada do senso comum. Na educação, da nobre convicção do direito à democratização dos meios de vida para todos e à transformação da sociedade desigual, da valorização do saber gerado na vida, dá-se um salto

no escuro, de que todos os saberes são iguais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p. 11-2).

Quanto às avaliações, o ENEM foi reformulado em 2009 e passou a ser o determinante do currículo do Ensino Médio, pois um número significativo de instituições públicas de Ensino Superior passou a adotá-lo como forma de ingresso à universidade, orientando, de certa forma, as práticas curriculares nas escolas de Ensino Médio. Esse, também, passou a ser critério para distribuição de bolsas para o financiamento de estudantes carentes em instituições particulares de Ensino Superior, a exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do ProUni.

O que se percebe é que, apesar das tentativas de mudança preconizadas pelo PROEJ e o EMI, não se conseguiu, efetivamente, implementar transformações significativas no chão da sala da aula. Ainda é grande o descontentamento por parte dos jovens, e também dos professores, sobre o que se ensina/aprende nessa etapa e a falta de articulação com as demandas do mercado de trabalho.

Cezar (2009), em sua tese *O ensino médio estadual noturno: a consolidação da escola pública como “cortina de fumaça” (ou a ciência não é para todos?)*, trata de investigar possíveis causas que contribuíssem para a fragilização da escola pública do Ensino Médio. E chega à conclusão de que, diante dos dados, o projeto neoliberal favorece a continuidade da dualidade escolar e, também, da difusão do conceito de empregabilidade como um determinante elemento facilitador na busca por postos de trabalho.

Na verdade, na última década, houve uma tentativa de política educacional de expansão do Ensino Médio, mas isso, infelizmente, não significou a mesma expansão em relação à qualidade.

Frigotto e Ciavatta (2011) discutem sobre *Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades*. Para os autores, é preciso tomar como análise as relações entre o projeto societário de desenvolvimento e o nível de Ensino Médio como Educação Básica. Dessa forma, eles apresentam a historicidade das políticas educacionais no período da ditadura militar, nos anos 1980 e 1990.

A partir daí, tomam o presente, considerando que

no plano estrutural, não há mudanças no projeto societário entre o governo Fernando Henrique Cardoso e os governos subsequentes, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Isto se reflete, tendencialmente, em ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais e às demandas do neodesenvolvimentismo [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 625).

Pode-se observar que a reforma no FHC foi mais orgânica do que no governo Lula da Silva, considerando, sobretudo, primeiro as alterações do EMI (2009) e depois as Diretrizes Curriculares (2012). Além disso, o primeiro é mais caracterizado por uma política neoliberal, voltada para o mercado, minimizando o papel da União ao deixar responsabilidades para os estados e municípios. Já o segundo, denominado democrático-popular, assume uma perspectiva mais desenvolvimentista e de inclusão social, mas mantendo os fundamentos da política econômica.

Em outro artigo, Kuenzer (2010) analisa o que considera a década perdida da educação, 2000-2010, em razão da desqualificação da oferta do Ensino Médio, com a necessidade, portanto, de propostas mais efetivas no novo PNE.

Para que as metas indicadas no PNE 2011-2020⁴² não sejam apenas “boas intenções”, espera-se por uma

criterosa análise da situação real da educação brasileira, discutindo-a com a sociedade civil, não apenas apresentando dados brutos, mas [...] mostrar como de fato evoluíram o acesso e a permanência nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino e suas relações com a ocupação e com o acesso à cultura (KUENZER, 2010, p. 853).

Para Filmus (2002), é necessária a valorização do Ensino Médio e estratégias e linhas de ação aptas para enfrentar e resolver os problemas. Esse autor ainda indaga: o que limitou na prática a possibilidade de geração de um Ensino Médio de alta qualidade para todos? Muitas seriam as respostas para esse questionamento, entre elas, que ao longo dos anos quase sempre se contou apenas com ações pontuais e ineficientes. Mais uma vez, pode-se voltar à identidade do Ensino Médio: sem se ter clareza do que deve caracterizá-lo, qual o perfil dos jovens, por qual caminho seguirão os egressos, pouco efetivamente se reformará.

⁴² O governo Lula encaminhou à Câmara de Deputados o PL 8035, que trata do PNE, em dezembro de 2010. O PL foi aprovado na Câmara em junho de 2012 e, em seguida, encaminhado ao Senado. Até a presente data encontra-se tramitando no Congresso Nacional.

As reformas implementadas, portanto, demonstram a fragilidade do Ensino Médio oferecido e a maioria delas não se tornaram políticas consistentes, muito menos tiveram continuidade ou fomentaram efetivos investimentos, com uma melhora significativa no ensino-aprendizagem e nos índices observados nas avaliações externas, tanto nacionais quanto internacionais. Por isso, são pertinentes pesquisas mais detalhadas para transformar os desafios que esse nível de ensino apresenta e permitir verdadeira mudança.

Assim, muitas ainda são as demandas a serem atingidas para aumentar o acesso à escola média. Por isso, para além do mercado de trabalho,

O papel da escola média, na formação de jovens com uma consciência ética, tolerante, participativa e solidária, é fundamental para sua integração na sociedade democrática, mas também é imprescindível para que sejam capazes de desenvolver uma visão crítica da realidade atual. Visão que permita colocarem-se como protagonistas na construção de uma sociedade que ofereça igualdade de possibilidades de acesso à educação e ao trabalho digno para todos os seus cidadãos (FILMUS, 2002, p. 166).

Ademais, por causa dessa exclusão/autoexclusão, o jovem não se sente parte da escola. Assim, na tentativa de uma nova identidade para a escola pública, instituiu-se no discurso político a reforma do Ensino Médio. Por isso, a pesquisa destaca que é fundamental conhecer qual escola, qual política educacional de reforma se está pretendendo. Portanto, nessa tese são mostradas quais as concepções e categorias que orientam as reformas, de qual quadro teórico se partiu para se chegar às análises das políticas para o Ensino Médio.

Krawczyk (2003), ao longo do seu texto, vai discorrendo sobre aspectos da reforma incluídos em suas pesquisas diretamente em algumas escolas e finaliza considerando que ainda são próximos os anos nos quais se iniciaram a reforma e o levantamento da pesquisa. Com isso, é imprescindível que novas reflexões sejam feitas e novas ações político-educacionais efetivadas, pois

[...] podemos considerar este momento fecundo para questionamentos, mais do que para conclusões. [...] A situação atual da escola de Ensino Médio encerra o seguinte paradoxo: uma reforma curricular complexa junto com a desvalorização do trabalho intelectual da escola como instituição cultural (KRAWCZYK, 2003, p. 200).

Por conseguinte, a expectativa e o discurso objetivam a qualidade do processo ensino-aprendizagem, sobretudo em relação ao Ensino Médio, uma vez que os estudantes dessa etapa encontram grandes dificuldades em relação a manterem-se na escola. Entre os fatores dificultadores do acesso e da permanência no Ensino Médio, os documentos oficiais destacam: a não-identificação dos alunos com os conteúdos escolares, a metodologia utilizada pelos professores, a falta de sentido e identidade dessa etapa de ensino, considerada muito distante dos interesses e das realidades da juventude.

Nesse sentido, o poder público em Goiás, por meio da SEDUC/GO, buscou elaborar propostas que reorientam o Ensino Médio, como forma de melhorar a prática pedagógica e o desempenho dos estudantes nas escolas. Isso era o que se pretendia com a adesão às propostas de reforma do governo federal, quanto ao PROEJ (2000) e ao EMI (2009), que farão parte das discussões a seguir.

Enquanto eu tiver perguntas e não houver
respostas... continuarei a escrever

(CLARICE LISPECTOR)

2 AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

Esse capítulo pretende apresentar e analisar o Projeto Escola Jovem como política de reforma implantada para reestruturar o Ensino Médio. Desse modo, o texto intenciona realizar, também, reflexões, com base na revisão de literatura e nas concepções teóricas que fundamentam essa tese, sobre como se deram as políticas implementadas no estado de Goiás no final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

O propósito desse capítulo é, então, apresentar elementos do contexto político-econômico do estado de Goiás, com o objetivo de discutir quais foram as influências do período nos processos de reforma/reestruturação do Ensino Médio. Em seguida, procura-se caracterizar o sistema estadual de ensino em dois governos diferentes, sobretudo no que se refere às políticas implementadas para se reformar/reestruturar o Ensino Médio, bem como os documentos relacionados a essas políticas.

Assim, o objetivo principal desse capítulo será apresentar e analisar os programas e as ações do processo de construção das políticas educacionais em Goiás nos governos Marconi Perillo e Alcides Rodrigues, considerando as ações e intervenções do Estado na educação, sobretudo no tocante ao Ensino Médio.

O capítulo encerra-se com uma análise da concretização das políticas de reforma adotadas, bem como suas implicações na prática, para se observar se houve ou não os avanços.

A partir da década de 1990, a educação pública vem sofrendo mudanças quanto à legislação, ao financiamento, à gestão, ao currículo, à avaliação e à formação de professores. Influenciado por agências internacionais de financiamento, o Estado e a educação vêm sendo alvo de transformações e reformas. Nesse contexto, pode-se mencionar as políticas educacionais de reforma do Ensino Médio.

Em concordância com as políticas reformistas, no final dos anos 1990, o estado de Goiás também foi incluído no processo de mudança educacional, objetivando financiar, seja com recursos externos ou do tesouro estadual, a reforma do Ensino Médio.

Desse modo, foram considerados também os determinantes que levaram à construção de tais propostas de políticas educacionais em seus aspectos de

formulação, implantação e consolidação, visando verificar a implementação/não-implementação das políticas educacionais de reforma do Ensino Médio.

Para isso, como recorte metodológico, optou-se por analisar os documentos do Projeto Escola Jovem e da Ressignificação do Ensino Médio em Goiás, bem como as legislações nacional e estadual. Além disso, são examinados criticamente os índices de matrícula, aprovação, reprovação e abandono, bem como resultados de avaliações externas – SAEB e ENEM – das escolas de Ensino Médio em Goiás e da amostra dessa pesquisa, em particular, que foram disponibilizados pela Superintendência de Acompanhamento dos Programas Institucionais, na Gerência de Avaliação da Rede de Ensino da SEDUC/GO.

2.1 O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO-ECONÔMICO DO ESTADO DE GOIÁS NOS ANOS 2000

Segundo o Censo do IBGE de 2000⁴³, o estado de Goiás tinha 5.003.228 habitantes e a taxa média geométrica de crescimento anual em porcentagem no período de 2000 a 2007 do estado foi de 1,74%, sendo 0,59% maior do que o crescimento no Brasil nesse mesmo período (1,15%), representando uma Taxa de Urbanização de aproximadamente 88%. Segundo dados estimados do censo do IBGE de 2010 (GOIÁS, 2010), a população seria de 5.926.300.

De acordo com os dados da Secretaria de Estado do Planejamento – Seplan (GOIÁS, 2007):

Na composição etária, constata-se que 25,96% da população têm menos de 15 anos de idade, enquanto que 43,23% têm idade entre 15 e 39 anos. Constituem, assim, expressiva força de trabalho potencial. Ou seja, Goiás tem uma População Economicamente Ativa (PEA) significativa, pois é formada predominantemente de jovens. Os idosos representam 8,8% da população goiana.

A cidade mais populosa do Estado é sua capital, Goiânia, que possui 1,2 milhão de habitantes, representando 22,04% da população do Estado.

No início dos anos 2000, ainda segundo a Seplan (GOIÁS. SEPLAN, 2003), a economia de Goiás representava 1,97% do PIB nacional; no estado, 17,19% do PIB representavam a agropecuária; 32,49%, a indústria e 50,32%, o setor de serviços.

⁴³ Foram informados os dados de 2000, para se referendar ao ano do início da política de reforma do PROEJ/GO.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo dados da Seplan-GO/Sepin/Gerência de Estatística Socioeconômica (GOIÁS. SEPLAN, 2010), os números de Goiás tem aumentado quanto à longevidade, educação e renda. Quanto à educação, o índice passou de 0,765, em 1991, para 0,866, em 2000; segundo a classificação do IDH, este é considerado médio quando varia de 0,500 – 0,799 e elevado a partir de 0,800, não ficando muito diferente dos números nacionais, que variaram de 0,745, em 1991, para 0,849, em 2000.

Ainda em relação à educação da população,

Em 2000, apesar da quase universalização do acesso à escola das crianças de 10 a 14 anos, 5,9% (mais de um milhão) ainda eram analfabetas, e 77,8% delas residiam em municípios com até 100 mil habitantes. Embora tenham caído para todos os grupos de cor, as taxas de analfabetismo ainda são duas vezes mais elevadas para as crianças pretas ou pardas (9,9% e 8,5%) do que para as brancas (3,0%) (BRASIL. IBGE, 2002).

Em Goiás, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade era em torno de 12% nesse mesmo período (GOIÁS, 2003). Quanto às matrículas no Ensino Médio no estado (GOIÁS, 2010), houve um crescimento desde 1995, que apresentava 154.565 alunos; já em 2000, esse número passou para 254.548, ou seja, em cinco anos houve um aumento de quase 65%. Em 2005, os números chegaram a 270.352 matriculados, havendo pouco mais de 6% de aumento. Ainda ocorreu crescimento de quase 4%, em 2006, e decréscimo nos anos seguintes: 272.086 (2007), 262.535 (2008) e 265.945 (2009).

As matrículas na rede estadual, quanto ao Ensino Médio, entre 1995 e 2009 (GOIÁS, 2010), sofreram períodos de acréscimo e decréscimo semelhantes: passaram de 120.961, em 1995, para 225.594, em 2000, continuaram aumentando nos dois anos seguintes – 232.136 (2005) e 242.515 (2006) – e decaíram nos outros três anos – 236.594 (2007), 225.168 (2008) e 227.654 (2009).

Desse modo, para um estado que em 2012 ocupava o 9º lugar na economia nacional, conviver com uma população analfabeta ou pouco escolarizada e fora da escola ainda é uma situação não resolvida nas políticas públicas. Nessa perspectiva, serão descritas e analisadas as propostas do estado de Goiás para melhorar a educação, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio nos anos 2000.

2.2 AS MUDANÇAS DO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS A PARTIR DO FINAL DOS ANOS 1990

A década de 1990 fez parte de um contexto socioeconômico-político caracterizado pela mundialização do capital financeiro, mediante acumulação flexível capitalista. Além disso, foi marcada por um período de mudanças na educação brasileira; em relação ao Ensino Médio, essas reformas tomaram como base a necessidade de ampliação do número de matriculados, buscando universalizar, progressivamente, essa etapa da Educação Básica.

Assim, para que fossem implementadas medidas que pudessem reformar/reestruturar/ressignificar/innovar⁴⁴ o Ensino Médio, a SEDUC/GO tomou as bases legais determinadas tanto pelo governo federal quanto pelo estadual. Logo, partiu-se do previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Art. 206, que se refere aos princípios que nortearão o Ensino Médio, entre eles destaca-se o inciso I – “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e VII – “garantia de padrão de qualidade”. Esses mesmos princípios aparecem na Constituição de Goiás (GOIÁS, 1989), no Art. 156, §1º, bem como são retomados na LDB n. 9.394/1996 no Art. 3º.

Além disso, as análises configuram-se com base no que é determinado nos artigos 50, 51 e 52 – que tratam do currículo, dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação, reiterando que a organização curricular e a base nacional comum do Ensino Médio seguem as normas da legislação federal e complementam-se por normas do órgão normativo do sistema estadual de educação – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Goiana (Lei Complementar n. 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as diretrizes e bases do sistema educativo do estado de Goiás). Isso quer dizer que os Projetos/Programas foram implementados partindo-se desses princípios legais estabelecidos nas orientações federais e estadual.

2.2.1 Projeto Escola Jovem

Nas eleições de 1998, para o governo do estado de Goiás, Marconi Perillo foi eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), derrotando o ex-

⁴⁴ Termos comumente usados nos documentos da SEDUC/GO.

governador Íris Rezende (PMDB).

O Governo Marconi Perillo inicia-se em 1999, pondo fim a um período de 16 anos de hegemonia do PMDB em Goiás. Tendo como base a coalização liderada pelo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e pelo PFL (Partido da Frente Liberal), este governo foi eleito sob o slogan de instaurar em Goiás um 'tempo novo'. Pertencente à mesma coalizão política sustentadora do Governo Federal do período de sua gestão, o Governo Marconi Perillo estabelece entre suas prioridades a realização de reforma administrativa segundo orientações do Plano Diretor da Reforma do Estado, proposto e desenvolvido por Luís Carlos Bresser Pereira, à frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). O propósito principal dessa reforma era de modernizar a administração pública em Goiás, com a introdução de princípios gerenciais tendo em vista maior eficiência e qualidade nos serviços e bens prestados pelo governo à sociedade (VIEIRA JR., 2005, p. 81).

Foi reeleito em 2002, mas deixou o cargo em 2006 para candidatar-se ao Senado Federal, ao qual foi eleito.

No primeiro mandato esteve à frente da SEDUC/GO a professora titular da Universidade Federal de Goiás (UFG) Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, de 1999 a 2001; no segundo mandato, ocupou o cargo a professora Eliane Maria França Carneiro, também ex-professora da UFG.

Com o governador Marconi Perillo afastando-se para candidatar-se ao Senado Federal, o vice-governador Alcides Rodrigues do Partido Progressista (PP) assume o estado } (PP) assume o estado em 2006. Com a influência política do ex-governador, ele é eleito para o mandato de 2007 a 2010. No início de seu mandato afirma dar continuidade às políticas adotadas no governo anterior. Em razão do desgaste político entre os dois partidos, dada a maior aproximação com o governo Lula da Silva, Alcides desvincula-se do antigo governador Marconi Perillo.

A partir de 2007, a professora e ex-reitora da UFG Milca Severino Pereira assume a SEDUC/GO e permanece durante todo o mandato de Alcides Rodrigues.

Após essa breve contextualização política sobre o estado de Goiás, partir-se-á para a análise do foco da investigação dessa pesquisa, ou seja, as políticas de reforma do Ensino Médio no estado.

Segundo o documento da Unesco *Ensino Médio: proposições para inclusão e diversidade* (AUR; CASTRO, 2012, p. 8), entre os desafios ainda presentes no

Ensino Médio estão: “redução das taxas de evasão e de repetência no ensino fundamental; expansão do ingresso no Ensino Médio; redução do abandono e da reprovação no Ensino Médio”. Todos eles têm sido apresentados nas discussões sobre essa etapa de ensino desde a LDB (1996). Para tanto, foi proposta a Reforma e Expansão do Ensino Médio no governo de FHC, com desdobramentos em Goiás.

Para que a reforma acontecesse, o MEC apresentou aos estados o Manual de Planejamento Estratégico para a Reforma e Expansão do Ensino Médio – Universalizando o Ensino Médio (MEC/SEMTEC/PROEP) (BRASIL. MEC, 1999). Era, nesse período, ministro da Educação Paulo Renato Souza e Átila Lira Secretário de Educação Média e Tecnológica. O documento contava com a seguinte equipe de elaboração: José Parente Filho (consultor Unesco/SEMTEC); Maria da Graça Domingues Martins (técnica da SEMTEC); Moaci Alves Carneiro (consultor Unesco/SEMTEC); Rosa Maria Esteves Nogueira (consultora BID); Gustavo Cuadra (BID).

Inicialmente foram propostas Etapas do Planejamento Operacional, entre elas:

- a. Reestruturação da organização do Departamento de Ensino Médio;
- b. Formulação do Projeto para preparação do Plano de Reforma e Expansão do Ensino Médio;
- c. Gerenciamento do Projeto;
- d. Avaliação (BRASIL. MEC, 1999, p. 6).

Propunha-se, também, que as equipes dos estados partissem de algumas perguntas-chave: “Que mudanças queremos alcançar, a longo prazo, com a Reforma do Ensino Médio”? (missão); “Como nos encontramos hoje, no Estado, para enfrentar este desafio”? (diagnóstico); “Que caminhos devemos percorrer para alcançar as mudanças que queremos”? (estratégia) (BRASIL. MEC, 1999, p. 7). A busca por essas respostas passaria a ser o caminho pelo qual deveria trilhar a reforma em cada estado. Além disso, era necessário um amplo diagnóstico da situação na qual se encontrava o Ensino Médio:

O contexto interno engloba a realização de um diagnóstico situacional que permita uma análise e identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos do Sistema Público Estadual de Ensino Médio. A análise do contexto externo engloba a identificação, no ambiente externo, de oportunidades e ameaças (BRASIL. MEC, 1999, p. 26).

As secretarias estaduais deveriam partir de seus diagnósticos para que propusessem suas estratégias de reforma, verificando os:

resultados atuais do sistema em termos de índices de aprendizagem dos alunos e índices de eficiência do sistema, medidos pelas taxas de aprovação, evasão e repetência e do número de concluintes [...] percentual do orçamento da Secretaria investido no Ensino Médio; condições gerais de funcionamento da rede [...] (BRASIL. MEC, 1999, p. 30).

Com base nos resultados ou diagnósticos, cada secretaria deveria “fixar indicadores e metas que permitissem o seu acompanhamento permanente, determinando os limites de tempo para o seu alcance” (BRASIL. MEC, 1999, p. 40). Como política de reforma do Ensino Médio, as secretarias deveriam considerar:

[...] a política de qualidade, com referência aos insumos educacionais básicos: recursos humanos (políticas de desenvolvimento e capacitação de docentes, diretores, pessoal técnico e administrativo), rede física (padrões definidos quanto ao tamanho de escolas, número de alunos por sala, oferta de outros espaços educativos) e materiais de apoio didático-pedagógico, para comporem o acervo das bibliotecas, a serem disponibilizados para alunos e professores; [...] a política pedagógica, tendo como referência a implantação do novo currículo do Ensino Médio, a capacitação de docentes, o desenvolvimento de metodologias para o ensino noturno, a ampliação do uso das novas tecnologias de ensino a distância e a avaliação da aprendizagem (BRASIL. MEC, 1999, p. 48).

No documento, foram apresentados Formulários para que as secretarias preenchessem e encaminhassem ao MEC de modo que seu Plano de Reforma e Expansão do Ensino Médio fosse aprovado. Sendo assim, a SEDUC/GO apresentou seu Plano Estadual de Reforma e Expansão do Ensino Médio (reformulado – julho/1999) (GOIÁS. SEDUC, 1999), com o preenchimento de 22 Formulários. Na época, era Marconi Ferreira Perillo Júnior o governador do estado; Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira a secretária de Estado da Educação e superintendente do Ensino Médio Paulo Sérgio Pantaleão.

Com os Formulários, a SEDUC/GO pretendia apresentar qual era o Ensino Médio no estado de Goiás, traçando os objetivos do departamento responsável por essa etapa do ensino, o diagnóstico situacional da secretaria e das escolas, além das políticas pretendidas, entre elas:

1. Reordenamento da rede escolar, com vistas a conferir identidade e qualidade à oferta e expansão do Ensino Médio.
2. Reorganização da ação curricular.
3. Implantação do novo modelo de gestão, democrático e descentralizado.
4. Criação de alternativas de atendimento.
5. Formação e valorização dos profissionais da educação (GOIÁS. SEDUC, 1999)⁴⁵.

Numa análise preliminar a respeito da situação na qual se encontrava o Ensino Médio no período, a SEDUC/GO (GOIÁS. SEDUC, 1999) informa:

Atualmente a rede conta com 513 escolas que estão em perfeito estado de conservação e com 4.883 turmas. Para viabilizar a Reforma e Expansão do Ensino Médio não há necessidade imediata de ampliação, reforma e adaptação dos prédios existentes. Há, no entanto, necessidade de adequação de ambientes [...]. Para proceder esta adequação, o projeto prevê a construção de instalação física para 149 laboratórios de Biologia, 151 laboratórios de Química, 140 laboratórios de Física, 142 auditórios, 120 bibliotecas e 129 quadras cobertas (GOIÁS. SEDUC, 1999).

Desse modo, na visão dos técnicos da secretaria, as 513 escolas, em 1999, não necessitavam de ser ampliadas e/ou reformadas, somente alguns ambientes seriam adaptados. Além disso, previa-se a aquisição de laboratórios/bibliotecas para mais de 100 unidades. Inicialmente, no PROEJ/GO, foram contempladas somente 56 escolas.

No Formulário 17, quanto ao Planejamento Operacional, são discriminadas as categorias de gastos, por atividade, para os cinco anos de execução do plano em relação a: consultoria; serviços; infraestrutura física; equipamentos; mobiliário; material de ensino-aprendizagem; capacitação de profissionais da educação das escolas.

Em relação aos custos para a pretendida reforma do Ensino Médio em Goiás, os componentes para os quais seriam disponibilizados mais recursos eram o reordenamento de rede e a expansão do atendimento (R\$142.130.040,00) e a formação inicial e continuada de profissionais da educação (R\$107.993.610,00), conforme o Quadro-síntese dos custos do plano, por componente – ano 2000 a 2004 apresentados no Formulário 21 (Tabela 8).

⁴⁵ No documento original da SEDUC/GO as páginas dos Formulários não estão numeradas.

Nos Formulários são apresentados, também, dados com os quais é possível perceber que a maioria das matrículas no Ensino Médio em Goiás era na rede estadual, 183.786 alunos, ou seja, 84,57%, distribuídos em 513 escolas, sendo atendidos por 7.926 professores, em 1997/1998. Com o projeto de reforma do Ensino Médio, a SEDUC/GO pretendia aumentar as matrículas, bem como o número de professores (GOIÁS. SEDUC, 1999).

Tabela 8: Síntese dos Custos do Plano (2000 a 2004)

Componentes	Custo de implantação	Custos operacionais incrementais	Total R\$
	(A)	(B)*	(C)
1. Gestão escolar	1.316.955,34	93.195.788,00	94.512.743,34
2. Reordenamento da rede e expansão do atendimento	49.656.252,66	92.475.788,00	142.130.040,00
3. Formação inicial e continuada de profissionais da educação	190.670,00	107.802.944,00	107.993.610,00
4. Fortalecimento institucional da Secretaria da Educação	602.833,00	92.655.788,00	93.258.621,00
5. Autonomia da escola: projetos pedagógicos	962.260,00	93.530.428,00	94.482.688,00
6. Redes alternativas de atendimento	2.214.600,00	96.282.008,00	98.486.608,00
7. Valorização dos profissionais da educação	-	92.475.788,00	92.475.788,00
8. Melhoria da infraestrutura física das escolas e definição do padrão escolar	Os custos estão embutidos no componente 2		
Total	54.931.571,00	668.418.528,00	723.350.099,00

Fonte: GOIÁS. SEDUC, 1999.

*Nota: Na coluna B, estão incluídas as despesas de água, luz, telefone, pagamento de pessoal e gastos de custeio.

Na expectativa de crescimento no número de matrículas no Ensino Médio no estado de Goiás, na região de Goiânia (capital), essa expansão contava com um crescimento de 21,65% e a maior rede era a estadual, com 84,80% da matrícula inicial no Ensino Médio. Grande parte dos alunos concentrava-se no período noturno, 125.480, sendo muitos deles com mais de 19 anos, ou seja, fora da faixa etária prevista para essa etapa, entre 15 e 17 anos (GOIÁS. SEDUC, 1999). Isso revela o quanto se fazia urgente a expansão do Ensino Médio diurno para os jovens que concluíam o Ensino Fundamental no estado. No entanto, de modo geral,

Meandros retóricos ocultam o paradoxo existente entre as promessas de políticas de extensão, qualidade e modernização para esse nível de ensino e a idéia de racionalização de recursos segundo prioridades excludentes.

Está em jogo, nesse caso, a questão da responsabilidade pela oferta e manutenção desse ensino, não sua importância e necessidade. O Estado provedor sai de cena. Entra em cena o Estado gerador [...] (BUENO, 2000, p. 9).

Com os Formulários, pretendia-se apresentar o Ensino Médio no estado de Goiás, além das estratégias da SEDUC/GO quanto aos componentes que fariam parte da proposta de reforma e expansão (já apresentados na Tabela 8).

Dessa forma, com cada Formulário, a equipe da SEDUC/GO pode apresentar um diagnóstico de qual era a situação do Ensino Médio em Goiás no período do final da década de 1990. E assim foi possível perceber que os principais obstáculos a serem ultrapassados eram o despreparo dos professores, a falta de identidade do Ensino Médio, que era visto apenas como mera preparação para o acesso ao ensino superior, e a falta de recursos materiais, financeiros e de infraestrutura.

Após a análise dos Formulários, o MEC solicitou à Secretaria que apresentasse seu Plano de Investimento para a Reforma e Expansão do Ensino Médio – Projeto de Investimento – PI-Goiás (reformulado – ago. 2000) (GOIÁS. SEDUC, 2000a), para que, após a aprovação, fosse firmado o convênio de financiamento do PROEJ.

Em sua apresentação, no PI-Goiás afirma-se que a SEDUC/GO

[...] propõe-se a investir na gestão democrática, na capacitação do docente, e técnico-administrativo do sistema, e das escolas, na readequação da rede física, na reformulação curricular, na estruturação de processos de avaliação do ensino e da gestão do sistema, buscando a identidade do Ensino Médio em Goiás (GOIÁS. SEDUC, 2000a).

Desse modo, o projeto que seria desenvolvido em Goiás apresentava propostas influenciadas pelas agências internacionais, uma vez que aderiu ao financiamento externo para suas políticas educacionais, incorporando as características de mudança solicitadas por esses organismos.

Quanto ao Diagnóstico do Ensino Médio:

O Estado de Goiás, dividido em 242 municípios, localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil. [...] com uma população de 4.515.868 habitantes [...]. A rede pública estadual conta com 1.328 estabelecimentos de ensino, sendo que em 519 funcionam o Ensino Médio. Deste total 234 oferecem o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e o Ensino Médio, 89 oferecem apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e Ensino Médio e 188 oferecem de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Somente 8 escolas estaduais oferecem exclusivamente o Ensino Médio. Estes dados demonstram que 24,32% apenas das escolas do Ensino Médio ainda não estão funcionando dentro dos padrões pretendidos pelo reordenamento (GOIÁS. SEDUC, 2000a, p. 8-9).

Uma das propostas da reforma era o reordenamento de rede, disponibilizando um maior número de escolas que fossem exclusivas de Ensino Médio, já que o PROEJ previa um estabelecimento com a 'cara' do jovem, para isso, seriam necessários também recursos humanos.

No Estado de Goiás, no ano de 1998 dos 8.900 (oito mil e novecentos) professores do Ensino Médio, 43,18% possuíam licenciatura plena, 18,39% possuíam curso superior sem licenciatura, isto é, bacharelado e, o restante, possuía apenas Ensino Médio (38,25%), ou fundamental (0,18%) (GOIÁS. SEDUC, 2000a, p. 17).

Nesse período, era evidente o quão urgente se fazia necessária a capacitação inicial de professores para atuarem no Ensino Médio; os números (apenas 43,18% com licenciatura plena) demonstravam que a reforma que batia à porta exigiria estratégias da Secretaria para que houvesse mudanças, pois não se reestrutura o currículo se os professores não forem habilitados para isso. Uma vez que “[...] a maneira mais segura e direta de incidir sobre o currículo é incidir sobre os docentes, sobre a sua formação e as suas condições de trabalho” (TORRES, 1998, p. 156).

Além disso, a infraestrutura necessitava de adaptação quanto a espaços para bibliotecas e laboratórios:

Todos os 519 estabelecimentos de Ensino Médio, além das salas de aula, possuem sala para secretaria. Quase todos (90,7%), possuem sala para professores e 48,65% possuem biblioteca. A parte de laboratórios está mais fragilizada: apenas 5% possuem laboratório de ciências e 6,9% possuem laboratório de informática, sendo que a maior concentração, tanto de um quanto de outro, está na capital (GOIÁS. SEDUC, 2000a, p. 18).

Em se tratando do Currículo, “No Estado de Goiás em 1995, foram reeditadas propostas curriculares para as várias disciplinas. Apesar disso, o Currículo do Ensino Médio no Estado continua estruturado com base na Lei anterior, ou seja, de forma fragmentada” (GOIÁS. SEDUC, 2000a, p. 18). Essa proposta de currículo não fragmentado seria à época (e ainda é hoje) a meta mais difícil a ser alcançada pelas secretarias – fazer que os professores das disciplinas ‘conversem’ entre si e

proponham um currículo mais integrado, voltado para uma formação mais ampla do jovem cidadão.

Para isso, diversificados deveriam ser os materiais de ensino-aprendizagem, no entanto,

As escolas estaduais de Ensino Médio de Goiás estão equipadas com kits da TV Escola [...]. Porém a grande maioria não possui bibliotecas estruturadas, laboratórios e outros materiais [...].

Os materiais existentes são poucos e subutilizados, devido à falta de preparo dos professores, pois, conforme relatado no item recursos humanos, grande parte dos professores não possuem habilitação adequada (GOIÁS. SEDUC, 2000a, p. 19).

Para a reformulação pretendida, exigia-se que as escolas disponibilizassem recursos pedagógicos que, segundo o Banco Mundial, contribuiriam para a qualidade desejada. De modo que a “qualidade educativa, na concepção do BM, seria o resultado da presença de determinados ‘insumos’ que intervêm na escolaridade” (TORRES, 1998, p. 134), entre eles, estariam bibliotecas, tempo de instrução, tarefa de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor (capacitação em serviço), experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe.

Entre tantos desafios apresentados, enfrentá-los não seria tarefa fácil, havendo a necessidade de grande monta de recursos, de acordo com a SEDUC/GO. Com a aprovação do PI-Goiás, o financiamento ajudaria na concretização das estratégias propostas, enquanto isso algumas ações já estavam em andamento para que as necessidades do Ensino Médio reestruturado fossem implementadas. Isso exigia da equipe técnica da SEDUC/GO, seja no setor financeiro ou de recursos humanos, uma ‘força-tarefa’ para que a sua realização ocorresse. Havia, portanto, a solicitação de novos padrões de atendimento, com a implementação de ações que procurassem efetivamente reestruturar o Ensino Médio, tanto quanto à infraestrutura como na capacitação profissional, buscando a universalização das matrículas.

Às normas de funcionamento do sistema escolar e recursos humanos, que já faziam parte da Secretaria, foram acrescidos itens sobre a dinâmica do trabalho, em relação, por exemplo, ao projeto pedagógico. Este deveria ser “baseado na interdisciplinaridade e na contextualização dos conteúdos, segundo as DCNEM e os PCNEM, voltado para o desempenho de exigências do mundo do trabalho e pela

cidadania” (GOIÁS. SEDUC, 2000a, p. 32); gestão escolar; recursos didático-pedagógicos: computadores, “materiais didáticos diferenciados em função de atendimento dos laboratórios de informática, línguas e ciências da natureza [...], livros didáticos e paradidáticos” (GOIÁS. SEDUC, 2000a, p. 33); rede física: salas de aula, multiuso, biblioteca.

Novamente, os recursos/insumos aparecem como indicativos para o aprimoramento das práticas escolares, no entanto,

[...] os ‘insumos educativos’ não devem ser vistos isoladamente, mas na sua inter-relação dinâmica. Não é apenas a presença ou predominância de determinados insumos que fazem a diferença entre um ensino bom ou ruim; mas também a qualidade dos insumos [...] (TORRES, 1998, p. 153).

Outro item que fazia parte do PI-Goiás referia-se ao Custo e Financiamento do Projeto, para que ficasse evidente quais eram as reais necessidades do estado a fim de implementar o PROEJ.

Para justificar os investimentos, são comparados alguns dados em relação aos ensinos Fundamental e Médio. A taxa de escolaridade líquida no Fundamental era de 95,9%; já no Médio, de apenas 26,4%. Outra porcentagem significativa era a respeito da defasagem idade-série, que no Fundamental atingia 29,47%, ao passo que no Médio era de 61,4% (GOIÁS. SEDUC, 2000a).

Uma das necessidades de urgência da reforma do Ensino Médio, talvez a maior delas, era que as secretarias apresentassem propostas para diminuir a porcentagem da defasagem idade-série, uma vez que os concluintes do Ensino Fundamental não davam continuidade imediata aos estudos no Ensino Médio ou até mesmo deixavam de estudar.

Para atender à demanda que se fazia crescente, era preciso que houvesse infraestrutura para os alunos que chegavam, além de salas de aula tradicionais, outros espaços deveriam fazer parte da rotina dos ingressos, como biblioteca, laboratórios, espaços de convivência. A SEDUC/GO deveria preocupar-se em buscar/disponibilizar recursos financeiros para que isso fosse possível, uma vez que os estabelecimentos já existentes na rede não dispunham de tais espaços.

Com a finalidade de que a situação mudasse, seriam necessários investimentos em infraestrutura, equipamentos, materiais educacionais, consultoria para implementação do projeto e, sobretudo, capacitação. Tais recursos contariam

com a contrapartida do estado e do empréstimo externo (convênio MEC/BID), de acordo com a Tabela 9.

Tabela 9: Programa Escola Jovem – Projeto de Investimento UF: Goiás

Componente	Estimativa de custo do projeto de investimento							
	Categoria de gasto (em R\$ 1,00)							
	Infraestrutura	Equipamento e mobiliário	Materiais e instrumentos de apoio educacional	Capacitação	Outros serviços e consultoria	MEC/ BID	Estado	
Reordenamento de rede	6.213.928,00	5.625.621,68			60.450,60	2.550.170,06	9.349.830,22	
Melhoria da qualidade do ensino			6.062.800,00	9.126.698,48	113.000,00	11.145.904,04	4.156.594,44	
Total	6.213.928,00	5.625.621,68	6.062.800,00	9.126.698,48	173.450,60	13.696.074,10	13.506.424,66	
Participação percentual	22,84	20,86	22,29	33,55	0,64			

Fonte: GOIÁS. SEDUC, 2000a⁴⁶.

⁴⁶ No documento original da SEDUC/GO, as Tabelas fazem parte dos Anexos, onde não há numeração de páginas.

Com base na proposta apresentada pela SEDUC/GO, com a implementação da reforma do Ensino Médio – Programa Escola Jovem (PROEJ/GO) – o percentual de investimento no ensino passaria de 2,24% em 1999 para 6,5% em 2002 (GOIÁS. SEDUC, 2000a).

No período de discussões sobre o PROEJ/GO, o estado de Goiás participou do I Encontro Regional sobre o Ensino Médio, em Brasília, nos dias 13 e 14 de dezembro de 1999. Durante o evento, disponibilizou aos participantes a Regulamentação do estado em relação à Educação (Anexo C).

Como procedimentos adotados pela Secretaria da Educação para assegurar a difusão da reforma, destacavam-se:

- a criação da Superintendência de Ensino Médio (SUPEM) como órgão responsável;
- políticas para expansão e melhoria do Ensino Médio: reordenamento da rede escolar e reorganização da ação curricular.

Além disso, foram adotados procedimentos pela SEDUC/GO para divulgar a programação do Ensino Médio na TV Escola – visitas *in loco* e conferência pela TV, atendendo aos princípios do BM quanto ao uso da capacitação a distância; seminários nas Delegacias Regionais de Ensino (atualmente denominadas Subsecretarias Regionais de Ensino – SREs) e unidades escolares (UE). Além de estratégias para avaliar a correta apropriação dos princípios da reforma e das DCNEM. Tudo isso na tentativa de mobilizar gestores e professores sobre a necessidade da reforma.

A SEDUC/GO teria ainda que comprovar sustentabilidade financeira para a realização do Projeto, uma vez que, além do financiamento externo, deveria apresentar contrapartida. E assim foi encaminhado ao MEC e aprovado, em 29 de dezembro de 2000, o Convênio n. 265/00/PROMED, celebrado entre a União, por intermédio do Ministério da Educação, e o Estado de Goiás, para implementar o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed – 1ª fase – Projeto Escola Jovem), firmado pelo Contrato n. 1225/OC-BR, celebrado no dia 02 de março de 2000 entre a República Federativa do Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Para que fossem efetivadas as propostas encaminhadas ao MEC no PI-Goiás (GOIÁS, 2000), o Governo do Estado apresentou seu Plano Plurianual – 2000/2003 (Goiânia, ago. 1999) (GOIÁS. SEPLAN, 1999). Nele são estabelecidos os projetos e programas do governo, sendo determinados os objetivos e as metas para um período de quatro anos.

Sendo assim, a SEDUC/GO apresentou em seu PI-Goiás os componentes para avaliação do MEC, que deveriam estar divididos em subcomponentes, cada qual com suas atividades, metas e submetas. Entre eles: reordenamento de rede; reestruturação curricular; valorização do professor; protagonismo juvenil; fortalecimento institucional. Com a aprovação, seriam disponibilizados recursos no período de 2000 a 2002.

Então, para a reformulação do Ensino Médio no estado de Goiás, são prontamente incorporados os itens financiáveis pelo documento do governo federal – segundo o Manual de Planejamento Estratégico para a Reforma e Expansão do Ensino Médio –, evidenciando-se que as necessidades locais de mudança são absorvidas por uma formulação generalizada de componentes, elegendo como prioridade o que as agências financiadoras consideram importante:

Invariavelmente, os documentos orientadores internacionais não fazem, porém, referências às graves questões que afetam a dinâmica da vida em sociedade: a discussão sobre a gravidade dos índices que acusam a ausência de emprego, por exemplo, é substituída pela visão otimista de que a escola preparará, competentemente, o jovem para o mercado de trabalho. De modo geral, as injustiças sociais, a distribuição desigual da riqueza e dos bens econômicos, a desigualdade nas possibilidades de acesso a um mercado de trabalho cada vez mais restrito passam ao largo das preocupações da literatura oficial da área (MARTINS, 2000, p. 73).

Os componentes do PI-Goiás estavam em consonância com as solicitações das agências internacionais de financiamento, como o BID. Para efetivar a reforma do Ensino Médio, a SEDUC/GO implementou o PROEJ/GO.

O desenho geral do Programa Escola Jovem de Expansão, Reestruturação Curricular, Capacitação dos Dirigentes Escolares e de Desenvolvimento Profissional dos Professores do Ensino Médio no Estado de Goiás, doravante denominado PROEJ/GO, estabeleceu a diretriz segundo a qual o reformado Ensino Médio deverá transcorrer ao longo de um período contínuo de 6 (seis) anos, de 2000 a 2005, a contar da aprovação do projeto Básico do Ensino Médio (PEM) e do Plano de Investimento (PI) pelo Ministério da Educação, neste ano 2000 (GOIÁS, 2001, p. 26).

Para isso, seria proposta a capacitação dos professores da rede pública estadual que atuavam no Ensino Médio, consoante a expectativa da adesão ao PROEJ/GO, para a organização de um novo modelo de projeto curricular. Como justificativa, afirmava-se que o currículo em voga (1999) não mais atendia às demandas crescentes de matrícula. De modo que foram estabelecidas estratégias de ação para a implantação do PROEJ/GO: a) inovação curricular no Ensino Médio; b) plano de capacitação dos educadores; c) Projeto-piloto (GOIÁS. SEDUC. SUPEM, 2000). Fizeram parte desse processo: técnicos da SUPEM, equipe multidisciplinar e um professor de cada UE de Ensino Médio (professores-coordenadores da reforma).

Neste projeto-piloto, pretende-se implementar um modelo de capacitação e desenvolvimento profissional que procura engajar os professores-participantes num processo de exame e reelaboração das propostas curriculares e, ao mesmo tempo, envolvê-los na análise de unidades exemplares produzidas pelas equipes de especialistas e no exercício de produção de materiais didáticos compatíveis com os princípios e orientações dessas propostas curriculares formuladas” (GOIÁS. SEDUC. SUPEM, 2000, p. 21).

Desse modo, quanto ao PROEJ/GO, tem-se a intenção de fazer uma análise crítica de sua trajetória, como forma de se perceber o impacto na educação, ou seja, se as propostas propiciaram uma educação de qualidade no Ensino Médio. O que contemplaria a ampliação da quantidade de matrículas, além do acesso e da permanência, da estrutura das escolas, da capacitação dos professores e dos recursos pedagógicos oferecidos.

No segundo semestre de 2000, com o PI-Goiás aprovado (Convênio n. 265/00/PROMED), foram iniciadas as ações para a implementação do PROEJ/GO. A primeira delas foi apresentar um documento intitulado Proposta de Formação Inicial de Professores (Goiânia, ago. 2000) (GOIÁS. SEDUC, 2000b), no qual, inicialmente, contextualizava-se a discussão dos pressupostos em relação à necessidade de formação dos professores e apresentava suas principais diretrizes quanto ao espaço formativo, à construção do conhecimento, ao currículo e aos conteúdos.

Dessa forma, a proposta de formação era seguir o que já estava preconizado nas DCNEM e nos PCNEM em relação a um currículo que efetivasse uma prática de relação entre as disciplinas. Para que isso ocorresse, os professores deveriam passar por uma formação que lhes oportunizasse vivenciar como é pensar seus

conteúdos de modo não estanque e fragmentário, apenas em disciplinas isoladas. Essa era a intenção da proposta de formação.

Quanto ao Perfil Profissional dos Professores, seriam incluídas no Programa diretrizes pedagógicas relacionadas à certificação de competências, à cultura juvenil, às novas tecnologias e à recuperação de lacunas do Ensino Médio quanto à leitura e escrita e à formação geral. Para isso, os professores deveriam implementar novos critérios para seleção de disciplinas e conteúdos, além de adequarem os materiais de ensino às novas propostas.

A formação inicial dos professores da rede pública estadual foi oferecida pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) no Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação – Projeto de Licenciatura Plena Parcelada –, não ficando sob a responsabilidade da SUPEM, por isso, não faz parte do foco de análise dessa pesquisa⁴⁷. Mesmo com um grande montante de recursos disponibilizadas, o estado de Goiás optou por esse projeto de formação, com cursos rápidos, nas férias e aos finais de semana, sobrecarregando ainda mais as condições de trabalho dos professores.

Para a capacitação dos professores que já atuavam no Ensino Médio, a SEDUC/GO passou a realizar cursos de formação, executados pela SUPEM, com os recursos disponibilizados pelo PROEJ (apresentados na Tabela 9). O modelo de reforma adotado pela SEDUC/GO segue os padrões estabelecidos pelo BM, ou seja, as políticas locais também assumem as orientações externas: “A sequência é a convencional: primeiro, prepara-se a proposta de reforma; segundo, informar-se; terceiro, os professores são capacitados e quarto, supõe-se que a proposta irá descer para a sala de aula” (TORRES, 1998, p. 267).

⁴⁷ “O Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação (UTE) integra o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) em atendimento à LDB/1996, em seu artigo 87, que trata da necessidade de treinamento em serviço, em nível superior, dos docentes da Educação Básica, até que findasse a Década da Educação (1997-2007). Sua efetivação é vista como o resultado de políticas públicas e também de experiências de lutas e conquistas sociais de melhoria da qualidade da educação no Estado de Goiás. [...]”

A UEG ampliou parcerias para oferecer cursos de graduação para professores em exercício, conveniando-se, em 2001, com o Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (Sinpro), o Sindicato dos Professores de Anápolis, a Associação dos Professores de Caldas Novas e a Fundação de Ensino Superior de Goiatuba. Passou a oferecer licenciatura em Pedagogia, História e Geografia em Goiânia, Caldas Novas, Anápolis e Goiatuba. Em 2003, o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares do Estado (Sinep) também firmou convênio com a UEG para graduar os seus professores pela LPP” (CARVALHO, R. B. dos S. *Formação inicial de professores: um estudo da Licenciatura Plena Parcelada em Letras da Universidade Estadual de Goiás*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2009).

A primeira formação deu-se no Curso de Capacitação de Diretores das Unidades Escolares do Ensino Médio, na Pousada do Rio Quente⁴⁸, em 2001 (GOIÁS, 2000). Para esse evento foi disponibilizado aos cursistas um Caderno de Textos, por meio do qual os palestrantes discutiriam as propostas apresentadas pela SEDUC/GO e aprovadas no PI-Goiás para o PROEJ. Assim, inicialmente, levou-se ao conhecimento dos diretores o Sumário Executivo do Projeto de Investimento (MEC/SEMTEC). Com isso, os participantes tiveram a oportunidade de se informarem de maneira mais generalizada sobre a reforma e de quais propostas tinham sido aprovadas para que ela fosse, de fato, iniciada.

A intenção pretendida era justificar a necessidade imediata da reforma e o quão importante é a participação dos gestores nesse processo. Por isso, foi feita uma descrição dos problemas centrais das escolas e a justificativa do Programa Escola Jovem-Gestão, reconhecendo a importância da gestão democrática e da autonomia escolar, discutindo com os cursistas seus objetivos e questionando: “O que deve ser feito?”. Além disso, foram apresentados indicadores de desempenho e o impacto do Programa Escola Jovem-Gestão nas escolas, incluindo: “Desempenho, relativo à participação da escola no PROCAD (Plano de Desenvolvimento e Projeto Pedagógico); Impacto, a partir da implementação do PDE na escola” (GOIÁS, 2000, p. 39).

Como parte do documento, a SUPEM apresentou uma síntese das atividades para o ano seguinte (2001) para a reforma do Ensino Médio em Goiás. Assim, ao tomarem conhecimento das atividades a serem realizadas, os diretores poderiam contribuir para sensibilizar os professores quanto ao engajamento destes na reforma.

O mencionado curso de capacitação era oferecido em aproximadamente quarenta horas, por se tratar de uma pretendida reforma⁴⁹ no Ensino Médio, seria necessária uma formação que proporcionasse aos gestores analisarem as ações do governo do estado de Goiás por intermédio da SEDUC. Uma vez que eles eram o

⁴⁸ Segundo informações da equipe técnica da SUPEM, os cursos foram realizados em Rio Quente e Caldas Novas em razão de terem sido essas as localidades que, naquela época, atendiam às necessidades solicitadas pela SEDUC/GO para a realização de evento de grande monta (hospedagem, alimentação, auditórios, salas para minicursos – todos em um mesmo espaço).

⁴⁹ “[...] a reforma remete à prática, às mudanças concretas no *modus operandi* e nos valores das instituições [...]” (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 20). Em razão dessa definição de reforma, pode-se dizer que a SEDUC/GO pretendia implementá-la, no entanto, com as análises que serão apresentadas, pode-se perceber que tal mudança concreta pouco aconteceu.

contato próximo e direto com os professores que promoveriam (ou não) as mudanças necessárias.

No entanto, durante a realização desses eventos, era comum observar que os gestores sentiam-se meros administradores dos poucos recursos que as unidades escolares dispunham. Além disso, muitos consideravam-se ‘repassadores’ de inúmeras informações dadas pelas equipes da Secretaria. Dessa forma, seu papel pedagógico era deixado de lado. Se nem mesmo eles tinham conhecimento conceitual da ‘reforma’, seria difícil fazer que os professores a implementassem.

O processo de descentralização tem exigido da organização da escola um domínio de capacidades inerentes à contabilidade, compras, pagamentos, entre outros. [...]

O diretor vê-se, assim, submetido a uma rotina burocrática, que absorve muito da sua capacidade criativa, colocada a serviço da procura de soluções mágicas para equacionar os problemas, em condições materiais tão adversas.

[...] O desempenho dessa atividade pode impossibilitar, ao diretor, a intervenção mais sistemática no cotidiano escolar como um profissional que compreende as funções das escolas nas suas múltiplas dimensões e relações com a sociedade (OLIVEIRA, 2000, p. 253).

Como continuidade ao processo de formação para a reforma do Ensino Médio, a SEDUC/GO realizou a 1ª Etapa do Curso de Capacitação de Coordenadores da Reforma do Ensino Médio (1ª etapa da capacitação: professores-coordenadores – Caldas Novas, 2001; 06-10/11/2001: 250 coordenadores; 13-17/11/2001: 250 coordenadores). Esses foram indicados por suas unidades escolares, como critérios de escolha: deveria, resumidamente, ser um professor que tivesse disposição de carga horária além daquela destinada à sala de aula, fosse dinâmico e interagisse com os demais colegas, conforme perfil determinado pela equipe técnica da SEDUC/GO.

O curso contava com um Caderno de Textos para a discussão dos palestrantes a respeito da reforma do Ensino Médio em relação ao PROEJ/GO, uma vez que eles seriam o elo entre a SEDUC/GO e os professores, pois estariam atuando em suas escolas como mediadores da reforma. Com o Caderno, pretendia-se fornecer subsídios teórico-metodológicos para que os professores tomassem conhecimento dos princípios e das diretrizes que orientariam o novo projeto curricular do Ensino Médio.

No Caderno de Textos, observava-se a discussão a respeito de temática já conhecida sobre o Ensino Médio: a identidade, que tem sido um problema ao longo dos anos, ora é um curso propedêutico para as elites, ora tenta-se impor a profissionalização. De todo modo, ele nunca foi a etapa final da Educação Básica, por ter ficado sempre no 'meio' do caminho entre a formação superior e a profissional.

Nos textos apresentados, não havia discussão teórica que fundamentasse a identidade do Ensino Médio, apenas fragmentos de leituras que discorriam sobre o já estabelecido nas DCNEM. Sem, também, apresentar uma discussão crítica a respeito da dualidade que ainda vigorava. Quanto a esse aspecto, Kuenzer (2000, p. 21) afirma:

Resta saber, portanto, a que interesses serve a disseminação da idéia de que o novo Ensino Médio atende aos princípios da escola única. Uma forma de fazê-lo é buscar compreender a quem se destina e como se insere esse nível de ensino no conjunto da reforma que vem sendo levada a efeito desde a aprovação autoritária da LDB. Ao mesmo tempo, essa análise permitirá demonstrar que o Ensino Médio continua, sob a falsa idéia da unitariedade, perversamente mais dual.

Desse modo, os textos objetivavam uma 'rápida' incorporação dos princípios da reforma, sem, contudo, estabelecer uma análise crítica, fundamentada nas concepções de estudiosos da Educação. Além disso, para que as mudanças realmente acontecessem, era necessário que o Ensino Médio pretendido contemplasse as ideias apresentadas por Mitrulis (2002, p. 224-5):

Tais mudanças exigem um novo projeto educativo que supere a dicotomia entre o fazer e o pensar, que propicie ao educando uma formação que lhe permita mobilizar conhecimentos científicos, competências cognitivas, competências sociais e valores diante dos desafios da complexidade contemporânea.
[...] ou seja, uma educação básica que ao mesmo tempo articule a preparação para o exercício de uma cidadania plena e a preparação para uma inserção crítica e competente no mundo das relações produtivas, com a possibilidade de continuidade de estudos ao longo da vida.

Dessa forma, traçou-se as principais ações que levariam à implementação da reforma do Ensino Médio em Goiás: reordenamento de rede, reestruturação curricular, valorização do professor, fortalecimento institucional (Anexo D). A

capacitação presencial aconteceria na capital Goiânia, para todos os professores, e a capacitação universal nas demais regiões seria a distância, para a reestruturação curricular e as estratégias de implementação do PROEJ/GO. Segundo o Caderno de Textos (GOIÁS, 2001, p. 31),

A reestruturação curricular dos educadores do Ensino Médio tem como objetivos gerais:

- Desenvolver e avaliar um novo modelo de organização e funcionamento do trabalho educacional do Ensino Médio, com a introdução de currículos mais adequados às demandas e expectativas da sociedade e às metas de desenvolvimento dos conhecimentos estadual e regional, visando assegurar aos alunos a realização das finalidades de desenvolvimento dos conhecimentos e das competências e habilidades construídas no percurso do Ensino Fundamental, uma formação para o exercício lúcido e eficaz da cidadania e o preparo para o ingresso e permanência exitosos no mundo do trabalho.
- Testar continuamente em cada etapa a eficiência e a eficácia do modelo proposto e propor e organizar subsídios de que a SEE.GO necessita para o detalhamento e a implementação generalizada da reestruturação e da capacitação a todas as escolas do interior do Estado, a partir do ano 2001, do 'Subprograma de Melhoria e Expansão do Ensino Médio na Rede Pública de Goiás'.

Para que a reforma se efetivasse, seriam necessárias algumas estratégias de ação, entre elas a ideia de inovação curricular no Ensino Médio, esta

será desenvolvida em três planos: primeiro, através da elaboração de um novo modelo de organização e funcionamento desse nível de ensino nas escolas da rede estadual (novo projeto curricular): em segundo lugar, no desenvolvimento de novas propostas curriculares para as diversas disciplinas da base comum e da parte diversificada [...]; terceiro, no novo modelo de gestão democrática e participativa de processos [...] (GOIÁS, 2001, p. 32).

Com tais estratégias, acreditava-se na possibilidade de capacitar a curto prazo todos os professores e gestores que atuavam no Ensino Médio. Além disso, a reformulação deveria estar alicerçada em princípios e diretrizes, entre eles:

- Flexibilidade
- Fortalecimento institucional e mudança cultural
- Conteúdos a serviço da aprendizagem de competências
- Interdisciplinaridade
- Avaliação do progresso escolar
- Contextualização (GOIÁS, 2001, p. 33).

Com a capacitação presencial na região metropolitana de Goiânia, pretendia-se “[...] tornar o professor um protagonista importante no processo de reestruturação do Ensino Médio e na condução das ações regulares e cotidianas de uma escola renovada” (GOIÁS, 2001, p. 35). Para a capacitação universal a distância, haveria o denominado professor-monitor, mediante

[...] estratégia de capacitação à distância, a ser efetuada em ambientes adaptados como tele-salas, coordenadas por um **professor-monitor especialista em uma disciplina**, selecionado nas escolas segundo um perfil de competências, sendo prévia e especificamente capacitado e assistido continuamente por consultores-especialistas na sua ação docente na tele-sala, através de um sistema de tutoria à distância (GOIÁS, 2001, p. 37) (grifos do autor).

Também foi discutido sobre o SAEB e o ENEM, com os principais dados em relação à avaliação. As considerações apresentadas foram importantes aos cursistas, uma vez que naquele momento muitos professores ainda não tinham acesso à informação sobre o sistema de avaliação, sobretudo quanto ao ENEM, recentemente implementado à época.

Além disso, a equipe técnica do Ensino Médio optou por trazer especialistas do próprio MEC/INEP para esclarecer as dúvidas. Uma vez que os encontros consistiam em momentos de ouvir as palestras e também de discussões entre o grupo e os conferencistas.

O professor-coordenador teria uma tarefa muito árdua, que era ‘disseminar’ os eixos da reforma. Para isso, as discussões realizadas durante o curso de formação (por volta de uma semana) deveriam da mesma forma acontecer em cada UE. No entanto, dois elementos importantes para a implementação da reforma não foram possibilitados pela Secretaria: a dedicação exclusiva em apenas uma escola e maior tempo para o planejamento coletivo durante o ano letivo.

Sem essas condições de trabalho, pouco adiantaria promover debates em grandes encontros com professores formadores se ao retornarem para suas UEs não dispusessem de tempo para o profícuo diálogo com seus pares.

Nesse período, ou seja, no ano 2000, os professores já contavam em sua carga horária com 1/3 de horas remuneradas para preparar aulas, elaborar e corrigir avaliações e até para o planejamento. Só que pelo fato de trabalharem em mais de uma escola, até em outras redes de ensino, dificilmente o professor-coordenador

conseguia reunir todos os colegas para a implementação das propostas, considerando que eles achavam uma mudança “vinda de cima”, não se sentindo parte do processo.

Isso caracterizava que “a virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores” (TORRES, 1998, p. 139).

Como continuidade ao processo de implementação da reforma, houve a primeira etapa do curso de capacitação dos professores-monitores⁵⁰, quando participaram quatrocentos professores da rede estadual de Ensino Médio de Goiás, realizada em Caldas Novas (2001).

Os professores-monitores seriam os multiplicadores da reforma do Ensino Médio em seu eixo mais importante: a reestruturação curricular. Para isso, seriam habilitados professores de todos os componentes curriculares da Base Nacional Comum, que capacitariam os demais professores, em telessalas⁵¹, e reproduziriam os conhecimentos/as informações necessárias para toda a rede estadual nos municípios do interior.

Esse modelo de formação faz parte das estratégias dos organismos internacionais para a reforma da Educação Básica nos países em desenvolvimento, pois “[...] o BM [...] prioriza a *capacitação em serviço*, considerada mais efetiva em termos de custo [...] e recomenda [...] as modalidades a distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo que as modalidades presenciais” (TORRES, 1998, p. 163).

O que se observava nos Cadernos de Textos dos professores-monitores eram informações pontuais, sem um aprofundamento mais teórico, com falta de debate conceitual. Eles também não apresentavam conteúdos de fundamentação teórica a

⁵⁰ “Esses monitores receberão uma capacitação e um treinamento gerencial específicos, com uma extensão de 40 horas presenciais por etapa do curso (4 etapas), e terão uma extensão de jornada de trabalho e o correspondente acréscimo salarial para dedicarem 12 (doze) horas semanais a essa atividade” (GOIÁS. SEDUC. SUPEM, 2000, p. 23).

⁵¹ No projeto-piloto, previa-se a “produção de vídeo-aulas, tendo como referência as aulas dos consultores-especialistas e os debates das aulas do Projeto-piloto, e um refinado cuidado de editoração. O êxito da capacitação universal à distância dependerá, portanto, da qualidade dos materiais instrucionais produzidos [...] e sobretudo do conhecimento, capacidade de orientação e das habilidades didáticas dos professores-monitores das tele-salas, das diferentes disciplinas que compõem a base comum nacional do currículo” (GOIÁS. SEDUC. SUPEM, 2000, p. 57). Os 1.800 professores da região metropolitana de Goiânia participaram, em 2001, da capacitação também em Caldas Novas de modo presencial.

respeito das principais categorias da reforma: áreas de conhecimento, componentes curriculares, interdisciplinaridade, contextualização, autonomia, protagonismo juvenil. Assim, o que se apresentava nas capacitações eram trechos dos documentos oficiais, como as DCNEM e os PCNEM, ou fragmentos de alguns autores e/ou de consultores que tratavam do assunto. Isso tornava a discussão durante os cursos muito superficial.

No entanto, para realmente poderem implementar a reforma, os professores deveriam ter uma formação mais aprofundada a respeito dessas categorias reformistas que faziam parte dos documentos oficiais. Quanto a elas, Zibas (2005a, p. 204) comenta:

[...] a reforma curricular está apoiada em conceitos igualmente híbridos, tais como a interdisciplinaridade e a contextualização, conceitos que vieram associados à minimização do ensino de conteúdos e ao privilégio do desenvolvimento de competências básicas, principalmente aquelas exigidas pela produção. O deslocamento do eixo de todo o processo escolar da centralidade do professor para o protagonismo do aluno e a insistência em métodos ativos também são características da proposta oficial.

No tocante à avaliação, observa-se que uma capacitação de quarenta horas não era/é suficiente para discutir um tema tão importante para o processo de ensino-aprendizagem. Mudar a forma de avaliar exige uma ampla, e aprofundada em princípios teóricos, discussão sobre avaliação diagnóstica inicial dos alunos, para, então, planejar-se o que se irá trabalhar.

Além disso, não era de domínio de grande parte dos professores-cursistas a respeito dos descritores do SAEB, nem mesmo da matriz de competências do ENEM. Tratar apenas dos resultados que os alunos vêm obtendo e cobrar melhor desempenho não se faz apenas com a projeção de números. Compreender efetivamente como são pensados os conteúdos que serão avaliados poderia auxiliar nas mudanças pretendidas nas práticas pedagógicas, não sendo os resultados apenas números de *rankiamento* divulgados pela mídia.

Análises mais pormenorizadas a respeito da interdisciplinaridade e da contextualização, que são os fundamentos teórico-metodológicos, assim como as competências e habilidades, do ENEM, deveriam fazer parte das capacitações. Para isso, deveriam ter sido incluídos textos que tratassem de discussões teóricas a

respeito de avaliação, bem como artigos de pesquisadores que analisassem as propostas dos exames.

Como continuidade à capacitação inicial dos professores-monitores, que contava com uma equipe de consultores especialistas em diversas disciplinas (convênio de cooperação técnica entre a SEDUC/GO e Fundação de Amparo à Pesquisa/UFG), foi realizado um evento em Rio Quente no período de 03 a 07 de maio de 2002. Lá, apresentou-se, no Caderno de Textos, uma síntese das propostas de capacitação realizada com o cronograma das atividades:

A Superintendência do Ensino Médio (SUPEM) da Secretaria da Educação de Goiás deu início à reforma do ensino no Estado em 1998, com a criação de uma equipe multidisciplinar, responsável pelo desenvolvimento do projeto junto às escolas da rede pública estadual. Para viabilizar a proposta, a SUPEM adotou a estratégia de utilização de tele-salas para a comunicação entre a equipe multidisciplinar e as escolas. Cada tele-sala terá um professor-monitor, que será responsável pela socialização do conhecimento e divulgação das ações entre as escolas (GOIÁS, 2002, p. 5).

A mencionada equipe multidisciplinar era composta por profissionais que ministravam aulas nas escolas da rede estadual e tinham, além disso, vinte horas de atividades na SUPEM para o desenvolvimento de estudos dos documentos/das propostas da reforma, bem como para junto com os consultores promoverem as capacitações. A obrigatoriedade de essa equipe estar na escola era para haver um planejamento com base nas necessidades vivenciadas nas salas de aula, pelo fato de muitos professores sempre questionarem que consultores externos não conhecem a realidade das escolas.

No entanto, a equipe tinha um tempo reduzido para estudo e planejamento da reforma e também suas atividades de aulas e extraclasse, ainda dedicava-se às capacitações que ocorriam no interior (às vezes até no período de uma semana).

Como continuidade à capacitação dos professores-monitores para a reforma curricular do Ensino Médio em Goiás, foi realizada a Oficina Inteligências Múltiplas e Competências e Habilidades no Planejamento Curricular, realizada em Rio Quente no período de 02 a 06 de junho de 2003. Novamente, de forma rápida (40 horas) os professores-monitores eram submetidos a novos textos fragmentados para a sua formação.

Como última etapa da capacitação dos professores para a implementarem a reforma do Ensino Médio em Goiás foram realizadas as telessalas, em cinco etapas. Na verdade, o formato de Telessalas (vídeo-aulas) não aconteceu, uma das razões foi o fato de muitas escolas não disporem de laboratórios de informática para as aulas. Em decorrência disso, os professores-monitores, com o auxílio dos consultores especialistas, capacitaram em escolas da região metropolitana os professores de Goiânia e em cidades-polo os demais professores do interior do estado. Não houve, portanto, a prevista capacitação a distância.

Os Cadernos de Textos (GOIÁS, 2002) apresentados nas capacitações indicavam os conteúdos a serem discutidos nas Telessalas. Na intitulada I Telessala – Competências e Habilidades e Inteligências Múltiplas no Planejamento Escolar –, desenvolveu-se discussão sobre definições a respeito das competências e também foi apresentada uma série de Anexos sobre legislação, princípios e conceitos que referendavam a Reforma do Ensino Médio. Na II Telessala, o foco da formação era o Planejamento Escolar. Na III Telessala, optou-se por discutir sobre a Pedagogia de Projetos, seus fundamentos e métodos. A intenção era capacitar o professor para trabalhar com a pesquisa no ensino mediante projetos interdisciplinares. Na IV Telessala, discutiu-se sobre avaliação.

Com os conteúdos que seriam abordados nas quatro etapas da formação, pretendia-se que fossem incorporados os princípios orientadores da reforma contidos nos documentos oficiais. Desse modo, com eles os professores poderiam implementar novas propostas curriculares para o Ensino Médio.

Nessas quatro Telessalas, os professores-monitores já haviam passado por capacitações com os consultores especialistas, deveriam agora ser os multiplicadores dos temas para que todos os professores da rede estadual pudessem repensar suas práticas pedagógicas de modo a fazerem a pretendida reforma do Ensino Médio. No entanto, em muitas localidades onde ocorreram as formações, o espaço e os equipamentos utilizados eram improvisados e por se tratar de temáticas tão importantes e complexas, os monitores não se sentiam preparados para desempenharem a função de multiplicadores.

Mesmo que a SEDUC/GO tenha disponibilizado ônibus, alimentação e alojamento para que os professores se deslocassem até as cidades-polo, a maioria não concordava com a estratégia. Visto que tinham de sair de suas casas aos finais de semana e ainda achavam que o material ofertado e a dinâmica das atividades

não contribuía de modo efetivo para uma mudança teórico-prática no planejamento de suas aulas.

Na V Telessala – Estruturação do Currículo –, como etapa final da capacitação para a reforma do Ensino Médio, intencionava-se que o currículo fosse reestruturado de acordo com as orientações propostas pela SEDUC/GO. Essa etapa tinha como eixos norteadores os princípios pedagógicos estruturadores do currículo do Ensino Médio, consoante as DCNEM e os PCNEM. Para isso, em seu Caderno de Textos – que trazia como *slogan* “Quem ensina não tem medo de aprender” –, discutia-se sobre a organização curricular, de acordo com a LDB 9.394/1996, a estruturação em áreas do conhecimento – com seus conceitos estruturantes, competências e habilidades –, entretanto, a capacitação se dava por disciplinas.

Para a discussão da reestruturação curricular pretendida com a reforma do Ensino Médio em Goiás, o Caderno de Textos trazia apenas fragmentos de dois artigos científicos sobre currículo e conhecimento e a reprodução dos PCNEM (quanto à área e às disciplinas). Após as leituras realizadas, os participantes deveriam apresentar um planejamento curricular tendo como base as competências/habilidades, a seleção de conteúdos, a relação interdisciplinar/contextualização e o modo de avaliação.

Em relação ao PROEJ/GO, pode-se dizer que a V Telessala era aquela que os professores mais aguardavam. No entanto, em razão de problemas na contrapartida financeira por parte do governo estadual, essa etapa só ocorreu aproximadamente um ano depois das demais. Com isso, muitos monitores já não mantinham mais o interesse em continuar como formadores, alguns haviam mudado de escola. Não se sentiam, também, preparados em relação aos conceitos a serem apresentados, transcorrido um espaço longo de tempo entre a capacitação com os especialistas e o momento de atuarem como multiplicadores.

Com a formação, pretendia-se que os professores da rede estadual dominassem os princípios orientadores das DCNEM e dos PCNEM. Isto é, fossem capazes de elaborar novas matrizes curriculares em suas escolas, bem como reformulassem seus planos de curso. De modo que contemplassem um ensino interdisciplinar e contextualizado, que garantisse a flexibilidade entre estabelecer disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, relacionada à realidade local e à necessidade dos jovens.

Muitos professores achavam que, apenas, trocar algumas palavras em seus planos de aula já seria a mudança pretendida, para eles, era somente uma questão de nomenclatura, como, por exemplo, alterar a palavra *objetivos* por *competências*, sem a preocupação com o real sentido de cada termo. O que caracteriza a frágil formação teórica que era oferecida nas capacitações.

Em relação à capacitação desenvolvida, para que os professores obtivessem certificação das etapas concluídas, deveriam ter participado de no mínimo 75% das horas e era necessário elaborar um Memorial descritivo-analítico sobre os cursos oferecidos. Esse fato causou muitas reclamações, pois ‘rememorarem’ sobre discussões realizadas há mais de um ano não seria muito simples e, ainda, nas capacitações e certificações anteriores a simples presença já era suficiente. Isso ocorreu porque para a progressão horizontal na carreira, o que equivale a 2,5% de aumento salarial a cada 120 horas de curso, exigia-se um certificado com horas e nota.

Além dessa capacitação, outra acontecia paralelamente com os professores de Matemática, era o Referencial Curricular de Matemática do Estado de Goiás, denominado Multicurso de Matemática.

Este Referencial Curricular de Matemática no Estado de Goiás é o resultado do estudo, da reflexão e do trabalho conjunto e persistente dos professores de matemática da rede estadual de Goiás, dos gestores escolares e da equipe de trabalho do Multicurso de Matemática – Programa de Formação Continuada para os professores do Ensino Médio. Ao longo dos anos de 2004 e 2005, os Grupos de Estudos de Matemática – GEMAs, empenharam-se em trabalhar sobre os Cadernos de Roteiros e Seminários presenciais que promoveram e dinamizaram o processo que apresenta, enfim, este documento como produto. Agora, todos têm à disposição um importante instrumento para orientar e promover a consolidação de um processo de renovação das ideias e práticas educativas, e que já se tornou um valor e um compromisso para as escolas de Goiás (GOIÁS, 2004, p. 13).

Em relação aos eixos da pretendida reforma, pode-se dizer que a formação de professores foi o foco que teve maior atenção, com grande investimento estabelecido no PROEJ/GO para garantir a contratação de consultores; deslocamento, alojamento e alimentação de cursistas; impressão de materiais.

Isso não significa dizer que os recursos foram suficientes para a consolidação e a avaliação das ações, nem que os professores foram efetivamente preparados para a mudança curricular exigida, em razão de deficiências da própria formação em

serviço. Uma vez que deixavam suas aulas, suas atividades cotidianas em período letivo para participarem da capacitação ou sacrificavam os finais de semana. Além da precariedade de infraestrutura das UEs, sobretudo quanto a laboratórios e biblioteca.

Após a finalização das Telessalas, é preciso refletir sobre a formação oferecida: a escola de Ensino Médio tinha mudado, estava sendo disponibilizada uma educação de qualidade, havia a formação dos professores e a sua remuneração? Todas essas questões Frigotto e Ciavatta (2004, p. 16) também fizeram e ainda acrescentam:

Na sociedade capitalista dependente da economia internacional, à qual estamos vinculados, é possível oferecer aos jovens estudantes das escolas de ensino médio uma educação que vá além do operacional, dos conhecimentos funcionais, sejam eles manuais ou informatizados?

Sendo assim, muito ainda havia para se fazer para melhorar a qualidade do Ensino Médio, então, outras ações quanto à formação de professores e o protagonismo juvenil (metas do PI-Goiás) foram desenvolvidas. Para isso, recursos foram disponibilizados para o Desenvolvimento do Ensino Médio:

Por intermédio desse programa foram gastos R\$ 141,6 milhões em 2007, dos quais 77% destinaram-se à distribuição de livros didáticos para estudantes de Ensino Médio das redes públicas. Os dispêndios com o funcionamento e recuperação das instituições federais que ofertam este nível de ensino somaram R\$ 25,3 milhões (18% do total). Portanto, as duas ações responderam por cerca de 95% dos gastos realizados pelo programa. Ademais, a distribuição de livro didático para o Ensino Médio contou com recursos adicionais (R\$ 132,2 milhões) do Programa *Brasil Escolarizado*, razão pela qual foi possível duplicar a quantidade de exemplares distribuídos em 2007 em relação ao ano anterior (BRASIL. IPEA, 2008, p. 114).

A distribuição de livros didáticos aos alunos é uma medida fundamental, segundo a Execução Físico-financeira do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) (BRASIL. IPEA, 2008, p. 115), o número de livros distribuídos dobrou de 2006 para 2007, passando de 9.175.439 para 18.248.846. Pelo menos quanto ao material didático os alunos do Ensino Médio estavam sendo atingidos em sua maioria, em meio a tantas dificuldades enfrentadas por eles, possuir o livro para participar das aulas é de extrema importância.

Ao final do governo foi apresentado um documento que sintetizava as principais ações da SEDUC/GO nesse período, intitulado *Educação, a ponte que transforma a vida* (GOIÁS. SEDUC, 2010), que estavam em consonância com o estabelecido no PI-Goiás (2000) – reestruturação curricular, valorização do professor, protagonismo juvenil, fortalecimento institucional – de acordo com o que era apresentado pelo discurso oficial.

[...] o Governo do Estado de Goiás estabeleceu quatro pilares para a execução da política educacional no Estado. Eles foram a base dessa ponte [para a transformação social], sustentando programas e estratégias para a educação integral, uma escola inovadora, a valorização profissional e a melhoria da infraestrutura, que, juntos, estão mudando o perfil da escola pública em Goiás (GOIÁS. SEDUC, 2010, p. 13).

A educação integral era proposta para as escolas de Ensino Fundamental, quanto à escola inovadora, buscou-se capacitar professores para uso de tecnologias, para isso foi necessário ampliar o número de laboratórios nas escolas. Dessa forma,

Conduzir a educação básica por esse caminho exigiu a definição de um projeto político-pedagógico que desse um novo formato ao Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas de Goiás. Um projeto que promovesse a melhoria da aprendizagem a partir da reformulação dos conteúdos e que também apresentasse novos rumos metodológicos, o que resultou na **reorientação curricular para o Ensino Fundamental e Médio** e na ampliação das possibilidades de atendimento nas escolas (GOIÁS. SEDUC, 2010, p. 25) (grifos nossos).

Segundo o Censo Escolar de 2009⁵² e do relatório da SEDUC/GO (GOIÁS. SEDUC, 2010, p. 121), a rede de ensino contava com 21 Núcleos de Tecnologia, 38 Subsecretarias Regionais, 07 Centros de Educação e Convivência Juvenil e Cidadania. Além de 02 centros de formação de professores: Centro de Estudo e

⁵² Segundo dados da Secretaria de Planejamento (GOIÁS. SEPLAN, 2011), o número de estabelecimentos de ensino da rede estadual de Goiás em 2010 era 1.102; o número de sala de aulas era 12.824; o número de docentes era 22.914; o número de matriculados era 1.458.140, em 2010, e 1.460.203, preliminarmente em 2011. Desse modo, pode-se dizer que, em relação ao reordenamento de rede, previsto no PROEJ/GO, houve aumento significativo de matrículas, ou seja, foram disponibilizadas mais salas de aula para o Ensino Médio em relação à oferta que se tinha anterior ao Projeto.

Pesquisa Ciranda da Arte e Centro de Referência para o Ensino de Ciência e Matemática.

Outra ação importante que aconteceu nesse período foi a realização da 2ª Bienal do Livro em 2009. Além da importância das oficinas que os alunos participaram, da possibilidade de contato direto com autores, receber um bônus para comprar o livro de interesse deles foi a maneira de estimular a leitura. Uma vez que a maioria dos alunos afirma que não lê porque os livros são apenas aqueles indicados pelo professor e não atendem aos seus gostos.

Outra forma de incentivar a participação dos jovens foi a realização da Mostra de Conhecimento, Cultura e Arte, em 2007,

[...] juntamente com a Feira de Ciências, que apresenta ao público projetos desenvolvidos por professores e estudantes das escolas estaduais e selecionados a partir de sua relevância social, criatividade, fundamentação teórica e possibilidade de execução por outros professores. [...] Dessa forma, o evento envolve também as Artes, a Tecnologia e o Meio Ambiente, e é uma vitrine do que é feito com empenho e competência e toda a rede estadual (GOIÁS. SEDUC, 2010, p. 65).

Os projetos apresentados foram desenvolvidos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, muitos deles em laboratórios de ciências e línguas. Para a escolha dos projetos, é disponibilizado um edital com todas as informações para que professores inscrevam seus alunos. Para a seleção, é constituída pela SEDUC/GO uma equipe de professores especialistas na área de Ciências, Línguas e Artes.

Quanto ao incentivo à inovação e ao uso de novas tecnologias,

Professores e estudantes das escolas públicas estaduais já utilizam as novas tecnologias de informação e comunicação como ferramentas fundamentais no processo ensino e aprendizagem. Com recursos do tesouro estadual do Governo Federal, atualmente 841 escolas estaduais contam com salas amplas e equipadas com modernos laboratórios de informática, com acesso à rede mundial de informação (internet), gratuitamente até 2025. **A Secretaria da Educação desenvolveu laboratórios específicos para as escolas do Ensino Médio** (GOIÁS. SEDUC, 2010, p. 63) (grifos nossos).

Esse uso de tecnologias como apoio ao trabalho do professor, além das atividades práticas desenvolvidas nos laboratórios, deve fazer parte das aulas, uma vez que

[...] a reforma curricular é muito exigente. A ênfase no protagonismo do aluno, na interdisciplinaridade, na contextualização, nos métodos ativos de pesquisa e experimentação requer uma estrutura física e didático-pedagógica bastante diversificada (ZIBAS, 2005a, p. 222).

Ademais, ainda como incentivo à inovação, foi criado em fevereiro de 2007 o Centro de Referência para o Ensino de Ciência e Matemática (Creciem),

é um espaço para a qualificação de professores e para o fomento de metodologias diferenciadas para o ensino de Ciências nas escolas estaduais, tornando mais eficientes o ensino e a aprendizagem nas disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática (GOIÁS. SEDUC, 2010, p. 107).

Além da necessidade do livro didático, outro anseio dos estudantes do Ensino Médio era quanto à merenda. Por isso, desde 2006, o governo estadual tem disponibilizado o

Programa Estadual de Merenda para o Ensino Médio [que] assegura, com recursos do tesouro estadual, alimentação escolar a 270 mil estudantes, incluindo os da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em julho de 2009, o governo federal passou a oferecer a merenda aos estudantes de Ensino Médio de todo o país (GOIÁS. SEDUC, 2010, p. 87).

Outra consideração importante a se fazer é em relação ao atendimento das necessidades locais de determinadas comunidades. Assim, “o Governo de Goiás atendeu, em 2007, um grande anseio dos Tapuias, que vivem no assentamento Carretão, em Rubiataba, com a criação do Ensino Médio na Escola Estadual José Borges” (GOIÁS. SEDUC, 2010, p. 71). Situação também prevista nas DCNEM em seus fundamentos estéticos, políticos e éticos:

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País (BRASIL. MEC, 2000, p. 63).

Nesse período, foram oferecidos aos professores cursos de formação continuada em serviço. Entre as capacitações promovidas pela SEDUC/GO

destacam-se: Seminário Realidade e Desafios do Ensino Médio na atualidade e Seminário Mídias na Escola (9.541 participantes); Seminário para Reorganização da Matriz Curricular e Elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (400 participantes); Projetos Sophia (formação em Filosofia e Sociologia), Foco (1.100 agentes culturais qualificados), Abá (formação em História da África, 1.350 participantes) e Semente (educação ambiental – 300 participantes); Encontros de diretores para a construção do projeto pedagógico (3.973 participantes, em 2007, e 2.200 participantes em 2008); Encontro pedagógico com diretores, coordenadores pedagógicos e técnicos sobre alternativas para o Ensino Médio (450 participantes); Curso de atualização de professores de espanhol em parceria com a Embaixada da Espanha (210 professores em formação); Oficinas do Creciem itinerante (601 professores multiplicadores capacitados) (GOIÁS. SEDUC, 2010, p. 105).

Em abril de 2010, instalou-se o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, “presidido pela titular da Secretaria de Estado da Educação. O Fórum será a instância de discussão e definição das políticas públicas para a formação do profissional da educação no Estado” (GOIÁS. SEDUC, 2010, p. 117).

Segundo a própria SEDUC/GO, essas foram as ações consideradas mais importantes quanto às políticas educacionais em Goiás no período de 2007 a 2010. Especificamente sobre o Ensino Médio, faz-se necessário discutir sobre a implementação da Ressignificação.

2.2.2 A Ressignificação do Ensino Médio

Para que se propusesse o Programa Ressignificação do Ensino Médio, partiu-se dos números apresentados pela SEDUC/GO, pelo MEC/INEP e das discussões ocorridas nos últimos anos (2006-2009) com dirigentes das escolas, equipe técnica das SREs, comunidade escolar, entidades/instituições. Além de seminários oferecidos pela SEDUC/GO, entre eles: Seminário Realidade e Desafios de Ensino Médio na Atualidade, “realizado em abril de 2008 e com a participação de professores, gestores e alunos da rede de ensino” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 9).

Nesse Seminário, perguntou-se aos participantes como estava o Ensino Médio, entre as respostas, “evidencia-se a pluralidade de funções: currículo

preso/vinculado a objetivos”; problemas na relação professor e aluno e na formação do professor e do gestor; “falta clareza nos eixos norteadores do ensino: Científico/Tecnológico”; falta de autonomia das escolas, de infraestrutura, de recursos pedagógicos (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 11).

Desse modo, a equipe técnica da Coordenação do Ensino Médio ‘desenhou’ uma orientação de reestruturação curricular para as escolas que aderissem ao Programa denominado Ressignificação do Ensino Médio, resultando no documento *Ressignificação do Ensino Médio: um caminho para a qualidade* (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 7). A intenção da SEDUC/GO era fornecer oportunidade às UEs que revissem suas matrizes curriculares e discutissem com a comunidade escolar, com base no perfil dos alunos, quais seriam os componentes que contribuiriam para uma formação mais significativa, contextualizada e interdisciplinar. Assim como já estava previsto na reforma estabelecida pelo PROEJ/GO em 2000.

Na introdução da proposta, a secretária de Estado da Educação, professora Dr^a Milca Severino Pereira, afirma que “Este documento é resultado de um processo de amplo e intenso debate e de estudos sobre o Ensino Médio no Estado de Goiás”. Além disso, ela expõe o seguinte:

No programa de Ressignificação do Ensino Médio, parte-se do pressuposto que, para se reverter o atual cenário dessa fase de ensino, é preciso **ultrapassar as medidas gestoriais e pedagógicas adotadas até então**. Assim, entende-se que resignificar é reorientar o ato de ensinar e aprender, a ato de gerir a instituição e o conhecimento, as regras de convivência entre os sujeitos, em outras palavras, resignificar o ambiente da escola: espaço de aprendizagem cultural, cognitiva, socioambiental, emocional, afetiva (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 7) (grifos nossos).

Com isso, na fala da secretária, pode-se observar uma crítica quanto a medidas adotadas para mudar o Ensino Médio e que muito ainda havia para ser feito. Então, conclui-se na Introdução do documento que se deve “[...] operacionalizar e executar o plano nacional e estadual de educação para o ensino médio unitário, como expressão da existência de política pública para o Ensino Médio [...]” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 12).

Segundo o documento da Ressignificação, “na atualidade, a proposta do ensino médio necessita ser ampliada. Deve contemplar o preparo para o mundo do trabalho, para a cidadania e para os prosseguimentos dos estudos. Além disso, as

práticas esportivas, a arte, a cultura e a ciência [...]” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 13-4). Daí a necessidade de se ressignificar o Ensino Médio. No entanto, era preciso que fosse considerada

[...] uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente e, sobretudo, que a universalização da idade apropriada garante a permanência com efetiva democratização do conhecimento. Trata-se de sentidos e significados que afetam a forma, o método e o conteúdo do ensino médio (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

Se forem levados em conta os números de matriculados no Ensino Médio, é possível perceber que, na segunda metade dos anos 2000, ainda grande parte dos jovens não o está frequentando na idade prevista (15-17 anos), seja pelo fato de estar fora da escola ou ainda no Ensino Fundamental, dados do próprio MEC/INEP demonstram isso.

Assim, se observados os dados fornecidos pelo MEC/INEP/SEE/SUDA, referentes ao período de 1999 a 2006, constatar-se-á que o número de professores do Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás, elevou-se de 10.137 para 11.316. [...] (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 20).

Entre os problemas enfrentados no Ensino Médio, a formação dos professores para atuarem nessa etapa de ensino é um deles; assim, como estratégia da ressignificação estava a formação continuada dos docentes. Além da necessidade de conhecer a quem o Ensino Médio se dirige, outros sujeitos imprescindíveis são os professores, sem eles não há reforma, não há mudanças. Eles são o elo entre o discurso das políticas educacionais e as práticas na sala de aula. Por conseguinte,

O professor solicitado pela reforma de ensino médio há de se renovar e de ressignificar em sua ação, postura: há de ter uma atitude que estimule o fazer aprender e não o meramente ensinar, posto que já não se sente necessidade conteúdos estanques, mas, muito mais, como atingi-los e sistematizá-los (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 25).

Sendo assim, para ressignificar o Ensino Médio, era preciso pensar em todos os seus atores: alunos, professores, gestores. Por isso, segundo os técnicos da Co-

ordenação do Ensino Médio, deveriam ser considerados os seguintes aspectos: “foco nos alunos em sua fase de adolescente”; “foco na delimitação dos objetivos”; “foco na instância escolar”; “foco no profissional em educação” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 27-8). Além disso, era preciso rever o espaço escolar,

Se concebermos a escola como espaço de aprendizagem significativa, conforme fica proposto neste Programa de Resignificação do Ensino Médio em Goiás, o seu espaço constitui-se em um centro de convivência em que todas as pessoas que o habitam, e que lhe dão vida, buscam e encontram significado naquilo que lhes cabe fazer; a concepção de espaço escolar é ampliada. Os recursos físicos e materiais são importantes, mas têm de ser dotados de significado para aqueles a que se destinam (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 33).

Além de ‘ressignificar’ o espaço, era preciso também rever a identidade do Ensino médio, não mais caracterizada pela dualidade e sim pela unidade, ou seja,

[...] a identidade do Ensino Médio se expressa pela busca da unidade e diversidade que tem como centralidade o sujeito que quer se capacitar como cidadão pleno, o que pressupõe a convivência harmônica entre a formação e a preparação para a iniciação no mundo do trabalho. É princípio unitário para o Ensino Médio, portanto, que ele se organize e aconteça, tendo como eixo a cultura, a ciência, o meio ambiente, o esporte, a trabalho e a arte.

Além disso, recente estudo a respeito da qualidade da educação [...] mostra que mais de 80% dos professores concordam com uma reforma do Ensino Médio em que haja algumas matérias comuns e outras optativas [...] (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 37).

Desse modo, para essa reforma do Ensino Médio, pensou-se uma identidade diferente, mais igualitária quanto à formação que se pretendia para o aluno/sujeito. Então, para o Programa de Resignificação, a escola deve contribuir para “superação das desigualdades educacionais, étnico-raciais, de gênero e sociais”; “redução dos índices de evasão e repetência”; “redução da distorção entre a idade e a série”; “elevação da qualidade social da educação e das relações interpessoais” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 38).

Além disso, é preciso considerar que a sociedade exige outro perfil de cidadão. “Na verdade, esta etapa do ensino é a fase da plenitude e da maturidade da pessoa, quando o jovem aprende a produzir e dirigir a si mesmo, como pressuposto básico para produzir e dirigir a sociedade” (NOSELLA, 2011, p. 1062).

Na concepção de Kuenzer (2000, p. 29), saber qual é a identidade do Ensino Médio pretendida contribui para se pensar qual escola está sendo oferecida aos estudantes. Sendo assim,

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural.

Ao considerar a necessidade de mudança na identidade do Ensino Médio, seria necessário rever os princípios pedagógicos orientadores da escola, uma vez que uma formação que não atenda às necessidades dos seus adolescentes/jovens não tem sentido para eles.

Para tanto, é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica. O trabalho deve ser compreendido não como mera adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo no sentido de politecnicidade ou da educação tecnológica, em que os conceitos estruturantes sejam trabalho, ciência e cultura [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 21).

Em relação à Resignificação do Ensino Médio em Goiás, segundo os autores do Programa, também se optou “pela concepção interdisciplinar como método pedagógico e da gestão colegiada como opção instauradora da ação compartilhada, por meio da definição de eixos integradores do conhecimento e das relações institucionalizadas” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 39).

No entanto, decidir-se por um currículo interdisciplinar não é apenas relacionar pontualmente conteúdos em mais de uma disciplina, necessita-se de uma postura interdisciplinar do projeto pedagógico da escola.

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. Não se trata simplesmente de se contextualizar conhecimentos científicos no trabalho e na cidadania – relações designadas como contextos –; aliás, nem o trabalho é delimitado como contexto, nem esta forma uma dualidade com a cidadania.

Trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2011, p. 776).

O Programa da Ressignificação ainda previa que a comunidade escolar construísse a matriz curricular do Ensino Médio de acordo com cada projeto pedagógico, considerando o previsto na LDB (1996) em relação à Base Nacional Comum e os 25% da Parte Diversificada. Para isso, a escola poderia optar pela semestralidade do curso e ainda incluir disciplinas opcionais que “podem ser trabalhadas mediante gestão de projetos de atividades didático-pedagógicas, definidas pela unidade escolar, considerando as necessidades e o desejo da comunidade educacional” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 41). Essas deveriam corresponder a até 20% da carga horária total e estar relacionadas às potencialidades da região, como, por exemplo: “movimento e esporte”; “meio ambiente”; “cultura, arte, empreendedorismo e identidade”; “turismo e receptiva” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 42).

O documento do Programa presume ainda as Diretrizes para a Ressignificação do Ensino Médio em Goiás, entre elas, destacar-se-iam: respeitar a pluralidade identitária das escolas, orientando para a construção de matrizes curriculares mais diversificadas e significativas, interdisciplinares e contextualizadas. Além da elaboração de conteúdos mínimos de cada disciplina, com atividades pedagógicas dinâmicas; melhorar as condições de trabalho dos professores, assim como os programas de valorização, a permanente qualificação. Meio eletrônico para divulgar experiências, conteúdos e propostas pedagógicas; apoiar os grêmios estudantis; “criar ambiente favorável ao exercício da criatividade do aluno, auto-identificação de suas aptidões e o desenvolvimento de atividades, ampliando a significação de estudos”; “melhorar o nível de competência e desempenho do escolar nas avaliações de nível estadual, nacional e internacional: ENEM e Pisa” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 35, 36).

Assim, com o conhecimento das Diretrizes, as escolas optariam ou não por aderirem à Ressignificação, decisão esta que deveria ser discutida com a comunidade escolar, propondo-se a reformulação do projeto político-pedagógico. Além disso, não estavam previstos recursos adicionais para a implementação do Programa, assim como ocorreu com o PROEJ/GO, apenas seria possível a

disponibilidade de carga horária remunerada para o professor ministrar as disciplinas opcionais.

Para o coordenador do Ensino Médio em Goiás e do Fórum dos Coordenadores Estaduais de Ensino Médio, Marcos Elias Moreira, a Ressignificação pretendia definir um currículo básico a ser completado com matérias de interesse do aluno. Essa era a forma adotada em Goiás para dar identidade ao Ensino Médio e contemplar a diversidade de alunos e necessidades, segundo o coordenador. Para ele,

Em encontros com as escolas, a Secretaria de Educação de Goiás orientou a reelaboração do PPP. 'Muitas escolas não tinham, não conheciam ou seus atuais funcionários não haviam participado da elaboração do Projeto. E nele não estavam colocadas a carga horária, as disciplinas optativas, as grandes decisões de ensino da escola', diz. A partir da discussão do PPP e da definição de sua situação e dificuldades, cada escola pode criar soluções de acordo com sua realidade, definindo os critérios de seleção e a escolha das optativas, e ouvindo como cada professor gostaria de trabalhar (REVISTA ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Propor mudanças no modo de se conceber a realidade escolar exige formação, para isso o professor precisa estar preparado para 'ressignificar' sua prática. Desse modo, com a Ressignificação, pretendia-se inovar nas concepções curriculares e pedagógicas que fortalecessem a identidade do Ensino Médio, voltado para a realidade dos jovens. Entretanto, novamente as condições de infraestrutura, no que se refere aos espaços escolares, o maior tempo para planejamento coletivo das aulas e à possibilidade de dedicação exclusiva dos professores em apenas uma UE não se efetivam nas propostas de mudanças, muitas vezes, nem mesmo são mencionadas.

Além do documento da *Ressignificação do Ensino Médio*, outro importante são as *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás – 2009/2010*,

A existência deste documento norteador de todas as ações oferece ao conjunto de gestores a visualização global da estrutura funcional da rede, além do detalhamento específico de cada setor, dando organicidade ao conjunto, que compreende o ensino regular e os programas e projetos desenvolvidos, permitindo a revisão de rotas, rotinas e roteiros (GOIÁS. SEDUC, 2009, p. 4).

A principal observação importante a ser considerada no documento é a respeito do número de estudantes por sala de aula das Unidades Escolares de Educação Básica (UEB), segundo a Lei Complementar n. 26/1998, que estabelece quantidade máxima de quarenta estudantes para o Ensino Médio (GOIÁS, 2009, p. 35). Sobre as orientações específicas para o Ensino Médio, têm-se o item 4.2 - Do Ensino Médio, que trata: 4.2.1 - Das Condições para a Implantação (Criação) e Implementação (Assegurar o Funcionamento) do Programa de Ressignificação do Ensino Médio em Goiás,

A proposta curricular do ensino médio deve ser discutida e deliberada pela comunidade escolar [...].

[...] disciplinas opcionais (que correspondem a 20% da carga horária total do curso [...]) a implementação dos Conteúdos Básicos Comuns deve ser acompanhada pela gestão da escola que designará, de comum acordo com o conselho escolar, um professor coordenador do curso de Ensino Médio que atenderá aos turnos diurno e noturno, responsabilizando-se pelo planejamento, execução e monitoramento da proposta (GOIÁS, 2009, p. 54).

Em relação às Orientações Curriculares,

Cada disciplina constitutiva da Matriz Curricular do Ensino Médio, com seus respectivos Conteúdos Básicos Comuns, deverá ser distribuída de acordo com a carga horária de cada turno, anual ou semestral, a partir do projeto político-pedagógico e da matriz curricular de cada escola, levando-se em consideração as especificidades de cada turno. No entanto, as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática deverão fazer parte de todas as séries e semestres do ensino médio. O projeto político-pedagógico da unidade escolar deve conter, também, uma proposta de disciplinas optativas, caso faça a opção pela proposta de Ressignificação do Ensino Médio, procurando articulá-las com as diversas áreas do conhecimento em que se inserem as disciplinas e os projetos a serem desenvolvidos pela unidade escolar. [...]

Importante: Após a elaboração e aprovação expressa, formalmente pelo grupo gestor, a matriz curricular, acompanhada da ata da reunião de aprovação dessa matriz, deve ser encaminhada à Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação, para homologação, à subsecretaria a que a unidade escolar se vincula e à Coordenação de Ensino Médio, para acompanhamento junto à Coordenação de Desenvolvimento e Avaliação que providenciará o encaminhamento dos dados da Matriz homologada ao Sistema de Gestão Escolar – Sige, por intermédio da Gerência de Desenvolvimento e Reordenamento de Rede (GOIÁS, 2009, p. 55, 56).

Sobre os professores da SEDUC/GO, encontra-se o item 6.3 - Da Equipe Docente da Educação Básica que trata do Perfil do Professor de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio (6.3.3):

- Pertencer, preferencialmente, ao Quadro efetivo da Secretaria da Educação.
- Ser lotado na disciplina de sua formação acadêmica ou, em casos excepcionais, na sua área de formação;
- Responsabilizar-se pelo planejamento, orientação, execução, acompanhamento e avaliação do projeto/plano de ensino sob sua responsabilidade;
- Ser capaz de construir práticas de investigação e de estudo que possam contribuir, positivamente, com o trabalho da escola;
- Ser capaz de interagir, positivamente, no cotidiano da unidade escolar, trabalhando em equipe, de forma empreendedora e criativa;
- Reconhecer, respeitar e valorizar a individualidade dos estudantes;
- Ser dinâmico, sociável, questionador, instigador e possuir espírito inovador;
- Reconhecer, respeitar, valorizar e incentivar o protagonismo juvenil;
- Colaborar para o resgate do direito à educação dos jovens e adultos;
- Ter capacidade para contextualizar a gradação dos conteúdos necessários para a continuidade dos estudos;
- Fazer com que haja desenvolvimento da potencialidade do conhecimento de cada jovem e de cada adulto, para sua inserção na sociedade (GOIÁS, 2009, p. 94).

Além das habilidades dos professores, é preciso também que haja apoio pedagógico para a realização de atividades mais significativas nas unidades escolares. Por isso, o item 7 - Da Gestão do Suporte Tecnológico Educacional das Unidades Escolares trata dos dinamizadores que auxiliarão nesta tarefa: de Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação; de Laboratório de Ciências e de Línguas; de Biblioteca; da Rádio Escola.

Ademais, as UEs devem atentar-se para o “Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Prova e Provinha Brasil” e o “Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar” (GOIÁS. SEDUC, 2009, p. 132).

Esse documento é disponibilizado no endereço eletrônico da SEDUC/GO (<http://www.seduc.go.gov.br>) para todos os profissionais da rede estadual de educação, uma vez que tais Diretrizes são elaboradas para dar apoio às ações das UEs. Em sua última parte, menciona-se que o Referencial para o Trabalho deve estar de acordo com:

Parecer CNE/CEB n.º 39/2004.
Aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
Orientações Curriculares para o Ensino Médio
Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio

Orientação para o ensino da Língua Estrangeira
Cadernos do Curso de Reforma Curriculares para professores de Ensino Médio da Rede Estadual/TELESALAS:

- 1- Competências/Habilidades e Inteligências Múltiplas no Planejamento Curricular
 - 2- Planejamento Escolar na Reforma do Ensino Médio
 - 3- Trabalho e Projetos
 - 4- Avaliação
 - 5- Estrutura Curricular
- Cadernos: Currículo em Debate (Coordenação de Ensino Fundamental)
 Manual de Orientações para a Avaliação de Estágio Probatório dos Docentes da Seduc
 Manual de Orientações para a Avaliação de Desempenho dos Servidores da Seduc (GOIÁS. SEDUC, 2009, p. 137) (grifos nossos).

Em relação à tentativa de incluir novas práticas nos currículos do Ensino Médio, em entrevista à Revista *Escola Pública*, o professor Carlos Artexes, diretor de Concepções e Orientações Curriculares da SEB/MEC, assim se pronunciou:

O programa Ensino Médio Inovador (EMI), formulado pelo MEC e apresentado como uma iniciativa para incentivar as redes estaduais a adotarem práticas inovadoras, não deverá entrar em conflito com as ações já em andamento. [...]

Nossa intenção é que as escolas partam do que já estão realizando. Existem muitas experiências isoladas e projetos nas redes estaduais. Queremos incentivar a reorganização do currículo, num processo significativo (REVISTA ESCOLA PÚBLICA, 2009).

Desse modo, a proposta do MEC era para que escolas/secretarias que já estivessem implementando medidas inovadoras quanto ao currículo dessem continuidade às suas ações e aderissem às novas propostas do governo federal.

2.3 A CONCRETIZAÇÃO DAS REFORMAS

Ao visar produzir mudanças na educação, as propostas do governo federal são pactuadas com as secretarias estaduais na intenção de que sejam implementadas e que se efetivem nas práticas escolares.

Por isso, é preciso apresentar de forma crítica a intencionalidade das propostas, se os principais eixos da reforma (infraestrutura, currículo, recursos didáticos, gestão, professores e avaliação) foram alcançados e quais os pontos críticos observados. Neste subtítulo, serão analisadas as reformas da SEDUC/GO que foram apresentadas anteriormente – o Projeto Escola Jovem e o Programa

Ressignificação do Ensino Médio – em se tratando do que fora previsto no PNE (2001-2010), nas DCNEM (1998), tomando as seguintes categorias de análise: a) *identidade do ensino médio* (identidade, concepção, formação para o trabalho), sem deixar de considerar a complexidade dessa categoria; b) *políticas de reforma* (reestruturação); c) *avaliação* (SAEB, ENEM), levando em consideração que os principais objetivos da reforma eram democratizar o acesso e melhorar a qualidade.

Em relação às metas estabelecidas pelo PNE (2001-2010) (Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001), optou-se por destacar três delas porque podem ser relacionadas às ações do PROEJ/GO e são objeto de análise desta tese.

Em relação à meta um, que trata de

Formular e implementar, progressivamente, uma política de gestão da infraestrutura física na educação básica pública, que assegure:

a) o reordenamento, a partir do primeiro ano deste Plano, da rede de escolas públicas [...]; b) a expansão gradual do número de escolas públicas de ensino médio [...]; d) o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental (BRASIL. PNE, 2001).

O PROEJ/GO no seu Plano de Investimento (PI-Goiás) previa reordenar a rede escolar que atendia ao Ensino Médio, conforme os indicativos apresentados na Tabela 8 (Síntese dos Custos do Plano), o orçamento para o Reordenamento da rede e expansão do atendimento era o seguinte: custo de implantação R\$ 49.656.252,66; custos operacionais incrementais R\$ 92.475.788,00. Em 2000, existiam 519 estabelecimentos de Ensino Médio, em 2009 eram 560, ampliando, assim, o oferecimento de vagas.

No que se refere à meta quatro, “reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível”, a Tabela 10, a seguir, apresentará os números em relação à reprovação e ao abandono das escolas-campo desta pesquisa. De acordo com a Gerência de Avaliação da Rede de Ensino da SEDUC/GO, com os números do Censo Escolar é possível verificar se o proposto na meta quatro em relação à repetência foi alcançado, ou seja, reduzir em 5% ao ano a repetência. Por isso, optou-se por apresentar os dados de 2000 – início da reforma – e 2005 – período para consolidação do PROEJ/GO.

Tabela 10: Reprovados e Abandono por Escolas-Campo da Pesquisa em Goiás – Ensino Médio – Censo Escolar (2000 e 2005)

Unidade Escolar	Município	Matrículas		Reprovados		Abandono	
		2000	2005	2000	2005	2000	2005
Colégio Estadual Jardim América	Goiânia	896	842	169	183	200	60
Colégio Estadual Professor Pedro Gomes	Goiânia	2036	1246	153	233	264	223
Colégio Estadual Pré-Universitário	Goiânia	2056	1323	66	149	415	177
Colégio Estadual João Netto de Campos	Catalão	1247	973	101	153	287	65
Colégio Estadual Jales Machado	Goianésia	1073	922	64	87	206	99
Colégio Estadual Ruy Brasil Cavalcante	Piracanjuba	764	643	14	71	212	112

Fonte: SEDUC/GO, 2012 (Dados disponibilizados pela Superintendência de Acompanhamento dos Programas Institucionais, na Gerência de Avaliação da Rede de Ensino da SEDUC/GO).

Um dado inicial que pode ser percebido foi a queda de matrícula, números também percebidos no país, conforme indica a Tabela 06; isso demonstra que o número de alunos que chegam para o Ensino Médio diminuiu, havendo, também aumento da evasão escolar.

Assim, observa-se que nas seis escolas-campo dessa pesquisa a reprovação no Ensino Médio aumentou em relação ao número de matrículas de 2000 e 2005. No Colégio Pedro Gomes quase 55%; no Jardim América aproximadamente 8%; no Pré-Universitário aproximadamente 125%; no João Netto aproximadamente 5%; no Jales Machado aproximadamente 35%; no Ruy Brasil aproximadamente 400%, ou seja, nenhuma delas atingiu a meta estabelecida de 5%.

Quanto ao abandono, houve redução: no Colégio Jardim América de 70%; no Pedro Gomes aproximadamente 16%; no Pré-Universitário quase 57%; no Colégio Jales Machado aproximadamente 52%; no João Netto aproximadamente 77%; no Ruy Brasil aproximadamente 48%. A meta estabelecida era de 5% ano, ou seja, 25% em 5 anos, dessa forma, apenas o Colégio Pedro Gomes não a atingiu.

Além do estabelecido pela meta quatro do PNE, o PROEJ/GO também indicava suas metas quanto ao abandono e à reprovação: “reduzir a taxa de abandono de 19% para 16%”; “Reduzir a taxa de reprovação de 8% para 7%” (GOIÁS. SEDUC, 2002, p. 8).

Se forem comparados o número de matriculados e a porcentagem de reprovados, nenhuma escola atingiu os 7% estabelecidos no PI-Goiás, na verdade, todas elas tiveram esses números aumentados, exceto o Colégio Jardim América, que aumentou apenas aproximadamente 1%.

As escolas-campo da pesquisa não apresentam a mesma taxa de abandono geral do estado, ou seja, 19%, somente duas tinham números aproximados e a meta era reduzir 3%, apesar de os resultados não serem estipulados 16%. Quatro delas tiveram redução abaixo disso, exceto duas, que ficaram com quase 18%.

Assim, pode-se concluir que, quanto ao abandono, os resultados alcançaram quase êxito entre as escolas-campo de pesquisa, diferente do que ocorreu com as taxas de reprovação que só cresceram. A tentativa de aproximação dos jovens, maior número de vagas em diferentes turnos, além das exigências do mercado de trabalho por profissionais com mais anos de escolaridade podem ter contribuído para essa diminuição do abandono.

É importante também observar esses números quando se trata do estado de Goiás de um modo geral. Segundo dados do PNAD/IBGE, a taxa de escolarização líquida em Goiás (2000) era de 32,3%, no Brasil, 34,4%; já em 2005, de 45,2% e 45,3%, respectivamente.

Quanto ao abandono, era de 18,3% em Goiás (2000) e 10,3% no Brasil, ou seja, o estado reduziu em 8%, e o esperado era de 25% em 5 anos. Em relação à reprovação, passou de 3,1%, em Goiás, e 4,4%, no Brasil, para 4,5% e 7,9%, respectivamente, em 2005, aumentando, uma vez que a meta era de redução também de 25% em 5 anos.

Em relação à meta seis, “elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino médio, compatíveis com as realidades regionais, incluindo: espaço para a biblioteca; instalação para laboratórios de ciências” (BRASIL. PNE, 2001), com o orçamento previsto pelo Convênio n. 265/00/PROMED, 56 (Anexo A) das 519 escolas receberam laboratórios de informática e equipamentos para as bibliotecas na I etapa de distribuição de recursos e mais 60 na II etapa, todos tendo sido implantados. Entre essas, as seis escolas-campo de pesquisa, atingindo, assim, a meta estabelecida pelo PNE apenas nas escolas que fizeram parte do PROEJ/GO.

Conforme estabelecido no PI-Goiás (GOIÁS. SEDUC, 2000a): quanto ao reordenamento de rede, estava prevista a recuperação física de 56 prédios

escolares e adaptar ambientes em 35 deles para abrigar bibliotecas, laboratórios de informática, de ciências e de línguas, com a aquisição de microcomputador, impressora, *scanner*, ar condicionado; kits de biologia, física e química, quadro magnético e banquetas, mesas e cadeiras, armários; gravador, fitas de vídeo e cassete, fones de ouvido, distribuidor de áudio; mobiliários para a biblioteca.

A aquisição desses recursos contribuiria para as atividades cotidianas escolares. Todavia, evidencia-se que atingiram um número muito restrito de UEs, não possibilitando uma efetiva reforma na rede de escolas de Ensino Médio do estado de modo geral, ou seja, a meta inicial prevista eram apenas 56 escolas.

Entre as DCNEM (1998), optou-se por destacar as seguintes:

Art. 11, inciso IV - além da carga mínima de 2.400 horas, as escolas terão, em suas propostas pedagógicas, liberdade de organização curricular, independentemente de distinção entre base nacional comum e parte diversificada.

Art. 12 - Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

Art. 7º - III - instituirão sistemas de avaliação e/ou utilizarão os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação e do Desporto, a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas;

IV - criarão os mecanismos necessários ao fomento e fortalecimento da capacidade de formular e executar propostas pedagógicas escolares características do exercício da autonomia (BRASIL. MEC, 2000).

Para que as diretrizes anteriores fossem cumpridas, o governo do estado tentou promover a capacitação de diretores e professores quanto à reforma do Ensino Médio de todas as UEs, seja por meio dos professores-coordenadores da reforma ou por intermédio dos professores-monitores, conforme já apresentado no PI-Goiás (GOIÁS. SEDUC, 2000a).

No entanto, diferente do que ocorreu em outras secretarias (como Minas Gerais e Paraná), que promoveram cursos de capacitação de curta duração ou em centros de referências, em Goiás, o que de fato se concretizou como formação para a reforma teve a duração de apenas 160 horas.

Isso quer dizer que para promover a reestruturação curricular do Ensino Médio e a capacitação (aperfeiçoamento) presencial de educadores das UEs, teve-se como meta capacitar 519 professores-coordenadores, durante 160 horas em 04 etapas de 40 horas cada para atuarem nas UE/EM; 2000 professores das 84 UEs da

Região Metropolitana de Goiânia, durante 160 horas em 04 etapas de 40 horas cada, e 8.783 professores das 435 UEs de todo o Estado (exceto Região Metropolitana de Goiânia). Entre os conteúdos das capacitações estavam as novas diretrizes para o Ensino Médio, o sistema de avaliação (SAEB, ENEM), as inovações educacionais, o protagonismo juvenil e o planejamento curricular (conforme já apresentados nos Cadernos de Textos das capacitações).

A contratação de consultores nas três áreas do conhecimento, a capacitação de professores-coordenadores, professores-monitores, professores da região metropolitana e professores do interior eram ações previstas no Plano de Trabalho do PI-Goiás como forma de desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas de Ensino Médio, objetivando elevar o padrão de qualidade. Para a implementação de um novo currículo, foram distribuídos materiais instrucionais para os professores cursistas, bem como materiais audiovisuais nas capacitações dos professores-monitores. Estava previsto ainda o monitoramento e a avaliação da capacitação nas Telessalas.

Dessa forma, as escolas poderiam construir seus projetos pedagógicos, além de suas matrizes curriculares, de forma mais autônoma, sem esquecerem-se do que era estabelecido nas Diretrizes quanto à organização curricular e à avaliação.

Não obstante, conforme a avaliação dos consultores, muitos professores-monitores não estavam bem preparados, eles “ainda têm dúvidas e informações ambíguas sobre os fundamentos, princípios e conceitos básicos da Reforma” (GOIÁS, 2002, p. 29). Essas, entre outras, constatações por parte da equipe de consultores demonstram que as etapas de capacitação promovidas pela SEDUC/GO não dotaram os professores-monitores de segurança para repassarem os conteúdos aos demais docentes, isso poderia comprometer a reforma.

Durante visita nas escolas de Ensino Médio pela pesquisadora, antes mesmo de iniciar a coleta de dados, quando se solicitava alguma informação sobre o PROEJ, era preciso denominá-lo como Telessalas, pois muitos somente assim o conheciam. Enquanto eram aguardadas as respostas dos questionários, foi possível perceber a constante reclamação por parte dos professores: muitos monitores não eram preparados para ministrar os cursos, uma ex-diretora do período mencionou que em determinado momento assumiu a fala de um monitor durante uma capacitação, pois ele não tinha domínio teórico, nem mesmo da legislação.

Outra consideração importante a se fazer era a seguinte: em algumas etapas da formação, alguns professores questionavam por que não era um especialista (alguém com titulação) que estava ministrando o curso. Muitos não concordavam que a capacitação fosse oferecida por um professor-monitor (profissional da rede estadual de ensino), que, nem sempre, tinha habilitação específica quanto aos conteúdos disciplinares ou capacidade didático-pedagógica.

Além disso, em alguns municípios, não havia professor habilitado em determinados componentes curriculares, uma vez que os professores-monitores eram para capacitar os demais professores do Ensino Médio em cada uma das disciplinas que compõem as áreas do conhecimento.

Segundo dados do MEC/INEP, o perfil de docentes com curso superior era de 65,5%, em Goiás, em 2000, e 88,4%, no Brasil, passando para 79% e 95,6%, respectivamente, em 2005. No entanto, às vezes a habilitação em nível superior não era a mesma da disciplina lecionada.

Com isso, em muitas regiões a capacitação não atingiu o esperado, uma vez que a formação inicial dos professores não lhes permitia ao menos estarem atuando no Ensino Médio. Por isso, é pertinente apresentar as palavras de Zibas (2001, p. 78):

Nem sempre tem-se colocado na devida evidência o fato de que conceitos complexos, teoricamente tão fluidos como interdisciplinaridade, a estruturação curricular por áreas, a contextualização e o desenvolvimento de competências básicas exigem, para sua concretização, condições materiais, culturais e psicossociais que não estão dadas.

Pode-se, então, nesse momento, fazer uma análise do que ocorreu em relação aos principais eixos pretendidos pela reforma:

1. Quanto às reformas de infraestrutura nas unidades escolares e adaptação de espaços para bibliotecas, laboratórios, salas multimeios e quadras – houve a concentração de recursos em poucas escolas inicialmente.
2. Sobre a reestruturação curricular – não houve uma política estadual diretiva, coube a cada escola reformular sua matriz sem a devida garantia de condições para que essa flexibilidade acontecesse de modo democrático e fundamentado em domínios conceituais da

interdisciplinaridade e da contextualização. Muitos gestores diminuíram, aleatoriamente, a carga horária de algumas disciplinas para favorecer outros professores. Na Parte Diversificada, havia apenas a opção de língua estrangeira (Inglês e/ou Espanhol).

3. Quanto às bibliotecas, aos laboratórios de ciências e às salas multimeios – para a construção ou adaptação de salas e aquisição de mobiliário para os laboratórios de ciências e/ou línguas e/ou informática, na 1ª fase do PROEJ/GO, foram selecionadas 19 escolas⁵³ (ao todo estavam previstas 56 – Anexo A). No entanto, não havia profissionais habilitados no momento nem tempo para planejamento de aulas para atuarem nesses espaços, nem técnicos para o manuseio e conserto de equipamentos, além de não haver material didático de apoio. Somente em um segundo momento seriam contempladas as demais escolas previstas inicialmente. Isso indica que a precariedade da rede quanto à diversidade de insumos não seria resolvida com o Projeto.
4. Sobre a avaliação – propôs-se a recuperação paralela durante os bimestres letivos, preferencialmente no contraturno, mas não havia espaço nem disponibilidade de horário do professor para isso. Com a intenção de melhorar as estatísticas nacionais de rendimentos, orientava-se para que os professores ‘preparassem’ seus alunos para a realização de avaliações externas.
5. Quanto aos professores – além de ser considerada uma formação aligeirada e fragmentada, só tiveram acesso às capacitações os professores efetivos. Como nas disciplinas da área de Ciências da Natureza e Arte muitos deles são de contratação temporária, esses não eram habilitados para implementar as mudanças pretendidas.

Desse modo, o Projeto não atingia as necessidades de todas as escolas da rede, nem mesmo todos os professores.

⁵³ Lyceu de Goiânia, Prof. Pedro Gomes, Colina Azul, Jales Machado, Alice Pereira Alves, Dom Veloso, Nestório Ribeiro, Antonio V. Roriz, Manoel Vilaverde, Sérgio F. Generoso, Prof. Alcides Jubé, João XXIII, Honestino Guimarães, Dom Bosco, Ruy Brasil Cavalcante, Argemiro A. de Araújo, Martins Borges, Prof. Ivan F. Azevedo, José Salviano Azevedo – num total de R\$ 2.125.832,27. Para cada escola, seria executado o componente infraestrutura como forma de padrão básico de atendimento, para receber o valor disponibilizado, deveria ser apresentada a certidão de inscrição imobiliária da área da escola (GOIÁS. SEDUC, 2000a).

Quanto à categoria *identidade*, buscou-se, portanto, considerar o Ensino Médio como conclusão de uma etapa e não como mero intermediário entre o Ensino Fundamental e o Superior. Não se pode mais pensá-lo apenas como curso preparatório para o vestibular, em nenhum momento o PI-Goiás, nem mesmo os Cadernos de Textos das capacitações afirmam posição contrária a essa. No entanto, muitas vezes, na observação de falas dos professores durante as formações, ouvia-se que os alunos das escolas públicas ficariam prejudicados, pois ensinar por competências e habilidades era deixar de lado os conteúdos dos vestibulares. Trabalhar por meio de projetos interdisciplinares e contextualizados era esvaziar o Ensino Médio de conteúdos. Isso demonstra que os professores não tinham clareza sobre as concepções teóricas adotadas, bem como não reconheciam uma identidade unitária do Ensino Médio, nem só propedêutica, nem só técnico-profissional.

Isso significa que a reforma não deveria ser apenas de aquisição de alguns materiais, mas, efetivamente, capacitar os professores para implementarem mudanças no currículo do Ensino Médio, de modo que fossem contempladas “três interpretações para o contexto nas diretrizes curriculares para o ensino médio: a) trabalho; b) cidadania e c) vida pessoal, cotidiana e convivência (LOPES, 2002, p. 390-1).

A *identidade do Ensino Médio* que se pretendia estava pautada na própria legislação estadual, na qual, em seu Art. 50, afirma ter o Ensino Médio como finalidade: “II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (GOIÁS. GABINETE CIVIL, 1998).

No entanto, para se compreender sobre identidade do Ensino Médio, dificilmente seria possível com algumas horas de capacitação. Além disso, na leitura dos documentos da reforma e nos Cadernos de Textos, não se optou por inserir artigos de fundamentação mais teórica, sobretudo em relação às concepções de educação, formação, trabalho, reforma, muito menos os estudos de pesquisadores, especialmente para se discutir a respeito da identidade do Ensino Médio.

Quanto à categoria *Política de reforma* (reestruturação), no PI-Goiás,

[...] propõem-se a investir na gestão democrática, na capacitação do docente, e técnico-administrativo do sistema, e das escolas, na

readequação da rede física, na reformulação curricular, na estruturação de processos de avaliação do ensino e da gestão do sistema, buscando a identidade do Ensino Médio em Goiás. Esta é a proposta da Secretaria da Educação do Estado, por intermédio da Superintendência do Ensino Médio – SUPEM (GOIÁS. SEDUC, 2000a).

Assim, o objetivo da reforma pretendida no estado de Goiás era “expandir a oferta do Ensino Médio na rede estadual e melhorar a sua qualidade e produtividade” (GOIÁS, 2001, p. 18).

Dessa forma, por meio do Convênio n. 265/00/PROMED foram disponibilizados recursos financeiros para que cada um dos componentes apresentados fosse transformado em ações concretas. Para isso, foram estipuladas metas como reformar e adequar prédios escolares, aquisição de equipamentos, contratação de consultores para as formações continuadas dos professores e da equipe técnica da SEDUC/GO, implementação de formação inicial (licenciatura) para professores que já atuavam na rede e não tinham formação superior pedagógica, entre outras.

Assim, podem ser comparados os números que o estado de Goiás apresentava em 1999/2000 e em 2005. Em 1999, entre os jovens de 15 a 17 anos, conforme o Censo Demográfico do IBGE, eram atendidos 76,6%, muito semelhante aos números nacionais, 76,1%. Em 2005, esse número passou de 78,4% e 79%, respectivamente, ou seja, o atendimento nacional aumentou mais que no estado em particular.

Quanto à conclusão do Ensino Médio pelos jovens, em 1999, esse percentual era de 21,3%, em Goiás, e 25,4%, no Brasil; já em 2005, passou para 37,3% e 39,8%, respectivamente. Segundo o MEC/INEP, o tempo médio esperado para a conclusão na Educação Básica, em 2000, era de 14,6%, em Goiás, e 17,9, no Brasil; em 2005, era de 13,4%, no estado, permanecendo o mesmo nacionalmente. Com uma taxa de distorção idade-conclusão de 59,1%, em Goiás, e 49,1%, no Brasil, em 2000; e 38,2% e 36,9%, respectivamente, em 2005.

Nesse período, o número de matrículas no Ensino Médio em Goiás era de 254.548, em 2000, e 270.352, em 2005, ou seja, teve um aumento de aproximadamente 6%, não atingindo a meta de aumentar 50% em 5 anos, segundo o PNE (2001-2010).

Além disso, a formação prevista para os professores era mais para que eles tivessem um conhecimento geral dos princípios norteadores da reforma, apenas na

IV e V Telessalas eram tratadas as metodologias interdisciplinares e contextualizadas de ensino, mesmo assim em carga horária muito reduzida (quarenta horas cada).

Sobre o uso dos laboratórios que seriam disponibilizados (informática e ciências), além das salas-ambiente para ensino de línguas, nem mesmo os professores das escolas que receberiam os *kits* tinham conhecimento de como utilizá-los, ficando estes muitas vezes ‘trancados a sete chaves’. Só posteriormente foi disponibilizada carga horária para um professor que seria responsável pelo ambiente, denominado dinamizador de laboratório. No entanto, muitas vezes a função era ocupada por profissional em desvio de função ou com necessidade de adaptação, ou seja, sem habilidade para desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, muito menos com disponibilidade para trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada com os demais colegas.

Uma vez que a realidade da sala de aula não se dá apenas com discurso e custeio, é preciso que seja dado ao professor tempo para conhecer profundamente o que se está pretendendo.

Dar voz àqueles que estão na sala de aula, promover um profícuo diálogo entre a equipe técnica da Secretaria de Educação é condição inicial e principal para que qualquer reforma realmente se efetive. Além disso, a continuidade e a não ruptura dos processos de reforma implementados devem ser condição essencial dos projetos/programas. No entanto, na maioria das vezes, o monitoramento e a avaliação desses não acontece. Não há a devida continuidade das propostas.

No caso específico do PROEJ/GO, para alguns professores que atuavam no período, o projeto ficou ‘para trás’. Entre aqueles professores que ingressaram na rede em concursos posteriores à reforma, a maioria não tem conhecimento do que foi o projeto, ou seja, “entende-se a formulação de políticas como um eterno *partir do zero*, sem visão retrospectiva, sem recuperar a experiência e a pesquisa disponíveis [...] (TORRES, 1998, p. 179).

Em se tratando da categoria *Avaliação* (SAEB, ENEM), desde o objetivo principal apresentado no PI-Goiás (GOIÁS. SEDUC, 2000a) já se mencionava sobre a qualidade e a produtividade. Entre as metas estabelecidas estava a melhoria nos resultados de avaliação de desempenho dos alunos. Nos Cadernos de Textos das capacitações, havia orientações a respeito das avaliações do SAEB e do ENEM. Em

relação ao desempenho dos alunos, as Tabelas 11 e 12 a seguir apresentam os resultados.

Tabela 11: Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – 3ª série EM – Escolas Urbanas sem Federais – 1995 – 2005

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
BRASIL	289,7	283,9	266,6	262,3	266,2	257,1
GOIÁS	295,0	292,2	268,8	261,9	266,2	253,1

Fonte: DAEB/INEP/MEC (BRASIL. MEC, 2007, p. 50) (adaptada)

Tabela 12: Médias de Proficiência em Matemática – 3ª série EM – Escolas Urbanas sem Federais – 1995 - 2005

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
BRASIL	280,7	288,3	280,3	276,7	278,0	270,7
GOIÁS	282,2	303,9	284,1	280,1	272,9	266,8

Fonte: DAEB/INEP/MEC (BRASIL. MEC, 2007, p. 51) (adaptada)

Se forem comparados os resultados anteriores ao início da reforma (1995, 1997, 1999), tanto do Brasil quanto de Goiás, pode-se perceber que as médias só diminuiriam, tanto em relação à proficiência em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Assim, a reforma implementada não conseguiu atingir a meta de melhorar expressivamente os resultados do desempenho dos alunos em avaliações externas, conforme estava previsto nos documentos oficiais.

Segundo o SAEB/IDEB, em Língua Portuguesa a pontuação estabelecida é de 300 pontos e 350 em Matemática. Esse desempenho atingido pelos alunos foi de 12%, em Goiás (2000), e 11,9%, no Brasil. Já em 2005, ou seja, em 5 anos, aumentou pouco menos de 1,5%, em Goiás – 13,5% – e diminuiu no Brasil – 10,9%.

Isso demonstra que o objetivo de uma reforma curricular que melhorasse significativamente o desempenho dos alunos não foi atingido, uma vez que a maioria dos resultados continuava muito próxima daqueles antes da implementação da reforma. Em 1996, Goiás apresentava como média de proficiência em Matemática na prova do SAEB 284,4, aumentando para 303,9, em 1997, abaixando para 284,6, em 1999, e diminuindo ainda mais em 2001, 280,1 – quando já havia iniciado a reforma do Ensino Médio no estado.

Quanto ao ENEM, no Relatório de 2006 (BRASIL. INEP, 2006, p. 75), considera-se sobre os critérios de avaliação:

Cada competência é avaliada sob quatro critérios, correspondentes aos conceitos: insuficiente, regular, bom e excelente, respectivamente representados pelos níveis 1, 2, 3 e 4, associados às notas 2,5 - 5,0 - 7,5 - 10,0.

A nota global da Redação é dada pela média aritmética simples das notas atribuídas a cada uma das cinco competências.

Desse modo, os resultados observados nas Tabelas 13 e 14, a seguir, demonstram que o desempenho dos alunos, de modo geral, em relação à prova de redação, está entre regular e bom, considerando o mesmo critério, na prova objetiva, eles estariam entre insuficiente e regular.

Tabela 13: Médias das Notas da Redação (Escola Pública)

Idade	Ano	2002	2003	2004	2005
17 anos ou menos		-	-	48,8	56,4
17 anos		-	-	48,9	56,7
18 anos		55,6	54,8	45,9	55,4
19 anos		51,2	51,7	41,4	54,6
20 anos		49,8	50,6	39,5	54,4
21 anos		48,9	50,1	38,6	54,6
22 anos		48,4	50	38,4	54,8
De 23 a 26 anos		48,3	49,9	40,4	54,7
Mais de 26 anos		48,1	49,3	40,4	52,7

Fonte: Fonte: MEC/INEP/ENEM (BRASIL. INEP, 2006, p. 108) (adaptada).

Tabela 14: Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova (Escola Pública)

Idade	Ano	2002	2003	2004	2005
17 anos ou menos		-	-	42,6	38,1
17 anos		-	-	42,5	37,9
18 anos		32,6	46,7	40,7	36,7
19 anos		29,9	43,1	38,4	36,1
20 anos		29,1	42,4	37,7	36,2
21 anos		28,8	42,2	37,7	36,5
22 anos		28,4	42,5	37,9	36,9
De 23 a 26 anos		28,3	42,6	38,8	37,0
Mais de 26 anos		27,7	42,8	38,4	35,1

Fonte: Fonte: MEC/INEP/ENEM (BRASIL. INEP, 2006, p. 109) (adaptada).

Quanto ao Programa Ressignificação do Ensino Médio, o Art. 11 e o inciso IV do Art. 7º das DCNEM foram amplamente contemplados nas diretrizes que orientavam a Ressignificação: “fomentar o processo de construção da matriz

curricular pela escola, garantindo os princípios da autonomia e da gestão democrática”; “orientar as unidades escolares na construção de matrizes curriculares mais diversificadas e significativas para a realidade do aluno” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 35). Além disso,

a comunidade escolar, ao estabelecer as disciplinas optativas, deverá considerar a transversalidade dos conteúdos programáticos, implicando a interlocução com as disciplinas da Base Nacional Comum ou a iniciação ao processo de educação profissional (p. 37).

Há também uma diretriz específica muito semelhante à meta três do PNE: “melhorar o nível de competência e desempenho do escolar nas avaliações de nível estadual, nacional e internacional, nomeadamente: ENEM e Pisa” (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 36)⁵⁴.

Quanto às categorias que estão sendo analisadas, na que se refere à *Identidade do Ensino Médio* (identidade, concepção, formação para o trabalho), é bem visível no documento, no primeiro capítulo, intitulado Por que Ressignificar o Ensino Médio:

Na atualidade, a proposta do ensino médio necessita ser ampliada. Deve contemplar o preparo para o mundo do trabalho, para a cidadania e para os prosseguimentos dos estudos. Além disso, as práticas esportivas, a arte, a cultura e a ciência devem estar implícitas nesse processo de formação. Isso pressupõe a construção de uma pluralidade identitária para o Ensino Médio o que não é apenas um problema pedagógico. É muita mais uma questão de políticas públicas e, especificamente, de política educacional a ser assumida pelos organismos competentes como um todo (RODRIGUES; MOREIRA, 2009, p. 13-4).

Desse modo, esse Programa deixa bem claro qual o Ensino Médio esperado. Quanto à categoria *Política de Reforma*, a reestruturação partiu de encontros e discussões entre a equipe técnica da SEDUC/GO, diretores, professores e alunos, sobretudo com base nas respostas obtidas quando se perguntou “como está o Ensino Médio, hoje” e “quanto à escola que queremos” (RODRIGUES; MOREIRA,

⁵⁴ No Capítulo 3, quando será analisado o Programa Ensino Médio Inovador, serão apresentados os resultados obtidos pelos alunos no ano 2010, bem como os dados do Censo Escolar também para esse ano, uma vez que para participar desse Programa a escola deveria ter aderido à Resignificação do Ensino Médio.

2009, p. 11), chegando à necessidade de ‘ressignificar’ o Ensino Médio no estado de Goiás.

Assim, ao final de 2009, 182 escolas tinham aderido ao Programa Resignificação do Ensino Médio. Quanto àquelas campo de pesquisa dessa tese:

- a) O *Colégio Jardim América* optou pelo Ensino Médio semestral, incluindo as seguintes disciplinas opcionais: Leitura e produção textual, Matemática Básica, Educação ambiental, Conversação básica em inglês, Mecânica para o vestibular, Pensamento clássico.
- b) O *Colégio Pedro Gomes* também optou pela semestralidade, mas não incluiu disciplinas opcionais.
- c) O *Colégio Pré-Universitário*, além da semestralidade disponibilizou as seguintes disciplinas: Experimentos em física, Literatura goiana, Inglês instrumental, Meio ambiente, História da arte, Produção oral e interpretação de texto Inglês, Matemática básica, Formação musical, Ética e cidadania, Atitudes política, econômica e social, Cinema, Letra rápida e memorização em história.
- d) O *Colégio João Netto de Campos* continuou anual, incluindo como opcionais: Redação para o mercado de trabalho, Novas tecnologias, Teatro, Interpretação de Música, Desporto, Educação ambiental, Saúde e responsabilidade social, Matemática básica, Matemática financeira, Matemática para vestibular e concurso, Diversidade cultural afro-brasileira.
- e) O *Colégio Jales Machado* optou pela semestralidade e como opcionais: Cinema e vídeo, Informática básica no contexto escolar, Intercâmbio cultural, Leitura “lendo e fazendo com prazer”.
- f) O *Colégio Rui Brasil Cavalcante*, além da semestralidade, disponibilizou as disciplinas: Matemática básica, Oficina de comunicação, Química no cotidiano, Artes visuais, Saúde e prevenção, Trabalho de campo, História regionalista.

Com as considerações apresentadas, retoma-se Pérez Gómez (1998, p. 25, 26):

O princípio básico que se deriva destes objetivos e funções da escola contemporânea é facilitar e estimular a *participação ativa e crítica* dos

alunos/as nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem.

Assim, os objetivos que orientaram o PROEJ/GO e a Resignificação do Ensino Médio não deveriam ser apenas discurso dos documentos oficiais, mas fazerem parte do planejamento cotidiano dos professores. Para isso, há necessidade de se repensar o trabalho pedagógico, com maior disponibilidade de tempo para que eles possam dialogar com seus pares, ouvir seus alunos, mediante uma carga horária que lhes proporcione esses momentos na escola. No entanto, a dedicação exclusiva, bem remunerada, ainda não se efetivou na SEDUC/GO. Uma vez que a maioria das políticas de reforma implementadas contribuem para o

[...] imediatismo e trabalha para o *curto prazo*, amarrado aos tempos da política, insensível aos tempos da educação, sem visão de futuro e sem uma estratégia de mudança planejada e sustentável que sobreviva a cada período de governo ou a cada administração (TORRES, 1998, p. 177).

Além disso, para que houvesse a consolidação das reformas, seria necessário mais que o discurso dos documentos oficiais, o papel do Estado deveria ser o de promover a educação para todos aqueles que necessitam do Ensino Médio, com estratégias de igualdade de condições, seja quanto à universalização ao acesso e à permanência com qualidade.

Para isso, era preciso que todos pensassem e acreditassem numa nova escola de Ensino Médio, não só reprodutora de conteúdos, mas que buscasse a formação social dos jovens, numa reconstrução crítica do pensamento.

Ao se considerar as discussões teóricas apresentadas nessa tese, pode-se dizer que o papel do Estado gerador, incentivador e avaliador está presente na proposição da pretendida reforma para o Ensino Médio em Goiás no início dos anos 2000. Entretanto, uma nova escola cidadã, de formação unitária e integral não foi expressivamente a discussão teórico-pedagógica que se fazia amplamente presente nas capacitações.

Pode-se afirmar que as políticas educacionais são ações de políticas de governo, com duração de um ou dois mandatos, ou seja, “não se pode esperar que haja impacto a curto prazo. É preciso tempo para que os projetos floresçam e mostrem os resultados” (TORRES, 1998, p. 262). Além disso, durante o PROEJ/GO,

as políticas de reforma contavam com financiamento externo, faltando recursos para sua continuidade e futura avaliação das ações.

Para Alves (2006), a não efetivação das propostas das políticas educacionais já se fazia presente desde a Revolução Francesa, permanecendo a qualidade apenas nos discursos oficiais, sem se considerar plenamente a sala de aula e não apenas as necessidades externas, não levando, portanto, a uma 'reforma', a uma nova *práxis*.

Como continuidade às tentativas de reforma do Ensino Médio, o governo federal lançou em 2009 o Programa Ensino Médio Inovador, que será tema de discussão no Capítulo 3.

“A seleção da palavra, na linguagem, é a própria seleção dos atos, na vida”.
(NEQUITO)

3 O ENSINO MÉDIO INOVADOR (EMI) EM GOIÁS: IMPLEMENTAÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO E NAS ESCOLAS-CAMPO DA PESQUISA

Com o intuito de que sejam analisadas as concepções, diretrizes e bases da reforma do Programa Ensino Médio Inovador (2009), optou-se por verificar o discurso oficial para uma política pública de reforma do Ensino Médio e a implantação dessa proposta, bem como se ela já apresentou algum impacto inicial nos resultados de desempenho dos estudantes, sobretudo considerando os indicadores educacionais e as avaliações externas dessa etapa da Educação Básica.

Esse capítulo objetiva, então, apresentar e analisar como se deu o Programa EMI no estado de Goiás, quais as ações propostas e as realizações concretizadas nas escolas-campo dessa pesquisa, tomando-se como referência as categorias que fazem parte dessa tese, entre elas: *identidade do Ensino Médio, políticas de reforma e avaliação*.

Para analisar e discutir as propostas das seis escolas da amostra dessa pesquisa, optou-se pela aplicação de questionário nas seis UEs, visando verificar a implementação/não-implementação das políticas educacionais de reforma do Ensino Médio. Para isso, entrou-se em contato com cada uma das escolas e solicitou-se um professor que pudesse responder ao questionário. Esse deveria estar na escola desde o período do PROEJ/GO. Além disso, pediu-se aos gestores que respondessem questões a respeito da situação da UE, considerando as políticas e ações implantadas no Ensino Médio.

Desse modo, para se chegar às análises pretendidas, foi preciso aplicar dois questionários. Com o primeiro (Apêndice D), intencionava-se obter informações sobre o que pensavam os sujeitos dessas UEs. Para o segundo (Apêndice E), eram solicitados dados quanto à situação das escolas em relação à infraestrutura física e pedagógica em 2012, ou seja, após a implementação das ações do EMI. Além disso, almejava-se verificar sobre as ações solicitadas nos PAPs de cada escola-campo da pesquisa, se elas foram realizadas de modo total ou parcial.

Como forma de análise das respostas encontradas nos questionários, intencionava-se articular: a) o que propunha o texto do Pro-EMI, seus elementos característicos e o que pretendia; b) quais eram as ações das UEs, bem como uma análise categórica temática; para se discutir a respeito do modo de pensar dos

sujeitos que fizeram parte desse processo de implementação de mudanças no Ensino Médio.

No estado de Goiás, no período 2009-2010, foram realizados seminários para capacitação de docentes do Ensino Médio, entre eles: Seminário de Inovação do Ensino Médio; Seminário de Acompanhamento do EMI/Ressignificação; Seminário de Linguagens e Produção de Material Didático no Ensino Médio; Seminário Diversidade, Juventudes e Ensino Médio. Em setembro de 2009, realizou-se o Seminário Nacional de Políticas para o Ensino Médio, para discutir as mudanças previstas para essa etapa da Educação Básica.

Com as discussões promovidas nos seminários, o estado procurava identificar as dificuldades encontradas para se promover mudanças no Ensino Médio, de modo que a oferta universalizada de matrículas fosse realizada com mais qualidade. Pelo menos esse foi o foco e o discurso dos gestores e dos documentos que orientaram as ações de reforma.

Para se compreender a situação do Ensino Médio no período 2008-2009, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2007⁵⁵, dos 9.464.792 jovens de 15 a 17 anos, 1.584.365 não estudavam e 2.895.870 trabalhavam. A taxa de escolarização dessa população era de 85,3%, no Brasil, e 83,3%, na região Centro-Oeste, em 2009. De acordo com o MEC/INEP, em 2009, eram 7.966.794 matrículas no Ensino Médio regular, no Brasil; na região Centro-Oeste, 600.949 e em Goiás, 265.847.

Numa tentativa de que essa oferta fosse realizada com qualidade, foi proposto às escolas públicas dos Estados e do Distrito Federal que aderissem ao EMI com ações voltadas para o Fortalecimento da Gestão Estadual, o Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares e o Desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras. O foco, portanto, era na gestão e no currículo, o que não difere de outras reformas implantadas na história dessa etapa de ensino no Brasil.

A intenção do governo federal com o programa EMI era financiar propostas para ações inovadoras contextualizadas ao conhecimento científico e tecnológico, articuladas ao trabalho e à cultura, de modo que se buscava uma identidade para o

⁵⁵ Foram indicados números referentes ao período de 2009 em razão de ser esse o início do EMI.

Ensino Médio⁵⁶.

Desse modo, são apresentados 15 indicativos que demonstram a amplitude do EMI e o quanto seria preciso fazer para que de fato se reestruturasse o currículo do Ensino Médio, almejando-se, assim:

- Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural.
- Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e o desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas.
- Promover a aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização.
- Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos.
- Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade.
- Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais.
- Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem.
- Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes.
- Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens.
- Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do Ensino Médio.
- Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos.
- Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento do desempenho e integração com a família.
- Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos.
- Oferta de atividade de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação.
- Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes (BRASIL. MEC, jul. 2008, p. 19-20).

Para isso, as secretarias estaduais e as escolas participantes do EMI deveriam estabelecer uma nova organização curricular e um Plano de Ação

⁵⁶ Na história do ensino secundário ou médio no Brasil, observa-se, sobretudo, o financiamento das propostas de reforma, mas o pouco ou quase nenhum financiamento na fase de implementação e avaliação de sua efetividade. Sobre isso, ver Domingues, Toschi e Oliveira (2000).

Pedagógica (PAP)⁵⁷ para melhoria da qualidade do Ensino Médio⁵⁸ mediante aumento da carga horária para três mil horas e a possibilidade de o aluno escolher até 20% da matriz curricular. De modo que os projetos escolares atendessem às seguintes orientações:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas;
- c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno;
- e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios;
- f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e
- h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p. 10-1).

O foco do Pro-EMI era que as escolas tivessem como prioridade a melhoria da qualidade⁵⁹ do ensino mediante a apresentação de ações para uma proposta curricular inovadora⁶⁰, ou seja, que houvesse

⁵⁷ Essa ênfase em nova reforma (re)edita, em grande medida, as diferentes tentativas de equacionar a problemática do Ensino Médio, por intermédio de novo currículo, como ocorreu com as Leis Orgânicas do Ensino, com a Lei n. 4.024/1961, a Lei n. 5.692/1971, a Lei n. 7.044/1982 e, posteriormente, com a LDB (Lei n. 9.394/1996).

⁵⁸ O MEC também disponibiliza outros programas como forma de incentivo às melhorias no Ensino Médio, entre eles: o PNLEM, o Prêmio Ciências, as Olimpíadas de Matemática, as Olimpíadas da Língua Portuguesa.

⁵⁹ “As correntes neo-liberais, cujo peso nas opiniões públicas ocidentais aumentou na década de 1990, têm vindo a chamar a atenção para a necessidade de justificar os gastos com a educação pública, rentabilizando melhor os meios e obrigando as organizações escolares a prestar contas aos cidadãos e contribuintes. [...] A preocupação pela qualidade da educação é uma constante de todos os sistemas educativos europeus. Essa preocupação tem passado não só pelo crescente profissionalismo das lideranças escolares, mas também pelo desenvolvimento de estudos comparativos internacionais, com base em indicadores comuns de qualidade” (MARQUES, R. *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Presença, 2000. p. 116).

⁶⁰ O termo inovador/inovação é bastante recorrente do documento orientador do EMI. Por isso, considera-se pertinente apresentar algumas informações: “O debate sobre o conceito de inovação foi reacendido nos anos 70, em decorrência das profundas transformações dos processos produtivos verificados em escala mundial. [...] A atividade que leva à criação de uma inovação, que pode ou não resultar na introdução e comercialização de um novo produto ou processo, supõe uma série de etapas. [...] Portanto, para compreendê-las, é necessário levar-se em consideração a dinâmica da

coerência e relevância das atividades propostas no PAP de cada escola com os descritores de problemas identificados na análise situacional, com ênfase às ações que contribuem diretamente na melhoria da qualidade do ensino [...] (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p. 17).

Em relação à melhoria da qualidade do Ensino Médio, de acordo com Mitrulis (2002, p. 219), “a ‘escola de qualidade’ tem sido uma escola de classe média, branca e urbana, marcada por alta seletividade interna”. Em razão disso, o Pro-EMI pretendia que as ações desenvolvidas pelas escolas contemplassem em seus currículos uma nova identidade para o Ensino Médio. Para Mitrulis (2002, p. 221), outra identidade para o Ensino Médio “impõe uma mudança de cultura e das práticas escolares”.

Desse modo, para realmente melhorar a qualidade e disponibilizar uma proposta curricular inovadora,

Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção dual conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes (KUENZER, 2000, p. 38).

De acordo com Kuenzer (2000, p. 29), para se atender à proposta de uma nova identidade para o Ensino Médio e realmente o que demandam os jovens que frequentam essa escola, é necessária uma educação que contemple em seu currículo uma formação capaz de possibilitar “o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso [...] articulando ciência, trabalho e cultura [...]”. Essa seria, na verdade, uma escola pública capaz de formar para a cidadania, que contribuísse para que o jovem tivesse uma preparação básica, seja qual for o caminho que ele escolherá após a conclusão do Ensino Médio.

Em razão disso, a autora (KUENZER, 2000, p. 30) faz uma afirmação a respeito da finalidade desse Ensino Médio: “ser geral sem ser genérico, incorporando o trabalho sem ser profissionalizante, no sentido estreito”.

Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 76), consideram que é necessário “evitar que as possíveis inovações se tornem, apenas, mais uma experiência

difusão de inovações, que não segue uma trajetória homogênea” (CASTILHOS, C. C. Inovação. In: CATTANI, A. D. (org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UERGS, 1997. p. 132-5).

curricular e mais uma política educacional descoladas da prática escolar e, portanto, fadadas ao fracasso”.

Além dessas análises a respeito das propostas de mudança e dos resultados obtidos com os questionários apresentados às UEs, são examinados também os índices de matrícula, aprovação, reprovação e abandono que foram disponibilizados pela Gerência de Avaliação da Rede de Ensino da SEDUC/GO, bem como resultados de avaliações externas, tais como: SAEB, ENEM e IDEB das escolas de Ensino Médio em Goiás e das escolas-campo, em particular.

3.1 O PROJETO EMI E AS AÇÕES DA SEDUC/GO

Em 2009⁶¹, de acordo com o MEC/INEP, Goiás tinha 265.847 matrículas no Ensino Médio, com uma taxa bruta de escolarização de 87,4% e líquida de 54,5%; no Brasil, essa porcentagem era de 83% e 50,9%, respectivamente. E uma taxa de distorção idade-conclusão de 38,2%, em Goiás, e 36,9, no Brasil. Dessa forma, era necessário que houvesse a promoção da universalização do acesso e da permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio, uma vez que até então havia elevada taxa de abandono e de não-matrícula na idade certa.

Em se tratando do Conselho Estadual de Educação (CEE/GO), sobre o Ensino Médio, seu presidente, em 2009, Marcos Elias Moreira⁶², afirma:

Uma outra série de fatores negativos, relacionados à qualidade desse nível de ensino, acusa a crise de um modelo de ensino médio que não apresenta o desempenho desejável em relação à aprendizagem dos alunos e à aquisição das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania. Há indefinição na identidade do curso e em suas funções, currículos multidisciplinares enjaulados em grades, falta de gestão competente, escassez de recursos, qualificação docente precária, aviltamento da profissão de professor, políticas de achatamento salarial, desinteresse dos alunos e, conseqüentemente, resultados insatisfatórios nas avaliações institucionais e de desempenho discente, levantados e analisados por organismos nacionais e internacionais. São dados que aparecem nos relatórios do MEC/INEP/Deed, PNAD/IBGE, IPEA, Censo Escolar, SAEB, ENEM, PISA etc. As pesquisas educacionais, efetuadas nos últimos anos, apontam firmemente para um esgotamento do modelo atual de ensino médio (MOREIRA, 2009, p. 1).

⁶¹ Foram indicados números referentes ao período de 2009 em razão de ser esse o início do EMI.

⁶² Nesse período, era Coordenador do Ensino Médio na Secretaria de Estado da Educação de Goiás e presidente do Conselho Estadual de Educação.

Com isso, percebe-se que a não efetiva mudança na identidade do Ensino Médio, pretendida com o PROEJ/GO (2000), bem como os baixos resultados em exames ainda são problemas a serem solucionados por essa etapa da Educação Básica.

Para o presidente do CEE/GO, à época, o modelo de Ensino Médio adotado não atendia às necessidades daqueles que o frequentavam. Entre os vários problemas citados, eles podem ser relacionados às categorias nessa tese analisadas. Quanto à *identidade*, já mencionada; quanto às *políticas de reforma* – mudanças nos currículos e na gestão, falta de recursos (que já deveriam ter sido equacionados com a criação do FUNDEB, Lei n. 11.494/2007), qualificação e remuneração do docente – mesmo com a implementação do Piso Salarial dos Professores (Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008), o salário é menor se comparado a outras profissões de nível superior. No que se refere à *avaliação* – os baixos resultados nas avaliações nacionais e internacionais, que serão discutidos logo a seguir em relação às UEs participantes desta pesquisa.

Quanto ao Pisa, o Brasil ocupava o 4º lugar na América Latina, atrás de Chile, Uruguai e México, com média geral de 401 (Goiás – 402), e o 54º lugar (entre os 65 países participantes) (INEP/MEC, 2009)⁶³.

Em relação à qualidade, em 2009, o desempenho médio no SAEB foi de 271,4 em Matemática e 265,6 em Língua Portuguesa, números semelhantes ao restante do país: 274,7 e 268,8, respectivamente. Quanto ao ENEM, o estado ocupava o 7º lugar, com 25.028 participantes e pontuação média de 540,18. Goiás apresentava, ainda, um IDEB de 3,4 para o Ensino Médio; no Brasil, esse índice era de 3,6 (INEP/MEC, 2009).

Em razão de toda problemática evidenciada, a SEDUC/GO aderiu ao EMI, programa do governo federal que tinha por objetivo financiar propostas que estivessem de acordo com os seguintes eixos articuladores: trabalho, ciência e tecnologia, cultura, além de ações que propusessem perspectivas de inovação.

Assim, as secretarias que aderissem deveriam enviar o PAP com os Projetos das escolas nas seguintes linhas e ação:

- Fortalecimento da Gestão Estadual de Ensino Médio

⁶³ Tanto quanto ao Pisa e ao ENEM, os resultados encontram-se disponibilizados na página do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

- Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares
- Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada
- Apoio às Práticas Docentes
- Desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador
- Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos
- Pesquisas e Estudos do Ensino Médio e juventude (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p. 24-5).

Em análise ao documento do EMI, Moreira (2009, p. 4) retoma os referenciais que deveriam ser seguidos pela SEDUC/GO:

- O CURRÍCULO deve ser resposta adequada da escola às demandas regionais.
- A AUTONOMIA da escola na gestão curricular, uma vez obedecidas as diretrizes nacionais e as diretrizes do próprio sistema, deve ser respeitada.
- A elaboração do Plano Político Pedagógico bem como do CURRÍCULO é de competência da COMUNIDADE ESCOLAR ‘a quem cabe apresentar indicativos e tomar decisões a respeito do currículo’.
- A carga horária do ensino médio passa a ter carga horária mínima de três mil horas.
- A leitura, com acompanhamento docente, torna-se obrigatória em todas as disciplinas, com carga horária mínima de 160 horas anuais.
- As práticas laboratoriais, cuja carga horária mínima anual obrigatória é de 240 horas anuais, merece especial atenção.
- As atividades de Artes fazem parte do currículo, com carga horária mínima de 160 horas anuais.
- As disciplinas optativas, de livre escolha discente, ocupam no mínimo 20% da carga horária curricular.
- MATERIAIS DE APOIO docente e discente devem ser elaborados, tarefa a cargo do MEC.
- O tempo integral, que inclua horas de planejamento coletivo, é a jornada de trabalho docente (grifos do autor).

Em relação às propostas para a reformulação curricular do Ensino Médio, o CEE/GO, ao avaliar o Pro-EMI, considera que esse foi “elaborado de maneira centralizadora”, sem “cooperação”, mas por meio de “adesão” de secretarias e escolas participantes. Isso demonstra uma crítica ao governo Lula da Silva, em razão, sobretudo, de uma disputa entre a política partidária nacional e local, caracterizando a reforma como pontual para um grupo reduzido de escolas, ou seja, novamente, não havia uma política de Estado para todo Ensino Médio, trata-se de ações financiadas em algumas escolas, em Goiás, 25.

Segundo Moreira (2009, p. 6),

- Interessa ao MEC, com essa proposta, a formação de uma REDE NACIONAL DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO, QUE ACEITEM A SUA PROPOSTA E ASSINEM UM ATO DE SIMPLES ADESÃO. Para tanto, o MEC dispõe e disponibiliza os amplos recursos financeiros e técnicos, que faltam aos Estados, a fim de conseguir a adesão de qualquer escola de qualquer sistema.
- O REGIME DE COOPERAÇÃO, de que fala a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases, é, novamente, substituído pela prática do REGIME DE ADESÃO. Perde-se mais uma ocasião para um diálogo aberto entre sistemas (grifos do autor).

Apesar das críticas apresentadas pelo CEE/GO, a SEDUC/GO optou por aderir ao Programa. Para a escolha das UEs participantes, durante a realização da Mostra de Conhecimento, Cultura e Arte e Feira de Ciências, apresentou-se aos gestores/professores presentes a proposta do EMI. As escolas interessadas deveriam atualizar seus Projetos Político-Pedagógicos e apresentarem documentação de regularização fundiária da unidade escolar e encaminharem à SEDUC/GO seus PAPs no prazo determinado pelo EMI. Com isso, foram selecionadas pela equipe técnica da Coordenação do Ensino Médio as 25 escolas que fariam parte do EMI e receberiam o montante de recursos disponibilizados pelo MEC para o estado de Goiás da seguinte forma: até 700 alunos, R\$ 50.000,00; de 701 a 1400, R\$ 70.000,00; de 1401 a 2100, R\$ 90.000,00.

Além da participação das escolas, que receberiam os recursos diretamente do MEC, foi solicitado que as secretarias que aderissem ao EMI encaminharem seus PAPs. Assim, a SEDUC/GO produziu um documento-síntese com a proposta de financiamento que seria enviada ao MEC. No entanto, em decisão posterior, a equipe técnica do EMI no MEC informou que somente as UEs receberiam os recursos, segundo informações da própria Coordenação do Ensino Médio em Goiás.

3.2 O PROJETO EMI E AS AÇÕES PROPOSTAS PELAS ESCOLAS-CAMPO DA PESQUISA

Das seis escolas-campo da pesquisa, é importante apresentar quais eram os resultados obtidos no ENEM em 2008 em relação ao número de matriculados, de

participantes e à média total⁶⁴ (Objetiva e Redação), para que, posteriormente à implementação das ações do EMI, seja verificado se houve mudança quanto a esses números.

Tabela 15: Participantes e Média no ENEM 2008

Colégio Estadual	Alunos do 3º ano	Alunos participantes do ENEM	Nota Média Total
Jardim América	247	142	46,16
Professor Pedro Gomes	338	154	47,27
Pré-Universitário	402	249	51,35
João Netto de Campos	225	107	50,95
Jalles Machado	334	228	49,54
Ruy Brasil Cavalcante	195	117	49,78

Fonte: INEP/MEC. Disponível em: <<http://portal.INEP.gov.br>>. Acesso em: 30 maio 2013. (Adaptado pela autora)

Com os resultados apresentados na Tabela 15, é possível afirmar que apenas quatro escolas-campo da pesquisa tiveram mais de 50% de seus alunos participando do ENEM. Quanto a dados mais gerais, em Goiânia (2008), houve 39.358 inscritos; em Catalão, 1.755; em Goianésia, 1.330 e em Piracanjuba, 494, num total de 124.068 inscritos, no estado de Goiás; 325.247, na região Centro-Oeste, e 4.018.050, no Brasil, conforme o Relatório Pedagógico do ENEM (2008), disponibilizado no endereço eletrônico do INPE (www.inep.gov.br). Em relação às médias obtidas, apenas duas escolas apresentaram resultados superiores a 50 pontos.

Se forem comparadas as médias, nesse mesmo período – 2008 – da melhor escola particular de Goiás, que era 76,26, e da escola federal, que era 65,3. Em Goiás, a média geral para alunos que só estudaram em escolas públicas (no Relatório Pedagógico do ENEM 2008 não se especifica se era escola municipal, estadual ou federal) foi de 38,37 na prova objetiva e de 57,94 na redação; no Brasil, 39,59 e 58,61, respectivamente. Para aqueles alunos de escolas particulares, o resultado foi de 56,84 e 67,32, em Goiás; e 56,88 e 65,39, no Brasil, respectivamente. Desse modo, os números das escolas estaduais eram mais baixos, considerando que as particulares não fizeram parte do PROEJ/GO, que desde 2000

⁶⁴ Até 2008, as médias do ENEM eram apresentadas de 0,0 a 100,00 pontos.

pretendia reformar o Ensino Médio para melhorar sua qualidade e obter melhores resultados no ENEM.

No entanto, evidencia-se cada vez mais que “[...] sob a ideologia da igualdade de oportunidades numa escola comum para todos, se desenvolve lento mas decisivamente o processo de classificação, de exclusão das minorias e do posicionamento diferenciado para o mundo do trabalho e da participação social” (PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 21). Para os pobres têm sido possibilitados os lugares mais inferiores no que se refere ao acesso a novas oportunidades de informação, de trabalho, de inserção social. Cabe-lhes esperar por ‘favores’ sociais de atitudes pensadas apenas para resolver questões emergenciais pontuais e não políticas públicas de Estado, que realmente atenuem tais condições desiguais.

Desse modo, ao se pensar uma política educacional, não podem ser apenas as necessidades externas, de mercado, que devem ser contempladas, mesmo que os organismos internacionais assim o façam; a sala de aula precisa ser considerada em primeiro lugar. Por isso,

Nesse sentido, tomando-se inicialmente a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política [...] (AZEVEDO, 2001, p. 59).

Se se considera assim uma política, é possível dizer que ela deve promover a mudança, ou seja, a relação entre teoria (o que propõe como política) e prática (a consolidação dessa política na escola) deve ser para promover uma nova *práxis*. Assim, “a reforma do ensino é vista como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional” (POPKEWITZ, 1997, p. 21).

Muitos são, então, os aspectos que precisam ser levados em conta ao se propor uma política educacional, bem como não se esquecer de que sua continuidade ou ruptura a cada mudança de governo também deve ser levada em consideração.

Por isso, “a finalidade da mudança é a de redefinir as condições sociais, de forma a possibilitar ao indivíduo a demonstração de atributos, habilidades ou efeitos

específicos considerados como os resultados esperados dessa mudança planejada” (POPKEWITZ, 1997, p. 21).

Então, essa “mudança planejada” não deve ficar apenas à mercê de interesses econômicos e políticos, todos os sujeitos precisam ser considerados, sobretudo no que se refere a quais são os interesses de professores e alunos. Nas palavras de Azevedo (2001, p. 61),

com efeito, pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado.

Com essas considerações, é possível dizer que mudar os resultados obtidos nas avaliações externas, como o ENEM, por exemplo, não pode ser o objetivo principal de uma proposta de reforma para o Ensino Médio. Muitas ações são necessárias para que, de fato, uma identidade unitária desta etapa final da Educação Básica seja alcançada, com oferta ampla e de qualidade.

Assim, após apresentados alguns dados mais gerais, será analisada a situação de cada UE participante desta pesquisa, como forma de se verificar quais eram as suas condições de infraestrutura física e pedagógica, bem como dados de ingresso e promoção discente.

Quadro 1: Análise Situacional das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2012

Escola	Matrículas	Infraestrutura											
		Lab. ciências	Lab. informática	Biblioteca		Sala ambiente de leitura	Auditório/ espaço para evento	Sala de Reunião de professores	Sala de coordenação pedagógica	Quadra esportiva	Sala multimídia	Refeitório	
				Espaço	Mobiliário	Acervo							
Jardim América	897	Ruim	Regular	Ruim	Ruim	Bom	-		Ruim	Regular	Ruim	-	-
Professor Pedro Gomes	984	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	-		Ruim	Ruim	Ruim	-	-
Pré-Universitário	1499	Regular	Ruim	Ruim	Ruim	Ruim	Ruim		Regular	Regular	Ruim	-	-
João Netto de Campos	709	Regular	Regular	Bom	Bom	Bom	Bom		Ruim	Regular	Ruim	Bom	Regular
Jalles Machado	1280	Bom	Regular	Bom	Bom	Bom	-		Bom	Regular	Bom	-	-
Ruy Brasil Cavalcante	711	Bom	Regular	Bom	Bom	Bom	-		-	-	Bom	Regular	-

Fonte: Elaborado pela autora (segundo PAPs das UEs).

Os dados apresentados no Quadro 1 foram encaminhados pelas UEs nos PAPs (análise situacional de cada escola selecionada quanto ao quantitativo de alunos matriculados por etapa da Educação Básica, modalidade e turno e infraestrutura física e condições de utilização) apresentados ao Pro-EMI. Verifica-se que as UEs, de modo geral, não dispunham de bons ambientes para o desenvolvimento de atividades. Desse modo, mesmo com os recursos disponibilizados no PROEJ/GO e no EMI, grande parte das respostas, quanto a laboratórios e infraestrutura, apresenta condições ruins e regulares. Para algumas UEs considera-se bom, demonstrando a contradição da realidade em cada escola, uma vez que todos participaram dos mesmos projetos e deveriam, portanto, apresentar realidades semelhantes.

As precárias condições de ensino, sobretudo no tocante a: infraestrutura, equipamentos, laboratórios, bibliotecas, recursos pedagógicos, espaços desportivos etc., revelam a pouca prioridade que foi/tem sido dada ao Ensino Médio por parte dos estados. É bom lembrar a focalização do Ensino Fundamental nos anos 1990 e o fato de que apenas essa etapa era obrigatória e direito público subjetivo até então.

De acordo com Mitrulis (2002, p. 227-8),

admite-se que é possível e necessário assegurar [...] dimensão universalista do currículo presente nos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos publicamente valorizados; atenção às demandas do mundo do trabalho aliadas a uma compreensão dos determinantes estruturais e conjunturais das relações de trabalho e à formação pessoal e social dos educandos. Tal possibilidade supõe a superação das condições de precariedade das escolas e de seus professores, uma vez que é no nível local e pelos atores envolvidos que se dá concretude ao projeto político-pedagógico da unidade escolar.

Nos últimos séculos, têm sido reproduzidas reformas que não reduzem o fracasso escolar, a inadequação pedagógica e a falta de recursos.

A postura do Estado é complexa e não se restringe à forma pela qual trata politicamente a organização do trabalho didático. Em face dessa organização, pouca preocupação tem manifestado e vem sendo uma força determinante no sentido de preservar o anacronismo escolar. O mesmo não se dá em relação às novas funções sociais que a instituição vem incorporando.

Para o Estado, até recentemente, bastava que a instituição absorvesse trabalhadores expulsos das atividades produtivas, em consequência da incorporação de inovações tecnológicas pelas empresas; que ela titulasse

esses trabalhadores e as camadas médias e que criasse em seu seio, na sequência, empregos que absorvessem uma parte expressiva dos contingentes titulados. [...] Logo, para o Estado, a remoção da escola de seu estado anacrônico teria comprometido uma de suas funções fundamentais, qual seja, a de atenuar focos de tensão social pela absorção de trabalhadores produtivos desempregados. Para dar suporte à modernização das empresas, a escola, enquanto *lócus* de trabalho improdutivo, vinha sendo condenada a reproduzir sua retrógrada organização.

[...] As postulações de elevação da qualidade do ensino pelo melhoramento das suas condições materiais, pela qualificação do magistério e pela subtração da escola pública de sua inércia resumem-se a retórica vazia (ALVES, 2006, p. 242-3, 244).

Assim, não é de hoje, portanto, a percepção de que promover a qualidade da escola pública é apenas discurso presente nas reformas político-educacionais.

Observa-se, também, que não foi apenas no Brasil que se deu a reforma do Ensino Médio, outros países também seguiram as orientações de organismos internacionais para implementar suas mudanças na Educação Básica. Em razão disso, Zibas (2002) questiona em seu artigo – *A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América latina?* – sobre se verdadeiramente esse país seria um exemplo de reforma.

Para a autora, o que de fato deveria ter servido de exemplo foi o cronograma adotado pela reforma chilena, uma vez que não foi a organização curricular o pontapé da mudança. Houve, primeiro, “o desenvolvimento de condições materiais, técnicas e psicossociais para que os professores e as escolas se abrissem de modo positivo para a discussão das modificações do currículo” (ZIBAS, 2002, p. 246).

Diferente da proposta brasileira, que optou por reorganizar o currículo do Ensino Médio sem uma formação prévia nas redes educacionais e melhoria da infraestrutura (que não se observa nos resultados apresentados no Quadro 1), envolvendo equipe técnica das secretarias, gestores e professores, sobretudo. No Chile, para que houvesse a reforma,

[...] ações de melhoria da infraestrutura, instalação de bibliotecas em todas as escolas, programas intensivos de formação em serviço, além de projetos especiais [...] antecederam as mudanças no currículo, construindo uma base mais sólida para as inovações pretendidas no método e nos conteúdos do ensino (ZIBAS, 2002, p. 246).

Não se pode analisar a reforma de modo descontextualizado da realidade sociopolítica-econômica do país, sendo assim, muitas são as diferenças entre o Chile e o Brasil. Não obstante, segundo Zibas (2002, p. 259),

Os programas Enlaces, Acle, as técnicas de elaboração e distribuição de material de apoio aos docentes e as estratégias de formação em serviço, a quantidade e a qualidade dos livros didáticos entregues aos alunos, as bolsas de estudo para professores no exterior, a universalização das bibliotecas escolares e a melhoria da rede física são alguns dos aspectos da reforma chilena de grande impacto inovador.

Tendo por base o estudo de Zibas (2002), pode-se afirmar, pois, que faltou ou falta no Brasil uma ampla discussão não apenas sobre uma ‘nova’ proposta curricular para o Ensino Médio, mas sobre quais são as reais condições das escolas para implementar quaisquer mudanças.

Quanto aos profissionais docentes, solicitava-se no documento do EMI que as escolas informassem o nível de formação deles, bem como a carga horária que exerciam na UE, conforme as indicações das Tabelas 16 e 17, a seguir.

Tabela 16: Perfil Docente nas Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009

Escola	Superior Incompleto	Bacharel	Licenciado	Especialista	Mestre	Doutor	Total de prof.
Jardim América	03	00	16	13	01	00	33
Professor Pedro Gomes	00	00	19	18	07	00	44
Pré-Universitário	10	01	40	27	01	00	79
João Netto de Campos	00	00	17	29	00	00	46
Jalles Machado	00	00	52	19	00	00	71
Ruy Brasil Cavalcante	02	00	12	16	00	00	30

Fonte: Elaborado pela autora (segundo PAPs das UEs).

Quanto à formação dos professores, nas seis escolas da amostra, observa-se que, em três delas, há profissionais sem a formação no Ensino Superior, situação verificada, inclusive, em UEs da capital que não são consideradas de região periférica.

Os dados apresentados pelo governo federal representam uma possível universalização e obrigatoriedade da Educação Básica de 4 a 17 anos (EC n. 59/2009), mas se esquece de que para isso de fato ocorrer é necessário formar mais professores, dar melhores condições para que jovens queiram ingressar e permanecer na profissão. Não se pode ter uma escola de qualidade se seus mestres não estão preparados para isso, ou que, na falta de um profissional habilitado, ‘qualquer’ um ocupe seu lugar. O que as políticas públicas não contabilizaram foi que “não poderia haver ensino de massa de longa duração e implantado de forma tão rápida sem que houvesse ‘massificação’ do corpo docente” (CHARTIER, 1998, p. 58).

Tabela 17: Carga Horária dos Professores nas Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009

Escola	Carga Horária				Total de professores
	Menos de 20h	De 19 a 31h	De 30 a 40h	Mais que 39h	
Jardim América	02	13	04	14	33
Professor Pedro Gomes	07	16	14	12	49
Pré-Universitário	07	61	10	01	79
João Netto de Campos	20	20	08	03	51
Jalles Machado	01	11	09	21	42
Ruy Brasil Cavalcante	09	11	13	03	36

Fonte: Elaborado pela autora (segundo PAPs das UEs).

Outro fator importante a ser considerado é a carga horária (CH) de trabalho dos professores das seis escolas. Em quase metade delas, observa-se que a maioria tinha carga superior a 30 horas; permanecer com CH superior a 30 ou 40 horas na escola é considerado um dado importante, mesmo assim, não há dedicação integral à UE, uma vez que os professores podem cumprir essa CH em apenas um período do dia. Em razão desses números, uma das UEs relata em sua análise situacional que encontra dificuldades para o momento de estudo coletivo, por causa da CH dos professores ser excessiva e se estender em outras UEs.

Em razão de o EMI buscar melhorar a qualidade do Ensino Médio, a permanência do professor na escola em período integral, bem como atividades de contraturno aos alunos, com a presença dos professores, deveriam ter sido condições estabelecidas para o desenvolvimento do projeto, mas não foram.

Em uma pesquisa, Zibas (2005a) revela a contraposição entre a proposta governamental e as condições de sua sustentabilidade na prática escolar e conclui retomando sobre a necessidade de “[...] oferta de condições de trabalho adequadas, formação contínua e salários dignos. Sem tais condições, a sustentabilidade pedagógico-cultural de qualquer política não será construída [...]” (p. 224).

Desse modo, para que de fato ocorra uma mudança curricular em relação à maneira como os conteúdos são tratados na escola e para que haja, realmente, a interdisciplinaridade – mencionada nas Diretrizes –, exige-se

formação prévia e contínua dos professores, supervisão próxima e cuidadosa, instalações e equipamentos adequados, reformulação de materiais e livros didáticos, reorganização de horários e rotinas e, principalmente, **tempo para a elaboração de planejamento conjunto por parte dos docentes envolvidos** (FRANCO; NOVAES, 2001, p. 170) (grifos nossos).

No entanto, parece que tais necessidades não estavam tão bem concebidas na proposta da reforma, sobretudo em relação ao tempo para formação e para planejamento. Assim, resta saber se as escolas, as redes de ensino, estiveram (e estão) preparadas para implementar, de fato, uma reforma que levem mudanças significativas no Ensino Médio.

Além disso, para que transformações pedagógicas ocorram na escola, além da habilitação dos docentes, a da equipe gestora também é fundamental para o bom desenvolvimento dos trabalhos. Por isso, em sua tese *A nova proposta curricular do estado de São Paulo (2008) – vivências nas escolas pública paulista: desafios para a ação gestora*, Abrahão (2011) conclui que as contradições da realidade escolar permitiram indicar propostas desafiadoras para ação gestora durante a implementação de uma política pública educacional.

No caso das seis escolas, observou-se que quase todos os diretores tinham curso de especialização. O mesmo ocorre com os vice-diretores e com os coordenadores pedagógicos (Quadro 2). Caberia examinar também as áreas dos referidos cursos de especialização, em especial se estão ligados à gestão escolar, o que não foi possível nessa investigação.

Como Quadro 2, é possível perceber o quão reduzido é o número de profissionais que possuem pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, que realizaram/realizam pesquisas científico-acadêmicas em suas áreas de atuação.

Quadro 2: Perfil da Equipe Gestora nas Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009

Escola	Direção	Vice-Direção	Secretária	Coordenação Pedagógica
Jardim América	Especialização	Especialização	Especialização	01 Licenciatura 03 Especialização
Professor Pedro Gomes	Especialização (Gestão Escolar)	Licenciatura	Bacharelado	01 Licenciatura 01 Especialização
Pré-Universitário	Licenciatura	Especialização	Licenciatura	03 Especialização 01 Mestre
João Netto de Campos	Especialização	Especialização	Especialização	02 Licenciatura 02 Especialização
Jalles Machado	Especialização	Especialização	Ensino Médio	02 Especialização
Ruy Brasil Cavalcante	Especialização	Especialização	Licenciatura	01 Licenciatura (responsável pelo Ensino Médio) 02 Especialização

Fonte: Elaborado pela autora (segundo PAPs das UEs).

Outros elementos questionados pelo documento orientador eram quanto a: implementação de projetos complementares que recebem recursos federais; projeto de leitura e escrita; atividades que integram teoria e prática apoiadas em Laboratórios de Ciências, Matemática e outros que estimulem o processo de aprendizagem contextualizada, nas diferentes áreas do conhecimento; além de atividades optativas aos alunos, inseridas no projeto pedagógico, que podem ou não estar articuladas com os componentes curriculares. E, ainda, se apresenta em seus fundamentos metodológicos pressupostos organizacionais que articulam o ensino e a aprendizagem com os referenciais curriculares previstos nas diretrizes dos exames do SAEB, em especial com o ENEM (Quadro 3).

Entre os projetos de leitura e escrita desenvolvidos pelas UEs desta pesquisa, em uma delas, como elemento de interpretação e de aprimoramento da capacidade intelectual e cognitiva dos alunos, os professores de Língua Portuguesa, Espanhol e Inglês desenvolvem o Projeto de Línguas. Em outra, Semana da Biblioteca, Oficina de Língua Portuguesa, 3ª edição do Livro de Poesias. Há também projeto de leitura e escrita com Análise Literária, Valorização dos Escritores Goianienses, Produção de textos para Concursos, Edição de livro com produção de textos dos alunos, Edição do jornal da escola "A Centelha" e Oficinas de redação. Para outra UE, o

projeto se dá mediante momentos de trocas de livros literários e Semanas Pedagógicas com o intuito de reforçar conceitos trabalhados e leituras em todas as disciplinas, proporcionando novas formas de ensinar e aprender, reformulando conceitos de leitura, sendo estes próprios do mundo contemporâneo.

Quadro 3: Projetos Complementares nas Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009

Escola	Projetos complementares com recursos federais	Projeto de leitura e escrita	Atividades apoiadas em Laboratórios de Ciências, Matemática	Atividades Optativas	Atividades articuladas às diretrizes do SAEB/ENEM
Jardim América	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Professor Pedro Gomes	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Pré-Universitário	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
João Netto de Campos	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Jalles Machado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ruy Brasil Cavalcante	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (segundo PAPs das UEs).

Quanto às atividades teórico-práticas a serem desenvolvidas nos Laboratórios de Ciências, uma das UEs incentiva a utilização e também orienta os professores na elaboração de projetos para implementação do laboratório. Além disso, outra UE desenvolve atividades que integram teoria e prática, com manipulação de produtos de limpeza e cosméticos em aulas laboratoriais, bem como o Projeto Plantando o Futuro, envolvendo o plantio de mudas de vegetação do cerrado para doação.

Quanto à oferta de atividades optativas aos alunos, inseridas no projeto pedagógico, em uma delas há parceria com a SEDUC/GO nas áreas de esporte, cultura e arte: teatro na escola – tempos e movimentos; escola de música; futsal masculino e feminino; voleibol masculino e feminino; música na escola; saúde e prevenção; dança na escola; rádio-escola e arte, ideias e produções.

Para outra UE, vários projetos e disciplinas opcionais proporcionam a contextualização e a vivência dos conteúdos trabalhados em aulas práticas. Além disso, em uma das UEs a oferta de atividades optativas aos alunos foi criada após

um diagnóstico, com o intuito de trabalhar algumas necessidades referentes ao ensino-aprendizagem dos estudantes, como também criar momentos para desenvolver competências, habilidades, valores e atitudes.

Em relação às atividades articuladas às diretrizes dos exames (SAEB/ENEM), uma UE apresenta o Projeto preparando os alunos para o ENEM, com utilização das matrizes de habilidades do Ensino Fundamental e Médio. Para outra UE, a articulação da escola é feita às vésperas das provas com estudos preparatórios e específicos para tal atividade.

De acordo com relatos de uma das UEs, a Proposta Pedagógica já contempla uma metodologia inovadora, portanto, com alguns avanços que estimulam a aprendizagem significativa, problematização, contextualização, interdisciplinaridade. Tem-se como foco o letramento em todas as disciplinas, interligando teoria e prática. Há projetos e disciplinas que trabalham propostas considerando a diversidade sociocultural e valores humanos. Portanto, segundo informações da UE, durante o ano, dedica-se a uma metodologia que proporciona uma preparação para o êxito dos estudantes, com aulas de reforço específicas para o ENEM.

Sobre a análise situacional das UEs, solicitou-se também que elas informassem a respeito de suas matrizes curriculares, conforme o Quadro 4.

Percebe-se que nem todas as UEs se referem à Parte Diversificada. Nem mesmo as optativas fazem parte de matriz de todas elas, às vezes, menciona-se a CH sem especificar-se qual será a oferta de optativas. Isso reflete que as matrizes curriculares não apresentavam inovações importantes.

Quadro 4: Matriz Curricular das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009⁶⁵

Escola	Horas	Parte Diversificada	Disciplinas Optativas ⁶⁶
Jardim América	3240		240 horas
Professor Pedro Gomes	3600 (1ª série semestral, demais anuais)	Ensino Religioso	(Não apresentou)
Pré-Universitário	3600	Filosofia, Sociologia e Inglês	Atualidades, Assistente Administrativo (ministrada em parceria com o SENAI no contrato), Conversação em Inglês e Experimentos de Física para as Olimpíadas.
João Netto de Campos	3480	520h: Ensino Religioso, Redação para o mercado de trabalho, Novas Tecnologias, Interpretação de Música, Desporto, Saúde e responsabilidade social e Matemática básica	Não estavam especificadas
Jalles Machado	2920	Ensino Religioso, Inglês	14 disciplinas em 280h a serem acrescentadas
Ruy Brasil Cavalcante	3200 (1ª série semestral, demais anuais)	Não estavam especificadas	40h em cada semestre: Matemática Básica, Oficinas de Comunicação, Química no Cotidiano, Artes Visuais, Saúde e Prevenção, Trabalho de Campo e História Regionalista, Edição de Jornal, Gravura, Informática Básica, Ética e Cidadania

Fonte: Elaborado pela autora.

⁶⁵ As matrizes eram construídas pelas UEs, nem a SEDUC/GO, nem o CEE/GO disponibilizavam, nesse período, modelos de matrizes. Conferir Goiás (2009, p. 56).

⁶⁶ Mesmo as disciplinas optativas sendo consideradas como a Parte Diversificada do currículo, as UEs as apresentam de forma separada.

Para Carvalho (2001, p. 158), quando se trata de organização curricular, é preciso que a escola questione “sobre o que significaria desenvolver o ‘espírito crítico’ em um aluno ou, ainda, sobre qual deveria ser o papel dos conteúdos escolares e das práticas pedagógicas nesse desenvolvimento”.

Com esse pensamento, o autor considera que o proposto na organização curricular com a reforma não pode ser apenas um discurso oficial, deve fazer parte de uma efetiva compreensão pelos professores, pois

A maior parte dos aparentes esforços teóricos no sentido de se estabelecer regras e procedimentos didáticos pretensamente capazes de instrumentalizar os professores para novas práticas pedagógicas raramente ultrapassa uma coleção de frases de efeito ou aparentes prescrições que, na verdade, simplesmente enunciam as condições finais para o êxito (CARVALHO, 2001, p. 163-4).

Assim, a matriz curricular estabelecida em cada UE deveria realmente significar uma proposta inovadora de se pensar a organização estrutural que se pretende para um novo Ensino Médio.

Se for feita uma comparação com a matriz curricular em 2010, nas UEs, ou seja, após as propostas de implementação do EMI e de um currículo inovador de Ensino Médio, pode-se observar que praticamente inexistem mudanças, algumas escolas aumentaram a CH das disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada (estas apareciam agora especificadas), outras apresentaram as Disciplinas Optativas, conforme o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5: Matriz Curricular* das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2010

Escola	Áreas do Conhecimento							CH Total
	Base Nacional Comum e Parte Diversificada							
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências da Matemática e suas Tecnologias	Ciências Humanas suas Tecnologias	CH Total	Disciplina Optativa	CH Total	
Componentes Curriculares								
Jardim América	Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Artes, Educação Física	Física, Química, Biologia, Matemática		História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso	3.360	Não estava especificada	240	
Professor Pedro Gomes	Gramática, Literatura, Redação, Inglês, Espanhol, Arte, Educação Física	Física, Química, Biologia	Álgebra, Geometria	História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso	3.480	Anatomia e Saúde, Ciclo de Leitura e Produção textual, Educação para o Trânsito, Língua Espanhola – conversação, Expressão Corporal, Oficina de Rádio na Escola, Química no dia-a-dia, Química Ambiental	120	
Pré-Universitário	Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Artes, Educação Física	Física, Química, Biologia	Matemática	História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso	3.480	Atualidades, Danças, Ética e Cidadania, Informática, Interpretação de Texto, Oficina Jornal Impresso, Matemática Básica, Meio Ambiente, Química Aplicada	120	

João Netto de Campos	Gramática, Literatura, Leitura e Produção de Texto, Inglês, Espanhol, Arte, Educação Física	Física, Química, Biologia	Matemática	História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso	3.360	Redação Técnica oficial para o mercado de trabalho, Novas Tecnologias, Interpretação de Música, Desporto, Pintura e Artesanato, Adolescência X sexualidade, Matemática Básica, Matemática Financeira, Matemática para vestibular e concurso, Diversidade Cultural Afro-Brasileira, Análise de Filmes	240
Jalles Machado	Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Artes, Educação Física	Física, Química, Biologia	Matemática	História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso	3.480	Ética e Etiqueta, Física: requisitos matemáticos, Higiene e Prevenção: diabetes infantil e infanto-juvenil, História em Quadrinhos, Libras, Liderança: intercâmbio, Matemática Básica, Matemática para concurso, Multimídia, Música/coral, Produção textual para vestibular, Produtos de Limpeza/man. Labor., Dança, Teatro, Violão – noções básicas	120
Ruy Brasil Cavalcante	Gramática, Literatura Brasileira, Redação, Inglês, Espanhol, Arte, Educação Física	Física, Química, Biologia, Matemática		História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso	2.880	Matemática Básica, Oficina de Comunicação, Química no Cotidiano, Artes Visuais, Saúde e Prevenção, Trabalho de Campo e História Regionalista	720

Fonte: Elaborado pela autora (com base nas Matrizes Curriculares apresentadas pelas UEs à Coordenação do Ensino Médio).

*Nota: Essas Matrizes referem-se aos turnos diurnos das escolas; quanto ao noturno, a CH é menor. Elas foram encaminhadas à Coordenação do Ensino Médio para apreciação e aprovadas.

De acordo com Zibas (2005b, p. 1075),

A parte da grade curricular (25%) que foi outorgada à competência da escola, para suprir as necessidades dos alunos de cada comunidade, tem servido, na verdade, para atender interesses docentes. Quando a escola procurou responder às demandas dos alunos e das famílias, não houve condições técnicas e/ou materiais para o atendimento (por exemplo, falta de equipamento e de especialista para cursos de informática).

Parece que ao oferecer as disciplinas optativas, que contemplariam a Parte Diversificada do currículo, como propunha a Ressignificação do Ensino Médio e o EMI, as UEs praticamente não ofertavam componentes relacionados à realidade local/regional, como preconizavam as DCNEM (1998). Eram apenas mais disciplinas, com a opção de escolha por parte dos alunos. Segundo o CEE/GO, na Resolução n. 05, de 10 de junho de 2011:

Art. 40. A organização curricular do ensino médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que devem constituir um todo integrado de modo a garantir conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os educandos e uma formação que considere a diversidade e as **características locais e especificidades regionais**.

Art. 41. IV - a flexibilidade curricular exige que os currículos não sejam indexados, destinando uma porcentagem de até **20% da carga horária** do curso a **atividades culturais** e **conhecimentos curriculares de oferta variável** e matrícula facultativa, de acordo com a opção do aluno (GOIÁS. GABINETE CIVIL, 2011) (grifos nossos).

Além das optativas, é pertinente dizer que, ao analisar as matrizes curriculares, as disciplinas que apresentavam maior carga horária eram Língua Portuguesa (quatro horas semanais em cinco UEs; em uma delas, quatro horas semanais no 1º ano e cinco no 2º e 3º anos) e Matemática (aproximadamente a mesma carga horária). A razão desse número maior de aulas nessas duas disciplinas deve-se, sobretudo, aos não satisfatórios desempenhos obtidos pelos alunos nas avaliações externas. As demais disciplinas têm de 1 a 3 horas semanais.

Para finalizar a análise situacional, são apresentados os números de alunos matriculados em cada série, a taxa de abandono, reprovação e aprovação (Tabela 18).

Com os índices, percebe-se que os números de abandono e reprovação continuam altos nas duas primeiras séries, uma vez que o estabelecido no PNE

2001-2010 (BRASIL, 2001) era de 16% de abandono e 7% de reprovação. Quanto ao abandono, na 1ª série, apenas uma UE teve número inferior ao estabelecido (11%); na 2ª série, três UEs atingiram número menor: uma 15%; outra 14% e outra 7%. Quanto à reprovação, apenas em uma UE obteve-se apenas 7%. Nas demais, esses números atingiram de 8 a 23%, não havendo impacto positivo na redução dos índices de abandono e reprovação.

Tabela 18: Número de Abandono, Reprovação e Aprovação nas Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009

Escola	Séries	Índices em 2009			
		Matrículas	Abandono (%)	Reprovação (%)	Aprovação (%)
Jardim América	1ª	315	18	20	62
	2ª	257	18	08	74
	3ª	263	09	07	84
Professor Pedro Gomes	1ª	397	29	23	49
	2ª	331	19	16	65
	3ª	338	16	08	76
Pré-Universitário	1ª	573	20	14	66
	2ª	526	15	10	76
	3ª	329	13	03	85
João Netto de Campos	1ª	254	17	20	63
	2ª	202	21	12	68
	3ª	155	14	15	71
Jalles Machado	1ª	479	11	28	61
	2ª	361	07	16	77
	3ª	334	05	13	82
Ruy Brasil Cavalcante	1ª	333	22	17	62
	2ª	240	14	07	79
	3ª	213	06	04	90

Fonte: Dados fornecidos pela Superintendência de Acompanhamento dos Programas Institucionais, na Gerência de Avaliação da Rede de Ensino da SEDUC/GO.

Em relação a esses números, as UEs deveriam confirmar se possuíam ou não projeto de correção da distorção idade-série. Quanto os índices escolares descritos, solicitava-se informar quais vinham merecendo atenção por parte da direção, entre eles: matrícula – diminuição da procura por vagas pela comunidade; abandono – muitos alunos que se matriculam não comparecem à escola quando do início das aulas, deixando de frequentar; evasão – muitos alunos deixam de frequentar, abandonando os estudos durante o ano letivo; reprovação – muitos alunos não apresentam desempenho escolar satisfatório; distorção idade-série –

considerando os elevados índices de reprovação no Ensino Médio, segundo critérios estabelecidos no Pro-EMI (Quadro 6).

Quadro 6: Projeto de Correção dos Índices das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009

Escola	Projeto de Correção Distorção Idade-Série	Índices a serem considerados				
		Matrícula	Abandono	Evasão	Reprovação	Distorção Idade-Série
Jardim América	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
Professor Pedro Gomes	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Pré-Universitário	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
João Netto de Campos	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Jalles Machado	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Ruy Brasil Cavalcante	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (segundo PAPs das UEs).

É preocupante o fato de cinco das seis escolas não apresentarem projeto de correção da distorção idade-série. Isso evidencia que nas UEs não há uma preocupação efetiva com esse problema, havendo necessidade de mais discussões a respeito de procurar soluções integradas entre professores do Ensino Fundamental e Médio, uma vez que muitos alunos ficam retidos no 9º ano, contribuindo ainda mais para a distorção idade-série. Um acompanhamento mais sistemático quanto às dificuldades de aprendizagem dos alunos deveria fazer parte dos planejamentos das UEs.

De acordo com o documento do Pro-EMI, “como indicadores de acompanhamento e avaliação do Programa cada escola participante estabelecerá metas de melhoria de seus índices escolares, conforme plano de metas a ser estabelecido pela escola” (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p. 28). Desse modo, em razão das elevadas taxas de reprovação, as UEs deveriam ter projetos para correção da distorção idade-série.

Outro questionamento presente na análise situacional das UES era em relação à avaliação estratégica. Três aspectos deveriam ser caracterizados como

limitadores/inibidores da operacionalização de projetos escolares e três fomentadores/potencializadores, conforme os Quadros 7 e 8, a seguir.

Quadro 7: Avaliação Estratégica dos Aspectos Limitadores/Inibidores das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009

Escola	Limitadores/Inibidores
Jardim América	indisponibilidade de tempo dos professores
	imaturidade do aluno para o Ensino Médio
	ambientes inadequados
Professor Pedro Gomes	engajamento da equipe docente e discente
	recursos financeiros
	carga horária excessiva de aula da equipe docente
Pré-Universitário	falta de financiamentos dos projetos escolares
	falta de infraestrutura
	escassez de pesquisa na área de escolarização e juventude
João Netto de Campos	desvalorização do professor
	carga horária excessiva
	falta de estrutura familiar
Jalles Machado	baixo incentivo salarial dos profissionais, obrigando-os à carga excessiva de trabalho
	falta de treinamento específico didático-pedagógico
	recursos tecnológicos
Ruy Brasil Cavalcante	alunos que chegam ao colégio com uma enorme defasagem de aprendizagem, sendo necessário criar estratégias para sanar este e outros problemas gerados por esta situação, como: desinteresse, indisciplina, evasão e reprovação, necessitando de acompanhamento da escola e um trabalho de conscientização dos pais, por parte da escola
	necessidade de formação continuada dos professores, grupo gestor, coordenadores e administrativo
	carga horária excessiva de aula por parte dos professores

Fonte: Elaborado pela autora (com base nos PAPs das UEs).

Quadro 8: Avaliação Estratégica dos Aspectos Fomentadores/Potencializadores das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009

Escola	Fomentadores/Potencializadores
Jardim América	capacitação do professor
	alunos não politizados
	questão cultural (valores)
Professor Pedro Gomes	interesse e receptividade por parte dos alunos
	capacitação da equipe escolar
	disciplinas optativas
Pré-Universitário	comprometimento do grupo gestor
	interesse e receptividade por parte dos alunos
	professores aptos a trabalhar no projeto escolar para o Ensino Médio
João Netto de Campos	equipe qualificada
	infraestrutura do prédio
	quantidade significativa de projetos
Jalles Machado	direção responsável e focada no professor, destacando as habilidades do mesmo
	acompanhamento da coordenação pedagógica por área do conhecimento, semanalmente com os professores
	envolvimento dos alunos por meio dos professores responsáveis, alunos representantes, Grêmios Estudantil e APM
Ruy Brasil Cavalcante	gestão democrática, equipe gestora interligando as ações como facilitadores do processo de execução e sucesso do mesmo, articulando um trabalho em equipe
	diagnóstico das reais necessidades da escola, como também valorização dos talentos de cada participante do processo educacional, para que possa desempenhar com criatividade, prazer e competência seu trabalho
	ter visão do mundo em que estamos inseridos, das propostas educacionais; ter conhecimento e criatividade para promover uma educação que atenda às necessidades, à diversidade e promova a autonomia dos nossos jovens

Fonte: Elaborado pela autora (com base nos PAPs das UEs).

Para as UEs, entre os fatores limitadores/inibidores, o que mais se destaca é a CH excessiva dos professores, com sobrecarga de trabalho, impedindo um tempo maior para planejamento coletivo das atividades.

Com os aspectos limitadores apresentados, é possível perceber que algumas UEs careciam de recursos para desenvolver projetos que poderiam melhorar a qualidade do ensino, tanto no aspecto pedagógico quanto de infraestrutura. Além disso, a desvalorização profissional e a conseqüente sobrecarga de trabalho contribuem para que os professores não executem da melhor forma suas atividades, da mesma forma, por causa disso, há falta de condições para atualizações profissionais. Outro fator a ser considerado é a falta de recursos tecnológicos nas UEs, uma vez que os alunos estão rodeados de tecnologia fora da escola.

Dessa forma, a falta de tempo para que os professores permaneçam na UE para preparem suas aulas coletivamente e melhores ambientes para o desenvolvimento de atividades diferenciadas contribuem, também, para um ensino de baixa qualidade⁶⁷.

Entre os aspectos fomentadores/potencializadores, estavam a capacitação dos professores, as UEs reconhecem que eles estão aptos a implementarem bem suas ações no Ensino Médio, além de consideraram a equipe gestora comprometida, mas faltam outras condições. Desse modo, os aspectos apresentados confirmam outros dados já demonstrados.

Assim, as escolas deveriam escolher bem as ações e metas que proporem para melhorar o Ensino Médio e, para isso, o Pro-EMI apresentava dimensões a serem executadas: 1) Gestão Educacional; 2) Formação de Professores e condições de trabalho docente; 3) Apoio às Práticas Docentes; 4) Práticas Pedagógicas e Avaliação; 5) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Para cada uma delas eram apresentadas linhas de ação e estabelecidos componentes que as UEs deveriam escolher para as atividades que seriam realizadas, bem como traçar as metas a serem atingidas.

Assim, a intenção do EMI era um currículo inovador, no entanto, também são indicadas outras linhas de ação, isso quer dizer que as secretarias que aderissem ao Programa deveriam ter também 'enquadrar-se' ao modelo dado pelo MEC.

⁶⁷ Nessa direção, os documentos referenciais da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2010) e CONAE (2014) defendem a tese da dedicação exclusiva a uma só escola. Essa mesma tese é defendida pela CNTE (www.cnte.org.br).

Com as ações apresentadas, indicava-se a programação orçamentária para cada uma delas, obedecendo aos limites estabelecidos para cada UE, em razão do número de alunos matriculados. Então, serão, a seguir, apresentadas as propostas das seis escolas-campo desta pesquisa (para uma melhor visualização, as propostas também foram apresentadas na forma de Quadros que estão nos Apêndices F – K).

No tocante à Dimensão Gestão das Unidades Escolares (Apêndice F), com as ações pretendidas pelas UEs, observa-se que em quatro delas são mencionadas capacitações para melhorar a gestão e até mesmo a formação dos professores. De acordo com o Pro-EMI, uma equipe de direção capacitada proporciona o gerenciamento eficaz das unidades de ensino. O apoio de uma consultoria para melhorar o desempenho da gestão pode ser importante, uma vez que os gestores são professores que, por eleição, no processo da gestão democrática, ocuparão por determinado tempo essa atividade administrativo-pedagógica. Isso significa que, nem sempre, eles têm habilidades teórico-práticas para desempenharem tal função, necessitando, assim, de auxílio profissional especializado. No entanto, o que falta, muitas vezes, para a organização da gestão escolar, é um bom acompanhamento das atividades.

O acompanhamento e o controle comprovam os resultados do trabalho, evidenciam os erros, as dificuldades, os êxitos e os fracassos relativos ao que foi planejado. A avaliação das atividades implica a análise coletiva dos resultados alcançados e a tomada de decisões sobre as medidas necessárias para solucionar as deficiências encontradas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 351).

Na Dimensão Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada (Apêndice G), nas três linhas de ação – formação continuada de professores e capacitação em serviço; implantação e/ou organização da coordenação pedagógica; estruturação dos ambientes de planejamento didático-pedagógico –, as UEs procuraram indicar atividades a serem realizadas.

Todavia, no que se refere à capacitação em serviço, esta precisa ser coerente com as necessidades de cada UE, não podendo ser, apenas, um momento a mais no planejamento pedagógico, mas que possa, realmente, contribuir para a constante formação do professor.

Quanto à Dimensão Apoio às Práticas Docentes (Apêndice H), todas as UEs preocuparam-se em solicitar a aquisição de material didático, por se tratar de condição indispensável para melhorar as práticas em sala de aula. Duas UEs não consideraram significativa a ação de elaboração de material didático e para a utilização de novas tecnologias educacionais acharam importante contratar consultoria e promover capacitações. Nas palavras de Alves (2006, p. 239),

Para tanto, deve ser disseminado um conhecimento qualitativamente distinto daquele contido no manual didático. Deve ser perseguida a difusão do conhecimento culturalmente significativo, por meio de recursos como livros e obras clássicas, vídeos, filmes, internet etc., deve ser buscada, sistematicamente, uma nova forma de realizar o trabalho didático, ela própria fruto da encarnação do conteúdo assumido pelos novos recursos tecnológicos produzidos pelo homem. Como resultado desse esforço, é concebível esperar a elevação do patamar cultural da sociedade, a liberação dos professores para o estudo e para o desenvolvimento de atividades intelectuais relevantes, inclusive as ligadas ao ensino, e a formação de educando mais autônomos. Todas essas condições, certamente, estarão assegurando uma parcela de contribuição ao exercício pleno da cidadania por parte de todos.

A Dimensão Proposta Curricular Inovadora (Apêndice I) deveria ser considerada a mais importante, uma vez que o Programa pretendia um currículo de Ensino Médio inovador. Na linha de ação, apoio a projetos de ampliação da carga horária, promover mudanças na matriz curricular não é, apenas, acrescentar ou retirar disciplinas, muito menos ofertar uma lista, muitas vezes aleatória, de optativas. Entretanto, a discussão com toda a comunidade escolar é condição indispensável para promover um novo currículo para o Ensino Médio.

Na Dimensão Melhoria dos ambientes escolares (Apêndice J), evidencia-se que as necessidades das UEs limitaram-se a pequenas reformas ou adequações e aquisição de alguns materiais e mobiliários, não pelo fato de já possuírem boa infraestrutura, mas em razão do pequeno montante de recursos disponibilizados para cada linha de ação, não se tratando, portanto, de ações de grande impacto na inovação curricular.

Em relação às ações encaminhadas pelas UEs, quanto à Orientação vocacional e de carreiras profissionais aos estudantes do Ensino Médio, observa-se que duas escolas não encaminharam propostas. Quanto à Elaboração de Projeto de Pesquisa sobre o Ensino Médio e Juventude (Apêndice K), uma delas também não propôs. No entanto, esses dois componentes deveriam ser as ações mais

diferenciadas indicadas pelas UEs. Uma vez que se pretende um Ensino Médio com proposta inovadora e que realmente atenda às necessidades dos jovens.

Além de se considerar as políticas implantadas, as discussões acadêmicas, outro ponto de vista pode ser analisado em relação ao Ensino Médio, o olhar dos jovens. Desse modo, para que se conheça melhor esse aluni que está no Ensino Médio, nos componentes indicados no Pro-EMI, poderiam ter sido incluídas ações mais pontuais.

Sobre isso, Leão, Dayrell e Reis, em artigo intitulado *Juventude, projetos de vida e ensino médio*, revelam que pouco se sabe sobre os sujeitos, a relação que estabelecem entre escola e projetos de vida e, ainda, a contribuição ou não do Ensino Médio nesse projeto.

Os estudantes também tecem críticas quanto às suas escolas, as observações feitas por Leão, Dayrell e Reis (2011) demonstram o quanto os alunos estão insatisfeitos em relação a: condições de funcionamento e infraestrutura; mau uso de laboratórios e bibliotecas; desmotivação em relação ao fazer docente; currículo distante da realidade.

Essa necessidade de se conhecer a heterogeneidade que compõe o Ensino Médio é urgente para as escolas “se constituírem em uma referência, na qual os jovens possam ter acesso a reflexões, informações, habilidades e competências, dimensões importantes para a construção dos seus projetos de vida” (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1082).

Matos (2001) apresenta sua tese *Juventude e escola: desvendando teias dos significados entre encontros e desencontros* com a intenção de tratar sobre as relações estabelecidas na escola, com base nas percepções dos alunos. E conclui que são necessárias políticas educacionais que possam ouvir mais esses jovens, dando prioridade às suas necessidades socioeducacionais.

Segundo Guedes (2007), em sua tese *A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento*, ao estudar o protagonismo juvenil na escola de Ensino Médio público, com ênfase no ensino noturno, inferiu sobre a necessidade de que sejam apresentadas possibilidades concretas de um protagonismo estudantil coletivo.

Ao considerar as pesquisas apresentadas e os PAPs das UEs, observa-se que poucos componentes incluíam atividades que buscassem promover ações

voltadas para se aproximar a escola do jovem. Com a Tabela a seguir, será apresentada uma comparação entre os gastos solicitados (Tabela 19).

Entre os itens de financiamento, as escolas que receberiam R\$70.000,00 poderiam gastar até R\$49.000,00 com custeio, para o montante de R\$90.000,00, até R\$63.000,00. De acordo com as orientações do FNDE, quanto ao custeio, podem ser adquiridos bens e materiais de consumo e a contratação de serviço para a realização de atividades de manutenção; para o capital, destinam-se despesas com a aquisição de equipamentos e material permanente para as escolas. Além disso, mesmo as escolas enfrentando problemas quanto à infraestrutura, os recursos disponibilizados eram apenas de pequenos reparos, não podendo ser realizadas grandes obras. Desse modo, a maioria das UEs optou por solicitar financiamento de itens que as Secretarias não costumam disponibilizar, como passagens, diárias e consultoria.

Tabela 19: Itens de Financiamento das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009

Itens de Financiamento	Escolas							
	Jardim América	Professor Pedro Gomes	Pre-Universitário	João Netto de Campos	Jalles Machado	Ruy Brasil Cavalcante		
Material de Consumo	27.633,00	5.696,00	21.900,00	6.091,60	21.090,00	26.800,00		
Aquisição de materiais pedagógicos	-	20.630,00	4.560,00	-	3.510,00	1.060,00		
Aquisição de Equipamentos	21.000,00	15.300,00	31.900,00	21.726,40	21.000,00	15.400,00		
Aquisição de Mobiliários	-	5.300,00	1.100,00	1.200,00	-	4.536,00		
Reparos manutenção de prédios escolares	2.000,00	2.500,00	2.500,00	10.800,00	-	7.200,00		
Locação de Infraestrutura	-	-	-	-	2.000,00	-		
Locação de Equipamentos	1.850,00	-	-	600,00	1.000,00	-		
Passagens	3.520,00	7.500,00	6.000,00	13.104,00	1.500,00	-		
Diárias	1.938,00	-	14.200,00	-	4.900,00	-		
Consultoria	12.000,00	12.800,00	5.500,00	-	15.000,00	15.000,00		
TOTAL	69.941,00	69.726,00	87.660,00	70.000,00	70.000,00	69.996,00		

Fonte: Elaborado pela autora (segundo PAPs das UEs).

Com os dados apresentados na Tabela 19, pode-se afirmar que 100% das escolas solicitaram financiamento para materiais de consumo e aquisição de equipamentos; grande parte, para reparos e manutenção do prédio escolar, consultorias e passagens e, pouco mais da metade, para aquisição de materiais pedagógicos e mobiliários.

Desse modo, fica evidente que a necessidade de adquirir materiais de consumo e pedagógicos. Elas poderiam ter priorizado as passagens e diárias, por exemplo, para que alunos e professores desenvolvessem atividades fora do espaço escolar ou mesmo a contratação de palestrantes, tendo em vista a formação continuada.

Para saber se as UEs conseguiram concretizar as ações pretendidas, encaminhou-se um questionário, no qual se solicitava informar sobre a realização ter sido de modo total ou parcial.

Das ações pretendidas pelo *Colégio Jardim América*, seis delas estavam relacionadas com assessorias/capacitação, equipamentos/reforma ou aquisição de materiais, somente quatro, especificamente, direcionadas aos alunos/protagonismo. Segundo questionário realizado na UE, apenas quatro foram executadas totalmente. Entre elas: adaptar salas ambientes com equipamentos para promover aulas mais atrativas e de qualidade; adquirir material didático adequado às disciplinas trabalhadas pelos professores; despertar nos alunos valor ético/cidadão e a utilização do meio ambiente de forma sustentável; reparar estrutura elétrica, hidráulica e física da quadra de esporte.

Entre as ações indicadas pelo *Colégio Professor Pedro Gomes*, doze delas estavam relacionadas com assessorias/capacitação, equipamentos/reforma ou aquisição de materiais e apenas cinco, especificamente, direcionadas aos alunos/protagonismo. Com o questionário realizado, observou-se que apenas seis foram executados totalmente; segundo a direção, isso ocorreu em razão de a escola ter recebido recurso da SEDUC/GO para uma ampla reforma. Por esse motivo, muitos espaços não poderiam ser utilizados, pois foram adaptados para acomodar os alunos enquanto as salas de aulas eram reformadas. Entre aquelas que foram totalmente executadas estão aprimorar o desempenho profissional da equipe docente por meio de cursos de formação por área; selecionar, mediante entrevista, um professor, por área, para atuar na coordenação; propor à equipe docente a

elaboração de projetos de produção de mídia na escola, como disciplina optativa; disponibilizar, na matriz curricular, carga horária para implantação das matérias optativas voltadas para o Ensino Médio Inovador; desenvolver projeto de orientação vocacional e carreira profissional aos alunos de Ensino Médio; promover a formação do grupo de pesquisa e orientação da equipe escolar, para desenvolver o projeto de pesquisa sobre o Ensino Médio e Juventude.

Para as ações estabelecidas pelo *Colégio Pré-Universitário*, nove delas estavam relacionadas com assessorias/capacitação, equipamentos/reforma ou aquisição de materiais e apenas cinco, especificamente, direcionadas aos alunos/protagonismo. Entre elas, segundo questionário realizado na UE, apenas cinco foram executadas parcialmente: organizar os ambientes físicos e operacionais da coordenação pedagógica, adquirindo assinaturas de periódicos; compra de serviço de profissional especializado e apto a confeccionar artefatos de cunho pedagógico; apoio para desenvolvimento de projetos extracurriculares, por meio da reprodução e aquisição de materiais; elaborar projeto de iniciação científica sobre o Ensino Médio e juventude, para subsidiar a gestão da unidade escolar; instalações prediais adequadas ao pleno exercício das atividades de ensino; pintura de salas, adequação de rampas, troca de ventiladores, fiação elétrica e hidráulica.

Entre as ações do *Colégio João Netto de Campos*, seis delas foram realizadas de modo parcial: confeccionar jogos matemáticos para facilitar a prática do docente; promover cursos de capacitação de mídias para os professores; adquirir uma máquina copiadora; dinamizar o uso da rádio-escola pelos alunos; buscar parceria com o Conselho Tutelar e a Segurança Pública; melhorar o ambiente do salão de festas para apresentação dos trabalhos culturais desenvolvidos pelos alunos. Duas delas, especificamente, relacionadas aos alunos/protagonismo.

Nas ações indicadas pelo *Colégio Jalles Machado*, 15 estavam relacionadas com assessorias/capacitação, equipamentos/reforma ou aquisição de materiais e apenas seis, especificamente, direcionadas aos alunos/protagonismo. Segundo a UE, algumas foram realizadas parcialmente, entre elas: capacitações em gestão escolar; parcerias com Universidade Estadual de Goiás, Centros de Educação Profissional, Usinas instaladas na região; oficinas de estudo e de confecção de material didático, com profissionais qualificados; pesquisa científica nos projetos da escola; Projeto cinema e vídeo, informática, intercâmbio – Projeto de Lideranças nas

Escolas; Produção de telas e criação de peças teatrais, para implementar as atividades escolares; Experiências em Física, Trânsito, Teatro e Música.

Além de verificar-se a execução das ações propostas para o EMI, foi encaminhado outro questionário para cada uma das seis escolas-campo desta pesquisa, solicitando informações quanto à situação da escola em 2012 (Apêndice E). Para a elaboração dos itens (conselho escolar; projeto pedagógico; procura por vagas; formação das turmas; professores com vínculo estável; programa de redução das taxas de abandono, reprovação, apoio ou reforço de aprendizagem; problemas enfrentados; recursos didáticos disponíveis; laboratórios; atividades extraclasse; livro didático), foram escolhidos alguns que se encontram no questionário enviado pelo MEC para a realização da Prova Brasil, em razão de se acreditar que as UEs já estivessem habituadas a respondê-lo, para que, portanto, não encontrassem dificuldades. O objetivo pretendido era perceber se após o recebimento do recurso do Pro-EMI, depois de transcorridos dois anos de sua realização, em qual situação física e pedagógica encontrava-se a UE.

Para apresentar os dados levantados, optou-se por construir um Quadro com as respostas (Quadro 9), observando-se, primeiramente, a situação pedagógica.

Quadro 9: Situação Pedagógica das Escolas-Campo da Pesquisa* – Goiás – 2012

Itens Solicitados		25%	50%	75%	100%
Composição do Conselho Elaboração do projeto pedagógico	Escolar por professores, alunos, funcionários e pais				X
	depois de elaborado, ele foi apresentado aos professores para sugestões e só depois escrita a versão final	X			
Procura por vagas	uma equipe de professores e a direção o elaborou		X		
	não foi especificada a forma como foi elaborado**	X			
Critério para formação de turmas	após as matrículas ainda tinha vaga		X		
	superou em muito o número oferecido		X		
Percentual de Professores com vínculo estável	não há				X
	de 51 a 75%	X			
Programas de redução de taxas de abandono	de 76 a 90%		X		
	de 91 a 100%	X			
Programas de redução de taxas de reprovação	sim e está sendo aplicado		X		
	sim e ainda não foi implementado		X		
Para evitar que os alunos faltem	sim e está sendo aplicado		X		
	sim e ainda não foi implementado	X			
Programa de apoio ou reforço de aprendizagem	não foi criado, embora exista o problema	X			
	os professores falam com os alunos				X
Fonte: Elaborado pela autora.	os pais/responsáveis são avisados por comunicação escrita		X		
	os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar em reunião de pais			X	
Nota: * Duas UEs não encaminharam resposta do Questionário. Desse modo, as porcentagens referem-se ao quantitativo de quatro UEs.	os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar individualmente				X
	a escola envia alguém à casa do aluno	X			
**Foi apresentada proposta pelos professores e demais servidores, posteriormente, feitas as adequações do modelo encaminhado pela SEDUC/GO (segundo informações da gestão da UE).	Programa de apoio ou reforço de aprendizagem		X		

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: * Duas UEs não encaminharam resposta do Questionário. Desse modo, as porcentagens referem-se ao quantitativo de quatro UEs.

**Foi apresentada proposta pelos professores e demais servidores, posteriormente, feitas as adequações do modelo encaminhado pela SEDUC/GO (segundo informações da gestão da UE).

Quanto aos Projetos Pedagógicos das UEs, esses deveriam ter sido reformulados e encaminhados junto com os PAPs do Pro-EMI. Em pesquisa sobre a constituição do discurso oficial da política de reforma, Silva (2009), em seu artigo *Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio*, analisa os modos pelos quais os textos são apropriados pela comunidade escolar, buscando evidenciar se se distanciam ou se aproximam das formulações normativas oficiais.

Com os resultados encontrados, a autora percebe que, na maioria dos casos, o Projeto Político Pedagógico foi refeito apenas com a intenção de atender à Secretaria, não alterando, de fato, as práticas pedagógicas, pois

reformularam suas propostas/projeto político-pedagógico estruturando-os com base na definição de competências e habilidades e/ou na relação entre saberes e suas tecnologias, mas não produziram alterações nas práticas pedagógicas (SILVA, 2009, p. 455).

Assim, o impacto da reforma nas escolas é relativo, em razão de como cada um de seus atores se apropria ou não do discurso oficial. Com isso, as mudanças podem não ocorrer de forma significativa em relação ao pretendido pelos documentos originais.

Então, para que de fato as propostas do Projeto Pedagógico sejam uma realidade, nas UEs, é preciso um eficiente diagnóstico dos problemas a serem resolvidos. Para isso, perguntou-se aos gestores sobre determinadas situações, bem como se elas dificultaram o funcionamento da escola de maneira grave ou não, conforme a Tabela 20, a seguir. Além disso, para uma construção democrática do Projeto Pedagógico, é importante a participação do Conselho Escolar. Em todas as seis escolas da pesquisa, ele é composto por professores, alunos, funcionários e pais.

Outra questão proposta às UEs foi quanto ao número de vagas, uma vez que a oferta do Ensino Médio deve ser universalizada. Os resultados demonstram que na metade das escolas pesquisadas sobraram vagas e em outra metade a procura superou as expectativas, ou seja, dependendo da região ou da escola, ainda, faltam vagas. Para formação das turmas de Ensino Médio, as UEs não se preocupam em determinar algum critério, os alunos são matriculados aleatoriamente nas turmas.

Um item que causa inquietação quanto aos resultados é o percentual de professores com vínculo estável, somente na metade das escolas há a maior parte

dos profissionais docentes com esse vínculo. Isso demonstra a não-política da SEDUC/GO em manter o professor em apenas uma UE.

Uma preocupação constante tem sido quanto às faltas dos alunos, para evitar o absenteísmo, algumas medidas têm sido tomadas, entre elas, todas as seis escolas conversam com eles e grande parte entra em contato com os pais. No entanto, em 50% das escolas pesquisadas programas de redução de taxas de abandono ainda não foram implementados. Quanto à reprovação, esse procedimento não foi implementado ou até mesmo não há; somente em metade das escolas há apoio ou reforço de aprendizagem. Desse modo, a atuação mais próxima dos alunos não tem acontecido, ainda parece que a função da escola é apenas ministrar conteúdos para aqueles que se dispuseram a estar na sala de aula.

Tabela 20: Problemas Ocorridos que Dificultaram o Funcionamento das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2012

Problema Ocorrido	Não houve problema	Houve, mas não foi grave	Houve e foi grave
Insuficiência de recursos financeiros	100%		
Inexistência de professores para algumas disciplinas	50%	50%	
Carência de pessoal administrativo		100%	
Carência de pessoal de apoio pedagógico	75%		25%
Falta de recursos pedagógicos	100%		
Interrupção das atividades escolares	75%	25%	
Alto índice de faltas de professores	100%		
Alto índice de faltas de alunos	50%	50%	
Rotatividade do corpo docente	50%	50%	
Problemas disciplinares com alunos	25%	50%	25%

Fonte: Elaborado pela autora.

Com os resultados apresentados na Tabela 20, observa-se que as UEs não consideraram que a insuficiência de recursos financeiros e pedagógicos tenha sido um problema grave que dificultou o funcionamento da escola. Em relação aos professores, ainda há inexistência de docentes para algumas disciplinas na metade das escolas, mas aqueles que lá estão não têm apresentado alto índice de faltas, mesmo sendo uma queixa muito comum entre os gestores. Porém, há rotatividade de professores em 50% das UEs. Na metade das escolas há alto índice de faltas de alunos e na minoria houve problemas graves de indisciplina.

O efeito desses números precisaria ser discutido em cada UE, pois se esses fatores forem bem equacionados, o desenvolvimento das atividades na sala de aula pode ser melhorado, com menos indisciplina e absenteísmo por parte dos alunos, por exemplo.

Quando são analisadas as condições dos materiais e os espaços que as UEs possuem, elas consideram, muitas vezes, que eles são regulares ou inexistentes, conforme dados da Tabela 21. Talvez isso possa refletir o quanto, pois, são limitados os recursos extraclasse, como outros ambientes para as aulas. Além disso, não desenvolver atividades somente com o quadro-negro e o livro didático ainda pouco acontece para dinamizar melhor as práticas de aprendizagem.

Se forem contrastadas as repostas dadas pelas UEs no Quadro 1 e as solicitações indicadas na Tabela 19, observa-se que elas apresentam falta de infraestrutura física e de matérias pedagógicas, no entanto, afirmam não ter sido esse um problema grave.

Tabela 21: Condições de Uso de Recursos nas Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2012

Recursos	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
Computadores para alunos		25%	50%	25%
Acesso à Internet para alunos		75%		25%
Computadores para professores	50%	50%		
Acesso à Internet para professores	75%	25%		
Computadores exclusivamente para uso administrativo	100%			
Fitas de vídeo ou DVD (educativas)	75%	25%		25%
Fitas de vídeo ou DVD (lazer)	25%	50%		25%
Máquina copiadora	50%	25%		25%
Impressora	75%	25%		
Retroprojektor	50%	50%		
Projektor de <i>slides</i>	75%	25%		
Videocassete ou DVD	75%	25%		
Televisão	100%			
Antena parabólica	50%	25%		25%
Linha telefônica	100%			
Aparelho de som	75%	25%		
Biblioteca	75%	25%		
Quadra de esportes	75%	25%		
Laboratório de Línguas	25%	25%		50%
Laboratório de Ciências	75%		25%	
Auditório	25%		50%	25%
Sala para atividades de música	25%	25%		50%
Sala para atividades de artes	25%		25%	50%

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerar ‘bom’ nem sempre significa que esses materiais disponíveis realmente atendem às necessidades para o desenvolvimento das atividades escolares. Conforme o Pro-EMI, “as propostas curriculares de cada unidade escolar e as demandas dos próprios processos pedagógicos exigem das escolas estruturas prediais e equipamentos compatíveis com o desenvolvimento das práticas pedagógicas” (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p. 20).

De acordo com os resultados do Censo Escolar 2012,

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura adequados para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola (BRASIL. INEP, 2013, p. 37).

A Tabela 22, a seguir, apresenta uma síntese das condições de infraestrutura das escolas no Brasil e na Região Centro-Oeste de acordo com os dados do Censo Escolar 2012, mas não revelam as condições de uso das escolas da amostra desta pesquisa. Ter internet na escola ou laboratórios não é garantia de que estão em boas condições de uso ou de que são utilizados efetivamente, outros recursos também deveriam ser considerados.

Segundo Nosella (2011, p. 1064-5), o Estado precisa promover “um Ensino Médio rico de recursos didáticos”, uma vez que, para grande parte dos alunos que ali estão, o acesso a bens culturais quase inexistente fora da escola. Para que o aluno tenha possibilidade de escolha, continuar os estudos e/ou buscar o mercado de trabalho, o Ensino Médio que aí está não é suficiente.

Tabela 22: Ensino Médio – rede pública – número de escolas e matrículas por região, segundo os recursos disponíveis na escola – Brasil – 2012

Região geográfica	Escola					Matrícula				
	Recurso Disponível (%)					Recurso Disponível na Escola (%)				
	Biblioteca/sala de leitura	Acesso à internet	Laboratório de informática	Quadra de esportes		Biblioteca/sala de leitura	Acesso à internet	Laboratório de informática	Quadra de esportes	
Brasil	87,4	93,0	92,4	74,5		92,4	96,4	95,9	81,7	
Centro-Oeste	80,9	93,6	92,7	72,7		90,2	96,5	95,7	82,8	

Fonte: Censo da educação básica: 2012 (resumo técnico) (BRASIL. INEP, 2013).

A respeito dos Laboratórios (Ciências e Línguas), são preocupantes os resultados fornecidos pelas UEs, conforme a Tabela 23, a seguir, uma vez que eles faziam parte da proposta de reestruturação do PROEJ/GO, como estratégia de dinamizar as aulas dessas disciplinas. Percebe-se que não houve condições financeiras nem pedagógicas para que fossem implementadas ações efetivas para o uso desse recurso didático. Além disso, também é exigência solicitada pelo Pro-EMI que aconteçam práticas em Laboratórios.

Tabela 23: Os Laboratórios nas Escolas-Campo da Pesquisa – em Goiás – 2012

		Está Funcionando		
Laboratórios		Não funciona	Funciona parcialmente	Funciona integralmente
	Línguas	75%	25%	
	Ciências		75%	25%
		Utilização		
		Não utiliza	Utiliza parcialmente	Utiliza integralmente
Professores	Língua Portuguesa	75%	25%	
	Língua Inglesa	75%	25%	
	Língua Espanhola	75%	25%	
	Física	25%	50%	25%
	Química		75%	25%
	Biologia	25%	50%	25%

Fonte: Elaborado pela autora.

Em nenhuma das UEs há professor responsável pelo laboratório, em razão de uma normativa da SEDUC/GO, a função de dinamizador foi extinguida em 2011. Entretanto, sua participação na preparação do espaço para a realização das atividades era imprescindível, cabendo aos professores só o planejamento antecipado da atividade e o deslocamento dos alunos. Em decorrência disso, talvez grande parte dos professores não tenha mais utilizado com frequência os laboratórios; pois, até abrir a sala, preparar o ambiente e só então deslocar os alunos, praticamente já foi o tempo da aula. Mesmo assim, outras estratégias de uso dos laboratórios deveriam ser pensadas pela equipe gestora e docente, uma vez os resultados da pesquisa demonstram que quase todos os Laboratórios de Língua não funcionam e apenas 25% dos de Ciências funcionam integralmente.

Ainda em relação aos materiais disponíveis nas UEs, foco dessa pesquisa de campo, questionou-se a respeito dos livros didáticos. Observou-se que, na maioria

delas, eles foram recebidos em tempo hábil e conforme a escolha. Todavia, faltaram livros em 75% das escolas (Tabela 24).

Tabela 24: Livros Didáticos nas Escolas-campo da Pesquisa – Goiás – 2012

Livros didáticos	25%	50%	75%	100%
Chegaram a tempo hábil para o início das aulas				X
Faltaram livros			X	
Sobraram livros	X			
Os livros escolhidos foram os recebidos				X

Fonte: Elaborado pela autora.

O fato de os estudantes do Ensino Médio possuírem o livro didático, desde o início das aulas, é importantíssimo, pois ele é um recurso pedagógico indispensável, considerando que a maioria deles não tem condições financeiras de adquiri-lo.

Segundo o documento do EMI,

Outro elemento relevante é a produção científica que pode se constituir num contexto próprio de formação no ensino médio, formulando-se, entre outros objetivos, projetos e processos pedagógicos de iniciação científica. Também a **prática e a produção cultural** podem adquirir uma perspectiva própria de formação no ensino médio, de modo que objetivos e componentes curriculares com essa finalidade sejam inseridos no projeto de ensino médio (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p. 8) (grifos nossos).

Desse modo, em conformidade com as concepções do Pro-EMI, para um currículo inovador, é necessário que o desenvolvimento de atividades culturais e de pesquisa seja oferecido, proporcionando uma formação integral aos alunos. No entanto, as escolas ainda têm dificuldades de implementar tais ações, ocorrendo, quase sempre, de modo muito pontual em algumas disciplinas.

3.3 OS PROJETOS/PROGRAMAS DA SEDUC/GO NA VISÃO DOS PARTICIPANTES

Após apresentação e exame das ações das UEs em relação ao EMI e de suas condições atuais físicas e pedagógicas, serão realizadas, a seguir, análises de questões investigativas sobre o Projeto Escola Jovem, a Ressignificação do Ensino Médio e o Programa Ensino Médio Inovador. Para isso, encaminhou-se outro questionário às seis escolas-campo desta pesquisa (Apêndice D).

Para a obtenção dos resultados, foram propostas questões sobre cada um dos três projetos/programas da SEDUC/GO. A primeira referia-se aos limites observados na realização do Projeto/Programa em relação a:

- a) limitação de recursos – havia para duas UEs quanto ao PROEJ e uma quanto à Resignificação;
- b) dificuldade de comunicação entre a equipe técnica e a escola – duas encontraram no período do PROEJ e durante o EMI;
- c) dificuldade de comunicação entre a Superintendência e as Subsecretarias Regionais de Educação (SREs) – duas perceberam no PROEJ e uma no EMI;
- d) acúmulo de tarefas a serem realizadas em razão do número de técnicos – uma respondeu que houve na Resignificação e outra no EMI;
- e) dificuldade de planejamento/replanejamento das ações a serem realizadas – duas consideraram que houve no PROEJ e na Resignificação e três no EMI.

Assim, observa-se que as UEs consideraram a dificuldade de planejamento um limite em relação aos três Projetos/Programas. Esse dado já havia sido evidenciado em outros questionários, na maioria das vezes, em razão de os professores não terem dedicação integral a apenas uma UE. Assim, novamente as condições de trabalho configuram-se como empecilho para a concretização de novos projetos. Caberia, portanto, à secretaria disponibilizar mais tempo para os professores planejarem as ações coletivamente. Nos demais aspectos questionados, não foi percebido que eles foram inibidores do desenvolvimento do Projeto/Programa.

A segunda questão tratava das possibilidades observadas na realização do Projeto/Programa: para a maioria das UEs, os projetos/programas possibilitariam ampliação de recursos e a realização de ações, com o objetivo de melhorar os índices de aprovação. Desse modo, considera-se que ampliar recursos é uma necessidade presente no cotidiano escolar, muitas UEs até acham que com isso é possível melhorar o desempenho dos alunos. Não obstante, inúmeras são as ações que precisam ser desenvolvidas para que isso de fato ocorra.

Na terceira questão, questionava-se sobre ser possível encontrar contradição entre o ‘discurso’ (documentos) e a ‘prática’ em relação ao desenvolvimento do Projeto/Programa. De um modo geral, as UEs consideraram que houve de forma

pouco expressiva. Isso talvez possa refletir o que Kuenzer (2000, p. 17) chama a atenção: o fato de que é preciso “compreender a Reforma do Ensino Médio, [...] para que as intencionalidades [...] venham à tona [...]. Desnudar o caráter parcial e interessado das ideologias [...]”.

No entanto, muitas vezes, esse ‘desnudamento’ não é feito por parte das equipes técnicas nem mesmo pelos integrantes das UEs. Para Santos (2007), na tese *Ensino médio no interior cearense sob os impactos da reforma: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola*, é preciso discutir sobre os caminhos trilhados para se construir um consenso em torno da ideia e da necessidade de um novo Ensino Médio e como isso chegou à escola.

A quarta questão perguntava se o Projeto/Programa contemplava a possibilidade de tentar garantir o acesso e a democratização do saber aos alunos do Ensino Médio. Para 75% das UEs, isso aconteceu de forma muito expressiva. Assim, percebe-se que as ações pretendiam reformular o Ensino Médio, porém, os dados de reprovação e os ainda baixos desempenhos nas avaliações externas refletem que esses saberes ainda não são, para todos, ofertados de modo eficiente, isso demonstra a contradição entre as propostas de reforma apresentadas e a efetiva implementação das políticas.

Ao ser considerada a formação do jovem trabalhador, na sociedade atual, são exigidas “[...] competências em investigação científica, em comunicação e em análise crítica das relações sociais e produtivas, que muitos cursos de graduação não conseguem desenvolver” (KUENZER, 2000, p. 21). Desse modo, as escolas de Ensino Médio, no período inicial da reforma e até mesmo na atualidade, não estavam/estão muito aptas a oferecer esse tipo de formação, considerando-se, por exemplo, infraestrutura, equipe de professores e gestores.

Em consideração a esse conhecimento que está sendo ofertado aos jovens, Mitrulis (2002, p. 240) afirma:

A escola é o lugar em que se cultiva a relação com o conhecimento. Lugar em que o aluno deve ter oportunidade de confrontar seu saber de vida espontâneo com o saber sistematizado, e de construir esquemas intelectuais e de ação para interpretar, compreender e participar intencionalmente das relações sociais e da prática produtiva. Hoje, essa concepção de saber contempla o desenvolvimento geral do aluno, em suas múltiplas dimensões.

Portanto, fica evidente com suas análises que a escola ainda tem muitas dúvidas quanto a esse redirecionamento do Ensino Médio, sobretudo quando se trata de interdisciplinaridade, de protagonismo juvenil, de conteúdos articulados ao mundo do trabalho. Assim, para que, de fato, o acesso ao saber seja democratizado e atenda às necessidades dos jovens é preciso que

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

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Nosella (2011), o que deve ser, verdadeiramente, o princípio pedagógico do Ensino Médio é a formação humanista, de futuros dirigentes, “mercadologicamente desinteressada”. No entanto, saber se realmente esse princípio foi levado em consideração no momento das respostas exigiria outras questões que aprofundassem essa discussão.

Para a quinta questão, formulou-se sobre o fato de o Projeto/Programa contemplar uma política regional/local ou se estava apenas vinculado a ganho de recurso do governo federal. Para a maioria da UEs, havia de modo expressivo uma política regional/local. Desse modo, nem sempre é feita por parte da UE uma análise aprofundada a respeito das propostas encaminhadas pelas secretarias. Na verdade, seria necessário que cada UE trilhasse caminho semelhante ao sugerido por Eugenio (2009), em *Políticas curriculares para o ensino médio no estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola*. Em seu texto, ele busca compreender como se efetiva, no cotidiano escolar, com a prática pedagógica do professor, o processo de recontextualização das propostas curriculares para o Ensino Médio implementadas por determinada Secretaria de Educação.

Na sexta pergunta, questionou-se se houve mudanças na educação como consequência do Projeto/Programa desenvolvido em relação aos itens a seguir: eficiência da gestão, ampliação de recursos, modernização da infraestrutura e de equipamentos, reorganização do currículo, melhores estratégias de avaliação, melhor relacionamento com a comunidade extraescolar. Para grande parte das UEs, essa mudança foi considerada pouca expressiva, uma vez que os resultados

encontrados nas análises dos índices de reprovação e abandono e nas avaliações externas confirmam essas repostas.

Isso reflete as conclusões a que chega Barros (2005, p. 15), em sua pesquisa, *As políticas educacionais para o Ensino Médio e profissionalizante no estado do Paraná*: “é preciso repensar, na prática, as propostas de projetos como o do PROEM, levando os profissionais que estão diretamente ligados à organização escolar a participarem ativamente tanto das discussões como das decisões”, para que realmente as mudanças pretendidas possam ocorrer.

A sétima pergunta tratava do impasse no desenvolvimento do Projeto/Programa em relação às questões pedagógicas e administrativas. Quanto ao PROEJ, apenas uma considerou que esse problema era dificilmente resolvido. Já quanto à Resignificação, três tiveram essa percepção e duas quanto ao EMI.

Em muitas reuniões de gestores e professores, ouvia-se a respeito de que a burocracia impedia muitas ações pedagógicas, entre elas, a autorização de mais funcionários na área administrativa das UEs, a dificuldade na prestação de contas, tornando o diretor muitas vezes mais um ‘contador’ que um gestor pedagógico. Ainda, a SEDUC/GO não tinha a política de dedicação exclusiva de professores a uma única UE.

Na oitava questão, perguntou-se se houve participação da sociedade (Seminários, Conselhos Escolares etc.) na construção do Projeto como política pública educacional. Para três UEs, não houve, durante o EMI, e para três houve, mas não de forma muito expressiva, no PROEJ. Isso demonstra o porquê as UEs consideraram as propostas impostas pelos órgãos centrais das secretarias, não possibilitando uma efetiva participação da comunidade escolar, nem mesmo refletindo as reais necessidades de cada escola.

Ao que parece, a participação da comunidade, especialmente dos pais, tende a diminuir ao longo da Educação Básica. No Ensino Médio (15 a 17 anos), a presença da família ocorre de maneira muito esporádica.

A importância da participação de vários agentes no momento de se propor uma política educacional decorre do fato de ser impossível pensar uma escola apartada da realidade sociopolítico-econômica da qual alunos e professores façam parte. Entretanto, as reformas implementadas não têm proporcionado, de fato, a eles, tais condições. Uma vez que “o desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e

se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social” (PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 24).

Ao considerar esses “efeitos de desigualdade”, o Estado deve atentar-se por implementar medidas que, realmente, proporcionem aos sujeitos educacionais uma formação adequada àqueles que, no seu convívio familiar/social, não tiveram acesso a bens culturais. Tão diferente da elite, que já chega à escola com seu capital cultural. Com base nessa reflexão, afirma-se o quão necessário é conhecer o ponto de vista daqueles que realmente estão próximos desses sujeitos.

Quanto à nona questão, perguntava-se se no decorrer do Projeto/Programa foram contemplados investimentos para reforma/ampliação das UEs. A maioria considerou que não, havendo apenas a possibilidade de pequenas reformas, sobretudo quanto ao EMI, em relação à Resignificação nem recursos havia. Assim, observa-se que as propostas tem um caráter de reforma pedagógica, mas não se concretizam, em razão das grandes dificuldades de estrutura física, que, há anos, não são resolvidas na maioria das UEs. Muitas vezes, os recursos disponibilizados, apenas, resolvem problemas muitos pontuais.

A décima questão era sobre ter havido consonância entre as diretrizes sugeridas pelo governo federal e a ação realizada pela equipe executora da Superintendência/Coordenação do Ensino Médio. Para a maioria das UEs, houve sim, de forma muito expressiva. Com isso, evidencia-se a afirmação de Martins (2000, p. 75): “a União não apenas estabelece a prescrição de um currículo nacional para o Ensino Médio [...] mas acaba tomando para si uma tarefa que historicamente vem sendo assumida no âmbito estadual”.

Na décima primeira questão, arguiu-se sobre capacitação/formação dos professores, durante o Projeto/Programa, e se houve um trabalho sistemático e constante por parte da equipe da Superintendência/Coordenação do Ensino Médio. Para a maioria das UEs, isso ocorreu durante o PROEJ, mas, quanto à Resignificação e ao EMI, não de forma muito expressiva.

A maioria das ações de reforma é apresentada em grandes eventos aos gestores das UEs, cabendo a eles o papel de multiplicadores das propostas aos professores. Todavia, uma capacitação específica deveria acontecer, não são apenas minicursos rápidos que proporcionam mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem.

Meurer (2003), a respeito das reformas necessárias para se efetivar as políticas educacionais, em sua tese *Escola de ensino médio: o caminho percorrido para a reconstrução do projeto político-pedagógico*, afirma ser imprescindível haver o reconhecimento da escola, do Estado, das relações/ações, com a finalidade de que se abram possibilidades para a formação continuada de todos, articulada com a reconstrução do projeto político-pedagógico.

Por isso a necessidade de capacitações que promovam discussão mais aprofundada a respeito das mudanças que se pretende implementar e isso nem sempre ocorreu no início dos Projetos/Programas pesquisados nesta tese⁶⁸.

A décima segunda questão era sobre o processo de consolidação do ENEM, mediante divulgação de sua proposta e formação dos docentes. Para a maioria das UEs, houve a ação, mas não de forma muito expressiva. O *rankiamento* feito pela mídia dos resultados do ENEM demonstra bem o quanto as escolas públicas estaduais, ainda, apresentam desempenho inferior ao das federais e particulares.

No estado de Goiás, não houve cursos de capacitação que realmente discutissem a proposta do Exame, seus critérios de avaliação. Muito do que se sabe sobre o ENEM é por meio de divulgação na mídia, mas são apenas informações pontuais quanto a datas de realização de provas, resultados e acesso ao Ensino Superior. Apenas, em 2009, formulou-se um caderno de orientações a ser repassado aos professores em razão do Novo ENEM⁶⁹. Foi sugerido às UEs oferecerem uma preparação para o exame no período de julho e os professores que atuassem nessas turmas receberiam um pagamento adicional proporcional ao número de aulas.

Para Zibas (2005b), necessita-se verificar a relação entre a reforma e a contínua falta de aprendizagem, uma vez que as avaliações externas nacionais e internacionais têm indicado a fragilidade do processo escolar.

Na décima terceira pergunta, questionou-se sobre ações dos Projetos/Programas no tocante à:

⁶⁸ Sobre formação continuada de professores, ler: CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 51-68; LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

⁶⁹ Segundo o MEC, “a proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos de ensino médio” (informação disponível no endereço eletrônico do MEC: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 jun. 2013).

- a) readequação dos regimentos escolares – somente em duas UEs, no EMI, mas, no documento do Programa, solicitava-se que houvesse mudança;
- b) readequação dos planos de curso/aula dos professores – não ocorreu em todas as UEs;
- c) readequação dos espaços nas unidades escolares – aconteceu na maior parte;
- d) readequação do tempo nas unidades escolares – apenas em uma UE, durante o PROEJ e a Resignificação;
- e) realização de capacitação de professores – a maioria das UEs considerou que sim, durante o PROEJ e o EMI;
- f) adaptação/melhoria dos prédios das unidades escolares – apenas uma UE considerou que sim, durante a Resignificação;
- g) construção de laboratórios – apenas uma UE considerou que sim, durante o EMI;
- h) construção/ampliação de bibliotecas – apenas uma UE considerou que sim, durante o EMI, no entanto, foi somente quanto à ampliação do acervo.

Todos esses oito itens estavam previstos durante o PROEJ e o EMI. Com as respostas apresentadas, fica evidente que as UEs não consideram ter havido mudanças significativas na infraestrutura, muito menos em alguns aspectos que deveriam ser imprescindíveis para as mudanças no Ensino Médio. Entre eles, alterar os regimentos escolares, os PPPs, os tempos e os planos de curso dos professores. Isso não significa dizer que, apenas, modificar os documentos provocará novos modos de trabalho, pois se não há construção de diferentes formas discursivas (escritas) para se pensar a prática pedagógica, também talvez ela não aconteça no fazer da sala de aula. Nessa direção, poder-se-ia afirmar que a(s) reforma(s), provavelmente, não teve(tiveram) efetividade significativa no trabalho docente.

Desse modo, evidencia-se o quanto a formação oferecida pelas secretarias em momentos de reforma não é eficiente, não garantindo uma capacitação adequada para que gestores e professores repensem o seu agir. Além disso, parece não haver atividades pedagógicas para incentivar e acompanhar as ações no âmbito do trabalho didático-pedagógico dos professores.

Ao se observar de modo crítico as respostas obtidas, vê-se, claramente, que as propostas básicas dos dois documentos não ocorreram efetivamente nas UEs

pesquisadas. Uma vez que não possibilitaram mudanças significativas no modo de pensar e estruturar um novo Ensino Médio, seja pela falta de espaços, laboratórios e bibliotecas ou em relação à construção nas próprias escolas de suas diretrizes (no que se refere aos regimentos/projetos pedagógicos ou quanto aos planos de curso).

Muitas foram/são as condições para que isso não ocorresse, entre elas: mais uma vez a não possibilidade de o professor ter tempo disponível para o planejamento na escola; em razão de o gestor estar sobrecarregado de tarefas burocrático-financeiras; além da não ampliação de recursos e capacitação em relação a laboratórios e bibliotecas. Todas essas situações estão diretamente relacionadas à atuação das secretarias, no modo como organizar a vida escolar. Por isso, ainda, é imprescindível repensar o papel da escola, com o intuito de possibilitar aos alunos que lá chegam encontrar realmente um espaço de ensino democrático, que inclui de modo igual os tantos diferentes.

Por isso, para Sacristán (2000, p. 50),

proporcionar as chaves para a compreensão do presente, do imediato que nos atinge e que mergulha suas raízes no passado mais ou menos próximo e em âmbitos hoje distanciados do mundo circundante será também missão da educação. [...]

Trata-se de um projeto para todos (reconhecido como um direito), apoiado [...] no valor universal do bem que supõe. Na prática, essa universalidade significa ter que dispor de instituições em quantidade suficiente e de **qualidade aceitável** para viabilizar o exercício de tal direito em condições de igualdade (SACRISTÁN, 2000, p. 50, 52) (grifos nossos).

Na décima quarta questão, perguntou-se se houve mudança em relação ao que se propunha com a reforma e o que mostram os indicadores de desempenho das avaliações do SAEB e do ENEM. Para duas UEs, não houve mudança, durante o EMI. Todas elas acham que sim, mas não de forma muito expressiva, durante o PROEJ. Tanto para o PROEJ quanto para o EMI, os documentos faziam referência à qualidade do Ensino Médio sobre o ponto de vista de melhorar o desempenho dos alunos em exames, mesmo assim, as UEs pesquisadas não consideram que isso tenha acontecido de modo expressivo e os resultados ao final de 2005 e 2010 das avaliações revelam isso.

A décima quinta questão buscava saber se havia estratégias para a avaliação, por parte da SEDUC/GO, dos resultados com a implementação do Projeto/Programa. Para a metade das UEs, não houve, mas, para outra metade, isso

ocorreu de forma muito expressiva. Com as respostas, não é possível afirmar que a avaliação ocorreu melhor em uma UE e em outra não, o que muitas vezes acontece é que, na visão de determinado respondente, visitas de técnicos à UE já se configurem como suficientes para a avaliação.

No entanto, sabe-se que são necessárias ações muito específicas para que os Projetos/Programas implementados sejam avaliados de modo a contribuírem para diagnósticos mais eficientes a respeito do que foi ou não executado. Conforme é mencionado no próprio documento do PROEJ, é necessária “a consolidação de mecanismos de avaliação que reflitam os avanços alcançados e os novos esforços a serem empreendidos” (BRASIL. MEC, 1999, p. 5). Para o Pro-EMI, é preciso avaliar os “impactos na melhoria das escolas participantes do programa” (BRASIL. MEC. SEB, 2009, p. 28).

A penúltima questão visava considerar se houve boa compreensão, por parte dos diretores, dos encaminhamentos textuais que foram enviados pela equipe da SUPEM para execução de ações do Projeto/Programa. A maioria das UEs afirmou que houve boa compreensão. Para Martins (2000, p. 84), é necessário que, “entre o discurso governamental e as normas oficiais e/ou legais, haverá, necessariamente, um processo de resignificação dessas orientações, originando um produto híbrido que se revelará apenas nas e pelas práticas dos educadores”.

Ademais, às vezes, é quase impossível perceber que a proposta implementada nas UEs não apenas incorpora o que os documentos encaminham, mas proporciona um “[...] produto híbrido gerado desse processo, invariavelmente, expressa um conjunto de modificações imprimidas pela dinâmica do cotidiano da rede de escolas em relação às diretrizes emanadas originalmente da lei” (MARTINS, 2000, p. 68). Para isso, é preciso que o grupo gestor saiba conduzir bem esse processo.

A última questão buscou saber se a equipe da Superintendência/Coordenação do Ensino Médio promoveu estrutura de apoio, acompanhamento, avaliação e controle do Projeto/Programa em relação à sua divulgação, formação de gestores e professores, implementação na unidade escolar. Para a metade das UEs, não houve esse apoio, mas, para outra metade, isso ocorreu de forma muito expressiva. Os técnicos das secretarias exercem um papel muito importante para a consolidação de um projeto/programa e, para isso, o contato direto com gestores e professores se faz imprescindível.

Sobre essas questões, havia uma observação: caso os respondentes necessitassem, poderiam dar alguma opinião a respeito delas. Algumas UEs comentaram, outras não.

Quanto ao PROEJ, os respondentes (R)⁷⁰ deixam claro que influências políticas atrapalharam o desenvolvimento do Projeto. Entre elas, a troca de gestor da Secretaria, contribuindo para que as reformas educacionais sejam quase sempre projetos de governos e não políticas de Estado. O que ocasiona a descontinuidade das propostas.

R1: A proposta de Reestruturação do Ensino Médio foi boa, só que não deu certo por questões políticas; iniciou muito bem só não teve continuidade por falta de interesse político, no que se refere a investimentos (Projeto Escola Jovem).

R2: Como sempre acontece: falta mais envolvimento dos professores. Outra dificuldade é a intromissão do partidarismo: trocou o secretário, as escolas ficaram desamparadas (Projeto Escola Jovem).

R3: Não, infelizmente não! Quando chegou o momento da consolidação da implementação do projeto, em questão, houve mudança de diretores e de governo, portanto tudo voltou a ser como fosse conveniente. O Projeto foi esquecido. [...]

Houve inicialmente um grande seminário de sensibilização para a comunidade em geral, seguido do seminário para diretores, capacitação de tutores e a formação de professores, por área do conhecimento.

Os demais itens, assim como a avaliação externa, prevista no projeto inicial, não aconteceram.

Foi um projeto que tinha tudo para alavancar a educação em Goiás, mas infelizmente pela cultura da descontinuidade não aconteceu.

As respostas evidenciam o quanto as reformas são frágeis por se tratarem, na maioria das vezes, de programas de governo, não se consolidando, considerados apenas enquanto as conveniências de um mandato durarem. As mudanças políticas, a descontinuidade administrativa e pedagógica, a descrença ou falta de engajamento dos professores aparecem como os aspectos que mais influenciaram na falta de êxito do Projeto.

Em relação à Ressignificação, evidencia-se que além da não continuidade das propostas por parte da Secretaria, os professores careciam de mais formação para que pudessem melhor implementar as propostas. Ainda, é preciso que se

⁷⁰ Os professores das UEs pesquisadas são considerados como Respondentes (R): R1, R2, R3, R4. Conforme foi solicitado, inicialmente, aos diretores, pediu-se que indicassem um professor em cada UE que tivesse participado da implementação dos Projetos/Programas.

conheça melhor os jovens, para que, assim, as ações pretendidas estejam de acordo com suas necessidades, levando-os a participarem mais.

R2: Não encontrei limitações, pois o Jovem do Futuro está sendo continuidade do EMI.

Está falha a formação de professores e a participação dos alunos nas ações propostas (Ressignificação).

Outra dificuldade é a atuação da política partidária. Não se conseguiu dar continuidade ao Projeto.

R3: As unidades escolares que optaram pela Resignificação a levaram a sério. Se desdobraram para que o desenvolvimento do projeto se desse de forma plena, claro que se desdobrando para driblar os entraves como: falta de recursos, espaço físico insuficiente, rejeição por parte de alguns professores e pais.

Logo, percebe-se que, mesmo entre aquelas escolas que levaram o projeto à frente, houve dificuldades básicas (recursos e infraestrutura) que impossibilitam, muitas vezes, um desenvolvimento mais significativo das propostas implementadas pelos governos.

Sobre o EMI, considerou-se o quanto a formação é imprescindível para uma melhor implementação de qualquer Programa. Ações pontuais das secretarias não chegam de modo efetivo aos professores, por isso contribuem pouco para o envolvimento deles, uma vez que se consideram à parte do processo de mudança. No entanto, um respondente levou em conta que o Programa, que, em 2012, foi reformulado como Jovem do Futuro, é uma forma de dar continuidade às ações propostas no governo anterior.

R2: Houve falha no acompanhamento aos gestores e formação dos mesmos. E também não houve envolvimento dos professores, pois os mesmos se limitaram a preparar os planos de curso (Programa Ensino Médio Inovador).

Quanto à questão sobre o processo de consolidação do ENEM, um respondente afirmou:

R1: As escolas somente recebem informações sobre o seu ranqueamento em relação às escolas públicas do Brasil, ao estado de Goiás e a cidade de Goiânia. As específicas sobre notas, questões e porcentagens de erros e acertos, as escolas não recebem. O que é repassado aos professores é de

motivar nossos estudantes a fazerem a inscrição para o ENEM, isso é repetido muitas vezes; no entanto, não é repassado aos professores informativos oriundos da Secretaria. Costumo informar-me sempre sobre as capacitações oferecidas pela secretaria, nunca ouvi falar de nenhuma relacionada ao ENEM, se houve não foi direcionada aos professores. Nunca participei de uma reunião em escola, específica, para discutir-se sobre o ENEM. O que nós professores fazemos é trocar ideias na hora do recreio sobre esse exame e a forma como são elaboradas as questões.

Essas informações demonstram o quanto tem sido frágil a capacitação oferecida aos professores quanto às ações para reestruturação do Ensino Médio, especialmente em relação às avaliações.

Além dessas questões, perguntou-se como foram encaradas as contradições encontradas no decorrer da execução do Projeto entre: a) os técnicos da SUPEM; b) os técnicos da SUPEM e a equipe de consultores; c) os técnicos da SUPEM e os diretores das UEs. As respostas encontradas representam o que cada um considera quanto ao PROEJ.

R1: No meu entender, não houve contradições no decorrer da execução do projeto pelas partes envolvidas, todos se empenharam muito para fazer o melhor. Houve muita resistência por parte dos professores, por isso o projeto não teve continuidade.

R3: Houve um trabalho de equipe. Todos interessados em resolver os impasses.

R4: Não houve contradições.

De acordo com as respostas, em três delas conclui-se que não houve contradições, duas até consideram que havia envolvimento e interesse da equipe em tentar resolvê-las. Sendo assim, julgam positiva a atuação dos técnicos da SUPEM. Porém, em uma resposta, há o entendimento de que a equipe deveria ter acompanhado melhor o Projeto. Isso deixa transparecer que as ações desenvolvidas na escola poderiam ter resultados melhores.

R2: Acho que faltou um melhor acompanhamento da SUPEM para avaliar melhor as ações do projeto.

Em outra questão tratava-se de saber se houve pleno desenvolvimento do Projeto por parte da equipe da SUPEM. Para as UEs pesquisadas, quanto ao PROEJ:

R3: Sim, enquanto durou a equipe completa.
R4: Sim.

De modo geral, as repostas evidenciam que a equipe estava empenhada em implementar as propostas. No entanto, em duas delas, para que de fato a mudança ocorresse, deveria haver monitoramento durante o desenvolvimento das ações e que fossem avaliadas, condições essas, inclusive, previstas nos documentos dos Projetos/Programas.

R1: Com certeza todos da equipe fizeram o seu trabalho para que o trabalho acontecesse. Mas houve falta de incentivo e monitoramento das atividades a serem desenvolvidas nas escolas do projeto.
R2: Não, pois faltou a parte da avaliação.

Em relação à Resignificação,

R2: Não, pois os colégios tiveram um prazo para entrar na Resignificação e não foi realizado; e o projeto afundou.
R3: Sim. Devido à implementação do Programa Jovem de Futuro dando continuidade ao EMI.
R4: Sim.

Em duas respostas, considera-se que o Projeto não teve continuidade e, também, não houve efetiva participação da equipe da secretaria em relação às escolas. Elas necessitam, portanto, de apoio para implementarem as mudanças pedagógicas esperadas.

Para outras duas respostas, avaliou-se que o Projeto foi plenamente desenvolvido, só que, em uma delas, foi mencionado a respeito da continuidade ter se dado em razão do Programa Jovem do Futuro. Porém, houve um equívoco, pois esse é um Programa do governo federal, não podendo ser 'continuidade' da Resignificação.

R1: O desenvolvimento do projeto foi prejudicado por falta de incentivo da coordenação do EM. Houve pouca ajuda e integração entre COEM⁷¹ e as escolas. Não ocorreram ações que envolvessem a escola.

⁷¹ Ao longo dos anos 2000, houve mudança de nomenclatura: Superintendência do Ensino Médio (SUPEM), Coordenação do Ensino Médio (COEM), Superintendência do Ensino Médio (SUEM).

Assim, as propostas de reforma devem, realmente, envolver todos os sujeitos que dela participam. A interação entre a equipe técnica das secretarias e os professores é a condição principal para que as ações sejam executadas em parceria, superando tantos outros desafios econômico-sociais que não facilitam a concretização das reformas nas escolas. Desse modo, de acordo com Popkewitz (1997, p. 235),

O estudo da reforma escolar pode ser comparado a um fino tecido de muitos fios. A sua resistência não reside no fato de algumas fibras ocuparem todo o seu comprimento, mas nas relações sobrepostas, entrelaçadas como os vários fios. As práticas de reforma não são somente as práticas imediatamente disponíveis para a inspeção, mas uma composição que transcende as linhas das pessoas em particular e dos eventos, enquanto eles interagem ao longo do tempo.

Sobre o EMI, as respostas mais comuns indicam o seguinte:

R1: Não, apesar do empenho dos professores em trabalhar o projeto, não tiveram apoio pedagógico e incentivo para o desenvolvimento. Não precisamos apenas injetar dinheiro para recursos materiais, temos que dar aos professores condições para melhoria de seu trabalho aumentando o nível sociocultural de todos os profissionais da educação.

Novamente, as condições de trabalho do professor aparecem como fator importante para um melhor desenvolvimento das ações propostas nos Projetos/Programas. Além de se considerar o apoio pedagógico da secretaria como condição indispensável para a realização das ações previstas.

Em sua pesquisa, Zibas (2005b, p. 1075), também, considera a dificuldade encontrada nas condições de trabalho dos professores:

A dedicação a duas ou três escolas e a conseqüente dispersão de esforços, com o atendimento de 600 até mil alunos por docente, foram fatores constantemente mencionados como impeditivos tanto para envolvimento efetivo na reforma quanto para identificação dos problemas de aprendizagem dos alunos. Nesse cenário, a coincidência de horários para reuniões pedagógicas é difícil e os raros encontros são usados mais para decisões ou comunicações administrativas que para discussões pedagógicas.

Mesmo assim, três escolas acham que o Programa foi, efetivamente, desenvolvido pela equipe técnica em sua proposta inicial.

R2: Sim, no que foi proposto inicialmente, mas por falta de assessoria da Secretaria, por falta de um planejamento de avaliação do programa caiu no esquecimento. Hoje com parceria do Unibanco estão retomando o projeto com o nome de Jovem do Futuro (PROEMI).

R3: Sim. A COEM esteve muito segura no desempenho do Projeto

R4: Sim.

Além disso, questionou-se se houve pleno desenvolvimento do Projeto/Programa por parte das UEs. Nesse aspecto, para os respondentes,

R2: Houve, mas do lado de estrutura, faltou do lado pedagógico (PROEJ). Sim, mas faltou empenho das secretarias (RESSIGNIFICAÇÃO).

R3: Sim. Algumas escolas conseguiram diminuir a evasão do noturno (PROEJ). Sim. Houve maior participação de todos nas ações do PDE (RESSIGNIFICAÇÃO). Não. As escolas não perceberam muita clareza na execução do planejamento (EMI).

R4: Sim (PROEJ) (RESSIGNIFICAÇÃO) (EMI).

Para um Projeto/Programa que pretendia reformular o Ensino Médio, fica evidente com as respostas que foram muito pontuais as mudanças, sendo estas mais físicas do que pedagógicas. Ademais, muitas vezes, “os professores têm pouca informação sobre a reforma, relacionando-a, em um primeiro momento, apenas ao material recebido, às mudanças nas grades curriculares e aos processos de avaliação” (ZIBAS, 2005b, p. 1075).

Em três respostas considera-se que a UE conseguiu realizar o proposto, só que outra vez a participação da secretaria como apoio se faz evidente. Em uma das respostas, acredita-se que não se realizou de modo efetivo, por considerar a não participação de todas as UEs.

R1: Não, nem todas as unidades escolares se envolveram totalmente no projeto. Não tivemos uma orientação técnica, e fomos levados a gastar a verba em curto prazo (PROEJ). Não, nem todas as escola participaram do projeto. As escolas se sentiram sozinhas, pois não havia apoio técnico-administrativo e muito menos pedagógico (RESSIGNIFICAÇÃO).

Com isso, “[...] o que se observa é uma ausência do Estado no acompanhamento, orientação e apoio às unidades escolares” (MITRULIS, 2002, p. 242). Assim, o que se considera como mudança, para ressignificar o Ensino Médio, não foi feito de modo universal para todas as escolas do estado.

3.4 OS PROJETOS DO EMI E AS AÇÕES CONCRETIZADAS NAS ESCOLAS-CAMPO DA PESQUISA

De modo geral, com os dados apresentados, também com as respostas evidenciadas, é possível dizer que o Pro-EMI apresentava três eixos que fundamentam um currículo inovador: trabalho; ciência e tecnologia; cultura, de modo que as ações propostas melhorem a qualidade da aprendizagem de seus alunos. Para isso, as escolas participantes procuraram apresentar ações que disponibilizassem recursos para adequação de ambientes, compra e produção de materiais.

De acordo com o Programa, seriam necessárias atividades práticas e experimentais, entre elas: viagens, uso de laboratórios e oficinas. Nas escolas pesquisadas, nem todas solicitaram recursos para tais atividades. De alguma forma, com os PAPs analisados, a intenção era mais buscar recursos que deveriam ser supridos pela Secretária ou pelo PDE-Escola e não a proposição de financiamento de ações inovadoras. Isso demonstra que as tentativas de mudança no Ensino Médio, ainda, são muito pontuais, privilegiando-se mais a aquisição de materiais e equipamentos, ao invés de ações que de fato proporcionem uma formação integral do jovem, articulada com o contexto social do qual fazem parte.

Além disso, estava previsto que os professores com disponibilidade de tempo integral às suas UEs receberiam gratificações⁷², porém, não foi em todas as UEs participantes que havia professores com CH superior a 40 horas, muito menos com dedicação integral. Não havia, também, remuneração extra.

O Programa solicitava, ainda, o desenvolvimento de projetos de leitura, atividade que ocorreu em quatro escolas pesquisadas. A CH dos três anos do Ensino Médio deveria ser de pelo menos 3.000 horas, sendo proposta das seis escolas. Também, 20% da CH deveriam ser de disciplinas optativas. Por mais que as escolas oferecessem em suas matrizes essas disciplinas, não era necessariamente os 20% solicitados.

Em relação às taxas de matrícula, aprovação, reprovação e abandono, optou-se por apresentar quais eram os resultados das escolas participantes da pesquisa na Tabela 25, a seguir.

⁷² No documento do EMI havia essa proposta, no entanto, sem nenhuma indicação de como seria essa gratificação, muito menos a quem caberia o ônus, se para o governo federal ou para as secretarias.

Tabela 25: Taxa de Matriculados, Reprovados e Abandono das Escolas-Campo da Pesquisa – Goiás – 2009 e 2010

Escola	Ano	Matriculados	Taxa de Reprovados (%)	Taxa de Abandono (%)
Jardim América	2009	835	12,0	15,0
	2010	522	35,0	2,40
Professor Pedro Gomes	2009	845	16,0	21,0
	2010	1.066	21,0	4,00
Pré-Universitário	2009	1.307	10,4	16,0
	2010	1.420	13,5	1,50
João Netto de Campos	2009	1.174	15,70	17,00
	2010	1.350	9,50	4,00
Jalles Machado	2009	611	19,00	7,70
	2010	697	5,00	6,50
Ruy Brasil Cavalcante	2009	786	9,00	14,00
	2010	678	2,00	2,00

Fonte: Dados fornecidos pela Superintendência de Acompanhamento dos Programas Institucionais, Gerência de Avaliação da Rede de Ensino – Censo Escolar (2012). (Adaptado pela autora)

Dessa forma, se, por um lado, os alunos abandonaram menos o Ensino Médio, por outro, aumentou a taxa de reprovação em três escolas. Isso pode significar que as propostas de reestruturar o Ensino Médio, para que os alunos se sentissem mais incluídos na escola, talvez, tenham contribuído para a diminuição do abandono, além da distribuição do livro didático, de merenda escolar etc. Entretanto, taxas tão altas de reprovação precisam ainda ser resolvidas pelas UEs.

E quando parecia que democratizar o acesso ao Ensino Básico era tarefa em processo de implementação, os governos se depararam com os novos resultados que vinham da escola. Um número cada vez mais crescente de reprovados, impossibilitando explicar, então, o discurso político da escola de todos e para todos.

Nesse caso, numa aparente democratização do acesso, vem-se mantendo a segregação, a escola de baixa qualidade, para todos, e uma de melhor qualidade para a elite, que reforça os conhecimentos propedêuticos para alcançar a universidade pública.

Costa (2011), em *O ensino médio no Brasil: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente*, evidencia a temática da reforma curricular, levando em conta que um de seus importantes elementos é a oferta de vagas. Para isso, ele desenvolve

[...] uma discussão que pretende problematizar, no atual contexto, questões relacionadas à natureza da matrícula na última etapa da educação básica e

trabalho docente, e que estão imbricadas com a qualidade da educação oferecida aos alunos que frequentam as escolas públicas de Ensino Médio (COSTA, 2011, p. 2).

Segundo o autor, em suas conclusões, considera que “somente com professores valorizados e prestigiados e com sólida formação teórica pode-se vislumbrar uma educação escolar que contemple a tríade ensinar-cuidar-politizar” (COSTA, 2011, p. 16-7).

Com esse olhar mais crítico, baseado nas contribuições dos autores, percebe-se que a escola pública não tem conseguido incluir, verdadeiramente, todos que a ela têm direito, como bem mostram os resultados de inúmeras avaliações. Parece que sua ‘política’ de democratização de acesso, com qualidade, tem sido cada vez mais para uma minoria.

Em resumo, a escola não contribui como deseja e como às vezes pensa estar contribuindo para igualar as chances dos alunos provenientes de meio social diferente. Não raro, costuma-se atribuir parte desta seleção pelo fracasso à valorização excessiva conferida pela escola à cultura geral e teórica, em detrimento da cultura técnica e profissional (CHARTIER, 1998, p. 60).

Essa realidade exigia que se incluísse na reforma um ‘novo saber pedagógico’, para que a escola atendesse às necessidades que se impunham.

Em relação à qualidade, em 2011⁷³, o desempenho médio dos alunos de Goiás no SAEB foi de 276,42, em Matemática, aumentando 4,8 pontos, e 269,2, em Língua Portuguesa, aumentando 3,6. Números semelhantes ao restante do país: 274,78 e 268,6, respectivamente. O estado apresentava, ainda, um IDEB de 3,8 para o Ensino Médio; no Brasil, esse índice era de 3,7.

Desse modo, se forem comparadas as médias dos últimos anos, 1999, anterior à reforma, e 2011, pós-EMI, pode-se observar que tanto os resultados do Brasil quanto da região Centro-Oeste e de Goiás tiveram uma variação pequena. De 256,8 para 260,24, em Língua Portuguesa, no Brasil, e obtendo variação negativa, em Goiás, de 260,0 a 257,14, até 2009; passando, em 2011, para 262,73. Em Matemática, no Brasil, diminuindo de 267,9 para 264,14; em Goiás, também com variação negativa de 274,4 para 267,01. Se a pretensão dos dois documentos

⁷³ Por ser uma avaliação bianual, foram apresentados os dados de 2009 e 2011.

(PROEJ e Pro-EMI) era melhorar a qualidade do Ensino Médio, aumentando os resultados nas avaliações externas, quanto ao SAEB não aconteceu. Isso demonstra que as reformas implementadas foram insuficientes no que se refere às médias esperadas pelo próprio governo.

Tabela 26: Médias de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB – 3ª série do Ensino Médio escolas estaduais – Brasil, Centro-Oeste e Goiás (1999 – 2011)

Local	Média de Proficiência	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011
Brasil	Língua Portuguesa	256,8	253,2	257,0	248,7	253,49	261,86	260,24
Centro-Oeste		260,8	260,2	260,1	251,5	252,78	260,11	264,46
Goiás		260,0	253,7	257,2	242,3	242,55	257,14	262,73
Brasil	Matemática	267,9	264,7	265,9	260,0	262,88	265,45	264,14
Centro-Oeste		276,3	272,3	264,7	261,2	262,72	262,39	268,24
Goiás		274,4	268,2	259,9	252,9	254,00	260,11	267,01

Fonte: INEP/MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 maio 2013.

No que se refere ao IDEB, os índices têm subido e atingindo a meta esperada, em relação ao Brasil, conforme a Tabela 27, a seguir.

Tabela 27: IDEB do Ensino Médio no Brasil (2005 – 2011)

	IDEB observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa									
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

Fonte: INEP/MEC Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 maio 2013.

Em relação a Goiás, os resultados do IDEB são bem semelhantes, passando de 3.2, em 2005, para 3.8, em 2011, conforme a Tabela 28.

Tabela 28: IDEB do Ensino Médio no Estado de Goiás (2005 – 2011)

Estado	IDEB observado				Metas Projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Goiás	3.2	3.1	3.4	3.8	3.3	3.4	3.5	3.8	5.2

Fonte: INEP/MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 maio 2013.

Apesar de, em 2011, ter superado a meta projetada (3.5), alcançando 3.8, os resultados, ainda, estão muito distantes daqueles encontrados nas escolas privadas, que foi de 5.7. Mesmo com projetos e programas para reformar as escolas público-estaduais, os índices não conseguem se aproximar da rede particular, uma vez que as escolas públicas ainda são carentes de inúmeros recursos e de estratégias para promover a oferta de ensino de qualidade, que leve à melhora de desempenho nas avaliações.

Para a garantia do acesso e da permanência no Ensino Médio, precisa-se de um diagnóstico das reais necessidades da escola. Isso para que, realmente, haja uma proposta de oferta de Ensino Médio de qualidade para os que vivem do trabalho, com a implantação de um Sistema Nacional de Educação⁷⁴, assegurando o desenvolvimento do ensino em todas as redes.

De acordo com o documento final da CONAE (2010, p. 12), é preciso “construir o Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela institucionalização da orientação política comum e do trabalho permanente do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação”.

Quanto ao ENEM, as escolas participantes dessa pesquisa obtiveram as seguintes pontuações⁷⁵: *Jardim América* – 529.87, em 2009, e 539.12, em 2010; *Professor Pedro Gomes* – 531.69, em 2009, e 521.23, em 2010; *Pré-Universitário* – 549.1, em 2009, e 557.38, em 2010; *João Netto de Campos* – 551.22, em 2009, e 551.59, em 2010; *Jalles Machado* – 536, em 2009, e 549.8, em 2010, e *Ruy Brasil Cavalcante* – 530.91, em 2009, e 529.41, em 2010. Com os números apresentados, é possível perceber, claramente, que a qualidade das escolas com melhores resultados no ENEM ficou apenas nas propostas, uma vez que em algumas houve um pequeno aumento. Em outras nem houve, até diminuindo.

Nos últimos anos, tem sido crescente o número de participantes no ENEM, em razão, sobretudo, de o resultado ser a forma de ingresso em universidades públicas e possibilitar bolsas de estudo em instituições privadas (Tabela 29).

⁷⁴ Para maior aprofundamento a respeito do Sistema Nacional de Educação, conferir: Saviani, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010; CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008; ABICALIL, C. A. O federalismo e o Sistema Nacional de Educação – uma oportunidade fecunda. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 10, p. 21-37, jan./jun. 2012.

⁷⁵ Não foram apresentados dados anteriores a 2009, para comparação, em razão de o ENEM ter alterado o modo de pontuação (Novo ENEM, em 2009), conforme indicado na nota 12 e na Tabela 18.

Tabela 29: Participantes do ENEM – Brasil, Centro-Oeste e Goiás – 2001-2010

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Brasil	1.624.131	1.829.170	1.882.393	1.552.316	3.004.491	3.742.827	3.584.569	4.018.050	4.147.527	4.611.441
Centro-Oeste	136.913	137.176	136.810	107.401	213.850	285.394	271.870	325.247	*	392.941
Goiás	33.628	52.769	49.821	41.542	83.428	96.306	92.696	124.068	*	*

Fonte: INEP/MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-IDEB/planilhas-para-download>>. Acesso em: 30 maio 2013.

Nota: * Dados não encontrados.

No tocante à *avaliação*, as discussões de Domingues, Toschi e Oliveira (2000) são muito pertinentes, pois, para os autores, surge uma nova questão: como o ENEM se articula com a reforma curricular do Ensino Médio? Uma vez que não se pode considerá-lo apenas uma substituição ao vestibular ou um novo modelo de organização de currículo para o Ensino Médio. Essas são formulações que, no momento da implantação da reforma, deveriam estar presentes nas salas de professores.

A avaliação da qualidade do Ensino Médio tem se dado desde 1995, com os mecanismos externos de avaliação, como SAEB, ENEM, e, mais recentemente, com o IDEB. Outros dados que contribuem para se conhecer o Ensino Médio estão presentes no Censo Escolar, podendo ser observadas as taxas de aprovação, reprovação e abandono.

De acordo com Moraes e Alavarse (2011, p. 832), avaliar o desempenho dos alunos não demonstra efetivamente a qualidade ou não do Ensino Médio, pois ainda são

necessárias medidas para a expansão de suas matrículas tanto para aqueles considerados em idade adequada, quanto para os amplos contingentes que constituem o público potencial da educação de jovens e adultos. Nestes termos, o Ensino Médio ainda é uma etapa educacional para poucos no Brasil, configurando um Quadro de negação de direitos [...].

Assim, segundo os autores, é preciso que o governo promova um “projeto estratégico de enfrentamento da situação dos milhares de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica e à formação profissional, sob uma referência de política de Estado” (p. 832).

Para Valente (2002), faz-se necessário que a política educacional invista na capacitação docente e na transformação das condições de trabalho na escola pública. Sobretudo quando se referem às discrepâncias entre a prática e os resultados divulgados, tendo em vista sua efetivação no chão da escola.

Também sobre avaliação, Lima (2005) busca evidenciar se há ou não impacto com o aproveitamento do ENEM no processo seletivo, quanto à mudança de perfil socioeconômico dos estudantes recém-admitidos. O que permite concluir que o discurso democratizador associado ao ENEM não tem correspondência na realidade.

Percebe-se que, de modo geral, em relação aos programas destinados ao Ensino Médio, ainda, considera-se a educação profissional compensatória à classe que vive do trabalho. No que se refere ao Ensino Superior, até então, falta democratização do acesso. Em meio a disputas de interesses econômicos, permanece o ensino profissional, aligeirado, para a classe trabalhadora, e a formação científica, para os mais favorecidos financeiramente.

Silva Júnior, Lucena e Ferreira (2011, p. 854) evidenciam, também, a pouca demanda por cursos de licenciatura e a precarização da formação daqueles que optam pela docência, concluindo que “apesar dos discursos otimistas, [...] a dívida brasileira ainda está em escala crescente e o futuro é incerto”.

Em meio a tantas análises críticas e discursos de implementação de políticas públicas, parece que a escola básica tem-se tornado mais universal, o número de vagas, pois, tem crescido, sobretudo nos grandes centros. Diferente do que acontece em regiões mais longínquas, onde um espaço improvisado ainda é considerado escola.

No entanto, o desejo de pais levarem seus filhos para a escola, na esperança de ascensão social, fica comprometido quando esse lugar não atende às suas expectativas. Além disso, aqueles que têm a oportunidade de uma escola com instalações adequadas não podem dizer o mesmo das condições pedagógicas. Essas e tantas outras situações têm contribuído para a continuidade do fracasso escolar. Assim,

[...] a qualidade desigual do ensino vai produzir desigualdades no *produto* da educação escolar, isto é, os filhos dos trabalhadores que concluírem determinado grau de ensino terão uma educação pior do que a dos estudantes oriundos das famílias da classe dominante e das camadas médias (CUNHA, 1975, p. 164).

A desigualdade vem sempre mascarada, sendo justificada pela falta de preparo dos alunos, suas insubordinações, a violência escolar, a falta de apoio da família, razões tão mostradas pela mídia. Nesse ínterim, esquece-se de dizer o seguinte:

O sistema escolar desempenha a dupla função de discriminar e de dissimular essa discriminação. [...]

O cerne da questão está em que (no Tipo III) os estudantes recebem recursos materiais e humanos diferentes, conforme sua classe de origem:

os filhos dos trabalhadores têm os piores professores, o pior material didático, as piores instalações. Além disso, a cultura da escola concorda com a primeira socialização das crianças oriundas da classe dominante e das camadas médias e contradiz e desmoraliza a dos alunos da classe trabalhadora (CUNHA, 1975, p. 168).

Desconsidera-se, assim, que o desempenho desigual, tão divulgado em avaliações externas, padronizadas – que fazem parte das políticas educacionais reformistas –, também, é por causa da fome, da diferença de cultura, dos estereótipos do corpo docente. Visto que “a avaliação *externa* caracteriza-se por ser realizada por pessoas que não estão diretamente ligadas com o objetivo da avaliação, nem com os alunos/as, com o seu objetivo de servir ao diagnóstico de amplas amostras de sujeitos ou para selecioná-los” (SACRISTÁN, 1998, p. 318).

Por não se conhecer a situação dos discentes, os números divulgados não contribuem, efetivamente, para a proposição de políticas, que apresentem estratégias de mudar a real condição do ensino-aprendizagem das escolas públicas, sobretudo no que se refere à qualidade, pois

O controle de fora, apesar do que anuncia, não cumpre com o objetivo de igualar as oportunidades entre escolas de diferente qualidade.

[...] Essa igualdade seria estimulada se fosse aplicada antes das saídas dos níveis ou ciclos do sistema escolar e se detectassem as necessidades dos mais desfavorecidos, para serem compensadas, e que, dessa forma, se pudesse atingir os níveis de exigência estabelecidos. [...]

O que a avaliação faz é detectar o valor seletivo e social da mesma, ao mesmo tempo que deforma as possibilidades do currículo. A prática do ensino-aprendizagem ficará muito marcada pela urgência de superar as provas seletivas (SACRISTÁN, 1998, p. 321).

Com tudo isso, mais uma vez, observa-se que o ‘discurso’ proposto para a reformulação do Ensino Médio, de modo geral, pretendia melhorar a qualidade do ensino ofertado. Só que, com as ações propostas e realizadas pelas UEs pesquisadas, seja pela insuficiência de recursos, pela descontinuidade administrativa e pedagógica, pela falta de profissionais com dedicação integral etc., não ocorreram mudanças significativas no Ensino Médio.

Ainda se faz urgente uma efetiva formação inicial e continuada dos professores, para que esses tenham condições de realizar um trabalho mais coletivo e integrador, visando mudanças efetivas. Isso, todavia, deve-se articular com um processo de valorização dos profissionais da educação, que implica carreira, salários dignos e desenvolvimento profissional.

Além disso, seja por meio do MEC e diretamente pelas secretarias, recursos para equipamentos e materiais de apoio pedagógico carecem de ser disponibilizados, de modo suficiente e constante, para que as escolas possam desenvolver seus projetos.

Assim, nesta seleção de textos sobre as categorias analisadas (*identidade, políticas de reforma e avaliação*), muitas foram as considerações dos autores quanto às possibilidades ou não de uma efetiva reforma. Há muito para se fazer em relação à promoção de efetivas mudanças no Ensino Médio.

As análises e conclusões dos autores deixam clara essa necessidade, entre elas estão aquelas já propostas no próprio EMI: ampliação do tempo do aluno na escola; ações de incentivo à pesquisa e à iniciação científica; projetos de incentivo à arte e à cultura; projetos de produção textual, jornal e de incentivo à leitura; projetos de incentivo ao lúdico, aos esportes e ao lazer, entre outros. Em razão da proximidade da proposta do EMI foi possível visualizar melhor os dados em relação ao PROEJ/GO.

Com isso, muitos são os desafios para um Ensino Médio de qualidade, que atenda aos interesses de adolescentes, jovens e adultos, com universalização da oferta e garantia de permanência e sucesso escolar.

“[...] a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois se se considera atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir”

(KARL MARX, Prefácio de *Para a crítica da economia política*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objeto de análise as políticas de reforma do Ensino Médio no Brasil e, especialmente, em Goiás. A investigação trouxe para a discussão como se deram a implantação e a implementação de duas propostas de reforma: o Projeto Escola Jovem (2000) e o Programa Ensino Médio Inovador (2009).

O presente estudo das políticas do Ensino Médio, sobretudo em Goiás, demonstra as contradições entre o que foi anunciado nas propostas oficiais dos Projetos/Programas e o que, de fato, aconteceu, em Goiás, especialmente, nas escolas pesquisadas. Com a seleção das seis escolas da pesquisa, observou-se que os resultados esperados quanto à redução da repetência e elevação no desempenho dos alunos em avaliações externas não foram os pretendidos pelas políticas.

Essa investigação permitiu compreender como a soma de medidas constroem ou não as políticas educacionais. Contribuiu, também, para repensar a concepção de educação, de escolas, de Ensino Médio.

Num primeiro momento, no início das observações, optou-se pela pesquisa bibliográfica, para o estudo a respeito da temática. Posteriormente, com a análise dos dados empíricos e as concepções teóricas que fundamentaram esse estudo, foi possível refletir sobre o Ensino Médio nos últimos anos no Brasil e, em especial, em Goiás.

As análises teóricas e a pesquisa de campo possibilitaram considerar os princípios que orientam o Ensino Médio, partindo das categorias de análise desta pesquisa.

- Superar a dualidade da *identidade* – profissionalização para as classes baixas e ingresso no Ensino Superior, especialmente das redes federais, para a elite. Mesmo com o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), implantado em 2009, para entrada nas instituições públicas federais de Ensino Superior, o ProUni, implantado em 2004, e a Lei de Cotas (2012), ainda há dificuldade de continuidade nos estudos para aqueles alunos de classes menos abastadas.
- A materialização de algumas *políticas de reforma* para o Ensino Médio deu-se por meio da implantação do Fundeb, da distribuição dos livros didáticos e da universalização da merenda escolar.

- Com as políticas de reestruturação do currículo pretendidas, ainda não foi possível melhorar a qualidade, com resultados mais efetivos nas *avaliações* do SAEB, no ENEM e nos índices do IDEB. Nos últimos anos, o ENEM vem tornando-se, efetivamente, a referência curricular para o Ensino Médio, em lugar das DCNEM e dos PCNEM.

Em face disso, os objetivos da pesquisa concretizaram-se, pois foram observadas as contradições entre o proposto no discurso dos documentos e o que ocorreu, de fato, nas escolas pesquisadas. Uma vez que o objetivo dessa pesquisa foi analisar as principais ações da política educacional da SEDUC/GO, entre 2000 e 2010. Quanto ao que foi implementado, considerou-se a determinação dos documentos, contrapondo-se às respostas obtidas nos questionários, por gestores e professores, em relação aos Projetos/Programas de reforma.

Com isso, percebeu-se que, para muitos deles, as políticas implantadas limitaram-se a períodos determinados, não significando uma ampla e contínua reforma no Ensino Médio. Ademais, o Projeto Escola Jovem (2000) e o Programa Ensino Médio Inovador (2009) foram implantados pelo MEC, com adesão da SEDUC/GO, com determinado aporte de recursos, que não atendia à necessidade de todas as UEs de Ensino Médio.

Os resultados levaram a crer que o Ensino Médio, em Goiás, na verdade, refletia o projeto de uma demanda econômico-produtiva, com a não participação dos professores, pois o PI-Goiás foi concebido mediante as prescrições do MEC e do BID, assim como as DCNEM e os PCNEM.

Com a política de reforma do PROEJ foi implantada pelo governo federal e implementada na SEDUC/GO por meio de alguns componentes predeterminados, a intenção era a reestruturação curricular do Ensino Médio, tomando-se por base as orientações de reforma dos organismos internacionais, conseqüentemente, do mercado econômico. Desse modo, os princípios educativos do 'novo' Ensino Médio pretendido visavam a reestruturar o currículo, com as áreas do conhecimento, o ensino por competências numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada.

A reforma não levou em conta que os professores tinham recebido uma formação inicial diferente desses novos princípios. Por esse motivo, o que estava definido nos Cadernos de Textos era uma visão muito simplificada de alguns conceitos imprescindíveis para se promover as mudanças pretendidas.

Tudo isso refletiu em capacitações pontuais, sendo assim, os resultados de avaliações externas não mudam a prática escolar se não forem, efetivamente, discutidos, refletidos e incorporados os conceitos-chave da reforma nos planos de curso dos professores, a fim de que contribuam para organizar suas práticas.

No discurso oficial da SEDUC/GO, com as capacitações em serviço oferecidas, os professores estariam aptos a 'reformular' o Ensino Médio. Com as análises dos documentos realizadas, bem como com as respostas dos participantes da pesquisa, é possível perceber lacunas nas capacitações.

Na visão dos pesquisados, influências político-partidárias, além das descontinuidades dos projetos/programas e do não efetivo acompanhamento, levaram ao fracasso da reforma.

A reforma insere-se no cotidiano escolar, onde coadunam diversificadas perspectivas de mundo, numa tentativa de homogeneizar o que é, por natureza, heterogêneo, como as diferentes classes sociais ali presentes, refletindo inserções culturais diferentes. Não se pode, apenas, atender aos objetivos das reformas curriculares – prescrição e centralização das propostas das secretarias. O que reflete, muitas vezes, que as reformas são feitas para a escola e não com a escola.

A todo momento, sente-se mais o controle administrativo-burocrático das secretarias e não parceria pedagógica. Diante desse contexto, tentou-se compreender a respeito das interferências das políticas de reforma na reestruturação curricular do Ensino Médio em Goiás.

Com a análise qualitativa dos documentos oficiais, tanto federais quanto estaduais, procurou-se verificar a realidade das escolas da rede estadual de Goiás, sobretudo daquelas seis, campos da pesquisa. Desse modo, com a base teórica que fundamentou as análises, não, apenas, se pretendeu examinar criticamente o que foi/ou não implementado para 'reformular' o Ensino Médio, mas contribuir para que os professores possam se apropriar das reflexões apresentadas.

Nesse sentido, diante das dificuldades cotidianas dos professores em sala de aula, as capacitações pretendidas, para 'reformular' determinada etapa da escolaridade, exigem tempo, empenho técnico das secretarias, disponibilidade financeira e equipe de apoio. Contudo, parece, com os resultados apresentados, que, nem sempre, isso ocorreu.

Propostas distantes das reais necessidades socioculturais-econômicas das escolas demonstram a fragilidade com que as políticas são implementadas e

incorporadas pelas secretarias. Por conseguinte, impedem que os professores se identifiquem com elas e construam um novo Projeto Pedagógico que contribua para mudanças no fazer pedagógico.

Quanto ao número de reprovados e abandono nas escolas-campo da pesquisa, no período analisado, o último apresentou redução. Entretanto, a reprovação ainda apresenta índices altos, não havendo, por parte das UEs, a demonstração de um trabalho mais personalizado para resolver tal situação.

No início da implantação do PROEJ/GO, a SEDUC/GO estabeleceu algumas metas que deveriam ser cumpridas (GOIÁS. SEDUC, 2002). Entre elas, reduzir a taxa geral de repetência para um percentual igual ou menor a 2%, até 2010, o que aconteceu em, apenas, uma das UEs pesquisadas.

Pretendia-se, também, reduzir a taxa geral de abandono para um percentual igual ou menor a 3%, até 2010 (GOIÁS. SEDUC, 2002), ocorrendo em três das UEs campo da pesquisa.

Em relação às avaliações externas (SAEB/ENEM), os índices apresentados, em 2010, ainda, não demonstravam grandes avanços. A intenção era elevar o desempenho dos alunos, entre 380-400, até 2010 (GOIÁS. SEDUC, 2002). Porém, os resultados apresentados pelo SAEB, em 2011, em Língua Portuguesa, foram de 269,2, para o estado de Goiás, e, em Matemática, 276,42.

Outra ação pretendida, com a reforma do Ensino Médio (GOIÁS. SEDUC, 2002), era assegurar que 100% das escolas teriam pelo menos 75% dos seus docentes atuando em tempo integral, até 2010. Contudo, em nenhuma das UEs pesquisadas constatou-se essa situação, mesmo sendo ações estabelecidas no PROEJ/GO (2000) e, posteriormente, no documento do EMI (2010).

Como avaliação crítica do que, efetivamente, ocorreu quanto ao Pro-EMI (BRASIL. MEC, jul. 2008, p. 19), haviam 15 indicativos, já apresentados, para se reestruturar o Ensino Médio. Entre eles, “articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais e contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural”. Porém, nas UEs pesquisadas, essas duas indicações não foram alcançadas. Não é possível realizar tal articulação se os Laboratórios de Ciências não estão bem equipados e se a maioria dos professores não os utiliza com frequência.

Não obstante, previa-se que as práticas laboratoriais deveriam ter carga horária mínima obrigatória de 240 horas anuais, mas o que consta das matrizes

curriculares é a carga total das disciplinas de Física, Química e Biologia. Sem a especificação de atividades teóricas ou práticas.

O mesmo acontece com os Laboratórios de Informática, não possibilitando “utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem” (BRASIL. MEC, jul. 2008, p. 19).

Além disso, não há espaços adequados para atividades artísticas, mesmo sendo estabelecida carga horária mínima de 160 horas anuais, o que não aparece nas matrizes das UEs pesquisadas.

A leitura passaria a ser obrigatória em todas as disciplinas, com carga horária mínima de 160 horas anuais, mas em nenhuma matriz pesquisada são previstas, explicitamente, essas horas.

Sem levar em conta outros requisitos necessários para a aprendizagem dos alunos, pois não utilizar, efetivamente, os Laboratórios não “estimula a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes” (BRASIL. MEC, jul. 2008, p. 20).

Em nenhuma UE observa-se uma proposta efetiva de “integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL. MEC, jul. 2008, p. 20), considerando que o princípio que norteia o Ensino Médio no Pro-EMI é ciência, trabalho e cultura.

Quanto à ampliação da carga horária para três mil horas, todas as UEs pesquisadas estenderam suas horas, mas, ainda, não destinam 20% para as disciplinas optativas. Elas aparecem nas matrizes curriculares, só que em porcentagens menores.

Além disso, no documento, estabelecia-se que o currículo deveria ser resposta adequada da escola às demandas regionais. No entanto, com a análise dos PAPs e das matrizes curriculares, pouco se percebe que as disciplinas optativas decidam pelo local/regional.

Todas essas considerações a respeito das reformulações curriculares implantadas pelo governo federal, quanto ao EMI, com adesão das secretarias estaduais, só foi possível com as análises dos PAPs, possibilitando que a pesquisa teórica se aproximasse das práticas cotidianas escolares.

Assim, as propostas de reforma/reestruturação, para o Ensino Médio em Goiás, parecem ter contribuído para ampliar o acesso e a expansão dessa etapa de ensino. Não obstante, a oferta e a permanência do jovem na escola, com qualidade,

ainda, não é garantida. Bem como não são atendidas as necessidades dos jovens, suas dúvidas entre prosseguir os estudos ou ingressar imediatamente no mercado de trabalho.

A escassez de recursos no Ensino Médio ainda persiste, tendo sido oferecidos financiamentos para poucas UEs, no caso de Goiás, apenas 56, no PROEJ, e 25, quanto ao EMI. A qualificação docente, também, é precária; as políticas salariais não contemplam as necessidades econômico-sociais dos professores.

Aliás, eles, também, convivem com o desinteresse dos alunos, conseqüentemente, levando ao abandono e à repetência, discutidos anteriormente. Os resultados insatisfatórios nas avaliações externas são divulgados na mídia como 'retaliação' ao trabalho do professor.

Em razão dessas e de outras necessidades, nas políticas implantadas, observou-se que as capacitações não levaram a uma profícua compreensão de concepção de Ensino Médio, de educação, de políticas educacionais, contribuindo para que as atividades em sala de aula promovessem as mudanças pretendidas. Na verdade, faltaram melhores estratégias da própria Secretaria para que discussões mais aprofundadas fossem realizadas durante as capacitações.

Como pressuposto básico desta pesquisa, considerou-se a reforma/reestruturação, para o Ensino Médio, como *ruptura* quanto à dualidade, uma vez que o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Desse modo, a integração entre Ensino Médio e Profissional foi retomada, pelo menos no texto legal. Apesar dessa conquista, ainda, há, certa, *continuidade* no que se refere à estruturação curricular. Muito pontuais são os projetos que, efetivamente, promovem um currículo integrado, articulando trabalho, ciência e cultura no Ensino Médio, uma vez que, em Goiás, a oferta de turmas de Ensino Médio integrado à Educação Profissional não foi uma estratégia amplamente adotada pela Secretaria.

A busca pela garantia do acesso e da permanência do jovem na escola, com qualidade, está mais presente no discurso das inúmeras propostas dos governos, mas pouco nas práticas escolares.

Desse modo, além do auxílio dos técnicos das secretarias, os professores necessitam que seus gestores tenham uma eficiente atuação pedagógica na estrutura e organização dos currículos e das práticas didáticas. Com a intenção de

promover uma educação no Ensino Médio congruente com as expectativas de formação desta etapa final da Educação Básica, sem esquecer as necessidades da comunidade escolar.

Num questionamento crítico acerca dos dados encontrados nos documentos e nas respostas dadas pelos sujeitos quanto à estrutura, recursos, potencialidades e fatores limitadores ou inibidores, é possível inferir que uma mudança de fato com conquista de qualidade deve ter como referência 100% de recursos, docentes capacitados, material didático, metodologias, funcionários, estrutura física, biblioteca etc. No entanto, nos resultados encontrados, é possível afirmar que projetos pontuais, com grande número de recursos para capacitações – como o PROEJ/GO –, mas que não atendem às necessidades particulares de todas as UEs, bem como a disponibilização de pesquenos financiammentos apenas para um número ainda mais reduzido de escolas – como o EMI –, não são suficientes para melhorar a infraestrutura física e pedagógica do Ensino Médio, conseqüentemente, ter mais qualidade na aprendizagem.

Os dados da pesquisa permitiram problematizar sobre a possibilidade de impacto das reformas, mostrando o esforço pela ruptura em dois períodos distintos nacionalmente, bem como as continuidades da política local e do modo de implantar os Projetos/Programas.

Os resultados ainda demonstram muitos equívocos das políticas para o Ensino Médio, desse modo, acredita-se que deveriam/devem ser implementadas reformas, no entanto, nem sempre elas foram/são adequadas às reais necessidades das escolas.

O que se pode visualizar é que com uma nova organização pedagógica e da gestão escolar, valorização profissional dos professores e políticas de Estado seja possível ‘reformular’ o Ensino Médio, reforçando o já previsto desde a LDB (1996) e as DCNEM (1998) quanto à sua complexa identidade de continuidade para os estudos e/ou formação profissional.

Com as análises dos documentos e dos questionários, é possível perceber que os recursos disponibilizados e as propostas implantandas não possibilitaram a mudança esperada, em razão da escolha por uma formação pontual/aligeirada e não realmente contínua (apesar dos investimentos em capacitação) e também de terem sido oferecidos recursos materiais a um número limitado de escolas, não atingindo toda a rede.

Tais considerações permitem afirmar que a proposta de reforma seguia com a intenção de mudar as práticas escolares no Ensino Médio, no entanto, a urgência, muitas vezes, pretendida pelas secretarias para cumprirem cronogramas de repasse de recursos externos não contempla o tempo necessário para que os princípios pedagógicos sejam alterados.

Verificar se as mudanças, necessariamente, ocorreram na escola exige tempo, o que não é, muitas vezes, possível. Uma vez que a cada quatro anos pode haver novas propostas, refletindo na descontinuidade de ações que a pouco tinham sido iniciadas. Sem a avaliação necessária para que fosse dada continuidade ou não ao estabelecido anteriormente.

Não é suficiente formular novos projetos, novas metas, novas ações, se não for possibilitada uma efetiva formação dos professores, que leve à autonomia do trabalho intelectual.

Assim, não serão as mais bem intencionadas reformas que conseguirão melhorar o ensino-aprendizagem, mas a complexa interação entre aqueles que são os verdadeiros protagonistas desse processo – os professores.

Então, espera-se que essas análises e reflexões sobre as políticas de reestruturação do Ensino Médio implantadas e implementadas no Brasil e em Goiás, nas últimas décadas, sirvam de alerta ante o desafio da obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, o que inclui a universalização do Ensino Médio até 2016.

Desse modo, a partir dessa pesquisa, outras possibilidades de análise do Ensino Médio devem ser consideradas, sobretudo no que se refere às particularidades das escolas. As tentativas de reformas implementadas, ainda, demonstram a fragilidade do Ensino Médio oferecido e que a maioria delas não se tratou de políticas consistentes, muito menos tiveram continuidade ou fomentaram investimentos nesta etapa do ensino, com uma melhora significativa no ensino-aprendizagem e nos índices observados nas avaliações externas, tanto nacionais quanto internacionais. Por isso, é preciso pensar pesquisas mais detalhadas para transformar os desafios enfrentados pelo Ensino Médio.

A Educação Básica obrigatória é direito público subjetivo, conforme a Lei n. 12.796/2013. É preciso, pois, repensar o ciclo de definição, implantação e avaliação da política pública de Ensino Médio, incluindo a participação efetiva dos professores e demais agentes escolares, visando garantir um Ensino Médio de qualidade social para todos.

“Não investigarás tema sem fonte, porque a tua tarefa é fazer os dois se comunicarem”.

(ISRAEL AZEVEDO)

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, R. de C. R. **A nova proposta curricular do estado de São Paulo (2008) – vivências nas escolas pública paulista**: desafios para a ação gestora. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Orgs.). **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.
- ABRUCIO; F. L.; LOUREIRO, M. R. (Orgs.). **O estado numa era de reformas**: os anos FHC. Brasília: MP; SEGES, 2002.
- ALVES, G. L. **Na produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- AUR, B. A.; CASTRO, J. M. de. **Ensino médio**: proposições para inclusão e diversidade. Brasília: Unesco, 2012.
- AZEVEDO, J. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, M. S. F. **As políticas educacionais para o ensino médio e profissionalizante no estado do Paraná**. In: ANPEd, 28, 2005, Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 abr. 2012.
- BENFATTI, X. D. **O currículo integrado do ensino médio integrado: da intenção à realização**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BERGER FILHO, R. L. **A nova formação**: transformação e qualidade. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb> >. Acesso em: 02 mar. 2012.
- BERGER FILHO, R. L. **Currículo e Competências**. Brasília, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb> >. Acesso em: 02 mar. 2012.
- BERGER FILHO, R. L. Ensino Médio: os desafios da inclusão. In: BRASLAVSKY, C. **Educação secundária**: mudança ou imutabilidade? Brasília: Unesco, 2002.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. CNE. CEB. Resolução CEB n. 03 de 26/06/1998a. Institui as DCN para o Ensino Médio.

BRASIL. CNE. CEB. Parecer n. 5 de 01/06/1998b. DCN para o Ensino Médio. Relatora: Guiomar Namó de Mello.

BRASIL. DECRETO n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129393/decreto-19890-31>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BRASIL. DECRETO n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

BRASIL. DECRETO n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL. DECRETO n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF, 2005.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico 2000. Brasil: IBGE, 2002. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122002censo.shtm>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar**. Anos 1997 e 1998.

BRASIL. INEP. **ENEM – Documento Básico**. Brasília: INEP/MEC, 1998.

BRASIL. INEP. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000**. Brasília: INEP/MEC, 2003.

BRASIL. INEP. **Relatório Pedagógico do ENEM 2006**. Brasília, 2006.

BRASIL. INEP. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. IPEA. **Políticas sociais – acompanhamento e análise**. Brasília, 16 nov. 2008.

BRASIL. LEI n. 5.692, de 11/08/1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 dez 2011.

BRASIL. LEI n. 7.044, de 18/10/1982. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 dez 2011.

BRASIL. LEI n. 9394, de 20/12/1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 dez 2011.

BRASIL. LEI n. 11.494, de 20/06/2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 dez 2011.

BRASIL. MEC. **Manual de Planejamento Estratégico para a Reforma e Expansão do Ensino Médio** – Universalizando o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 1999.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2000. (Parte I - Bases Legais)

BRASIL. MEC. **Parâmetros em ação: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. MEC. **PCN+ Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. MEC. **Relatório de Gestão do Exercício 2004**. Brasília, 2005.

BRASIL. MEC. **Orientações curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. MEC. **SAEB – 2005 PRIMEIROS RESULTADOS**: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília: MEC, julho de 2008.

BRASIL. MEC. **Relatório de Gestão do Exercício 2008**. Brasília, 2009.

BRASIL. MEC. **Relatório de Gestão do Exercício 2010**. Brasília, 2011.

BRASIL. MEC. SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (volume 1)

BRASIL. MEC. SEB. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Programa de melhoria e expansão do ensino médio projeto escola jovem** (síntese). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). ENEM demonstra conhecimento dos alunos ao final da educação. Notícias do ENEM. Brasília, 16 dez. 1998. Disponível em: <<http://enede.INEP.gov.br/web/guest/todas-noticias>>. Acesso em: 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. **Relatório de Gestão Secretaria de Educação Básica**. Brasília, jan. 2006.

BRASIL. PNE. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 200. Brasília: MEC; INEP, 2001.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, nov. 1995.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. SEED. **TV Escola**: relatório 1996-2002. Brasília: SEED, 2002.

BRESSAN, S. Reforma Administrativa. In: LAMOUNIER, B.; FIGUEIREDO, R. **A era FHC**: um balanço. São Paulo: Cultura, 2002.

BRITO, W. A. de. **Ensino médio público: formação humana ou para o mercado?** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do Ensino Médio: dogma e liturgia. **Cad. Pesqui.**, mar. 2000, n. 109, p.7-23.

CAIXETA, N. Educação. In: LAMOUNIER, B.; FIGUEIREDO, R. **A era FHC**: um balanço. São Paulo: Cultura, 2002.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <<http://www.bvce.org>>. Acesso em: 02 maio 2012.

CARVALHO, C. Os PCN para o ensino médio: possibilidades e limites. In: ANPEd, 28, 2005, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

CASTRO, Maria Helena. **O fim da obrigatoriedade do vestibular**. (Notícias do ENEM – 04 de dezembro de 1998). Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. . A reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154.

CARVALHO, J. S. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cad. Pesqui.**, mar. 2001, n. 112, p. 155-165.

CEZAR, E. H. A. **O ensino médio estadual noturno: a consolidação da escola pública como "cortina de fumaça". (ou a ciência não é para todos?)**. 2009. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

CHARTIER, A-M. A formação de professores na França e a criação dos institutos universitários de formação de mestres. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo, Programa de Estudos Pós-

Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 49-71.

CONAE. **Documento final**. Brasília: Presidência da República; MEC, 2010.

CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 23 dez. 2004. Disponível em: <<http://www.correiobraziliense.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente. In: ANPED, 34, 2011, Natal. **Anais Eletrônicos...** Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Ed. da UFF; Brasília: Flasco do Brasil, 1991.

CUNHA, L. A. **500 anos de educação no Brasil**. Autêntica, 2000a. p. 151-204.

CUNHA, L. A. Ensino Médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cad. Pesqui.**, dez. 2000b, n. 111, p. 47-69.

DEITOS, R. A. Implicações do financiamento externo para educação brasileira (1995-2005). **Ecos** – Revista Científica, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 89-109, jan./jun. 2006.

DIÓGENES, E. M. N. **Uma avaliação política e do processo de implementação da reforma do ensino médio no Ceará**. 2010. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soc.**, abr. 2000, v. 21, n. 70, p. 63-79.

DRAIBE, S. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social** – Rev. Sociol. USP, São Paulo, nov. 2003.

DURHAM, E. R. A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social** – Rev. Sociol. USP, São Paulo, out. 1999, p. 231-254 (editado em fev. 2000).

EUGÊNIO, B. G. **Política curricular para o ensino médio no estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERNANDES, I. C. **A seleção de conteúdos na escola de Ensino Médio: um desafio para professores e professoras?** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

FERNANDES, J. M. M. **A proposta curricular do Estado de São Paulo construída na dimensão cotidiana da práxis dos professores**: os impactos das inovações na gestão coletiva Projeto Político e Pedagógico. 2010. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educ. Soc.**, abr. 2000, v. 21, n. 70, p. 80-99.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cad. Pesqui.**, ago. 2004, v. 34, n. 122, p. 411-423.

FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 26 mar. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 10 jun. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cad. Pesqui.**, mar. 2001, n.112, p. 167-183.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 23-50.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC: SEMTEC, 2004. p. 53-70.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC: SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, set. 2011, v. 32, n. 116, p. 619-638.

FILMUS, D. A educação média diante do mercado de trabalho: cada vez mais necessária, cada vez mais insuficiente. In: BRASLAVSKY, C. **Educação secundária: mudança ou imutabilidade?** Brasília: Unesco, 2002.

GARCIA, S. R. de O. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná**: avanços e desafios. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2009.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOIÁS. CADERNOS DE TEXTOS. Caderno de Textos do Curso de Capacitação de Diretores das Unidades Escolares do Ensino Médio. Pousada do Rio Quente, 2000.

GOIÁS. CADERNOS DE TEXTOS. 1ª Etapa do Curso de Capacitação Coordenadores da Reforma do Ensino Médio. Caldas Novas, 2001.

GOIÁS. CADERNOS DE TEXTOS. 4ª Etapa de Capacitação dos Professores Monitores da Reestruturação Curricular do Ensino Médio. Pousado Rio Quente, 2002.

GOIÁS. CADERNOS DE TEXTOS. IV Curso de Capacitação dos Professores-Monitores para a Reforma Curricular do Ensino Médio em Goiás. Rio Quente, 2003.

GOIÁS. CADERNOS DE TEXTOS. V Etapa Estruturação do Currículo Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa. Goiânia, 2006.

GOIÁS. GABINETE CIVIL. Constituição (1989). **Constituição Estadual**. Goiânia, GO, 1989.

GOIÁS. GABINETE CIVIL. Lei Complementar n. 26, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiânia, GO, 1998.

GOIÁS. GABINETE CIVIL. Resolução CEE/CP n. 5, de 10 de junho de 2011.

GOIÁS. MUTICURSO DE MATEMÁTICA. Goiânia, GO, 2004.

GOIÁS. SEDUC. **Plano Estadual de Reforma e Expansão do Ensino Médio**. Goiânia: SEDUC, 1999.

GOIÁS. SEDUC. **Plano de Investimento para a Reforma e Expansão do Ensino Médio** – Projeto de Investimento – PI-Goiás. Goiânia: SEDUC, 2000a.

GOIÁS. SEDUC. **Proposta de Formação Inicial de Professores**. Goiânia, 2000b.

GOIÁS. SEDUC. **Plano Decenal de Desenvolvimento da Educação Básica de Goiás** – 2001-2010. Goiânia: SEDUC, 2002.

GOIÁS. SEDUC. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010**. Goiânia, 2009. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br>>. Acesso em: 15. dez. 2012.

GOIÁS. SEDUC. **Educação, a ponte que transforma a vida**. Goiânia: Assessoria de Comunicação Social da Secretaria de Estado da Educação, 2010.

GOIÁS. SEDUC. SUPEM. **Plano de implementação da revisão curricular, da capacitação dos dirigentes escolares e do desenvolvimento profissional dos professores do ensino médio**. Goiânia: SEDUC, maio 2000.

GOIÁS. SEPLAN. **Plano Plurianual** – 2000/2003. Goiânia: SEPLAN, 1999.

GOIÁS. SEPLAN. **Goiás em dados**. Goiânia: SEPLAN, 2003. Disponível em: <<http://www.seplan.go.gov.br>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

GOIÁS. SEPLAN. **Goiás em dados**. Goiânia: SEPLAN, 2007. Disponível em: <<http://www.seplan.go.gov.br/sep/sep/pub/GoDados/2007/dados>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

GOIÁS. SEPLAN. **Goiás em dados**. Goiânia: SEPLAN, 2010. Disponível em: <<http://www.seplan.go.gov.br/sep/sep/pub/GoDados/2010/13-educacao/13-tab06.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

GOIÁS. SEPLAN. **Goiás em dados**. Goiânia: SEPLAN, 2011. Disponível em: <<http://www.seplan.go.gov.br/sep/sep/pub/GoDados/2010/13-educacao/13-tab06.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2012.

GOMES, C. A. Regime de colaboração intergovernamental: alternativa para a maioria do Ensino Médio. **Cad. Pesqui.**, mar. 2000, n. 109, p. 25-41.

GOMES, A. M. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

GONÇALVES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. (Orgs.). **Reconfiguração do campo da educação superior**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GUEDES, G. B. **A Escola de ensino médio público noturno**: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

GUIMARÃES, E. R. Política para o ensino médio e educação profissional. In: ANPEd, 28, 2005, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

GUIMARÃES, E. R. Participação, resistência e crise de identidade: política para o ensino médio e educação profissional. In: ANPEd, 29, 2006, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

JORNAL DO MEC, v. XII, n.13, Brasília, out. 1999.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cad. Pesqui.**, nov. 2003, n. 120, p. 169-202.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, abr. 2000, v. 21, n. 70, p. 15-39.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educ. Soc.**, set. 2010, v. 31, n. 112, p. 851-873.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, dez. 2011, v. 32, n. 117, p. 1067-1084.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, K. R. R. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso**: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

LOCCO, L. de A. **Políticas públicas de avaliação**: o ENEM e a Escola de ensino médio. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

MACIEL, L. M. M. **Ensino médio integrado no Maranhão**: concepção, possibilidades e desafios. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011.

MATOS, K. S. L. de. **Juventude e escola**: desvendando teias dos significados entre encontros e desencontros. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARTINS, A. M. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Cad. Pesqui.**, mar. 2000, n. 109, p. 67-87.

MELO, S. D. G. Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o ensino médio e educação profissional. In: ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

MELO, S. D. G. O ensino médio e a educação profissional no Brasil e na Argentina: convergências, diferenças e consequências sobre o trabalho docente. In: ANPED, 33, 2010, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

MEURER, A. C. **Escola de ensino médio**: o caminho percorrido para a reconstrução do projeto político-pedagógico. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

MITRULIS, E. Ensaio de inovação no Ensino Médio. **Cad. Pesqui.**, jul. 2002, n. 116, p. 217-244.

MONTEIRO, C. F. **Avaliação do ensino médio no estado do Ceará**: configurações, tendências políticas, demandas e efetivação das diretrizes curriculares nacionais: 2000-2008. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino Médio: possibilidades de avaliação. **Educ. Soc.**, set. 2011, v. 32, n. 116, p. 807-838.

MOREIRA, M. E. O Ensino Médio Inovador: o novo Programa do MEC. Goiânia: CEE/GO, 2009. Disponível em: <<http://www.fnce.org>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

NOSELLA, P. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, dez. 2011, v. 32, n. 117, p. 1051-1066.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educ. Soc.**, abr. 2000, v. 21, n. 70, p. 40-62.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revedo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1992.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

POPKEWITZ, T. S. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.** São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 147-172.

POPKEWITZ, T. S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, J. F. P. **Projeto educativo e político-pedagógico da escola de ensino médio: tradições e contradições na gestão e na formação para o trabalho.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, set. 2011, v. 32, n. 116, p. 771-788.

REVISTA ESCOLA PÚBLICA. **O dilema inovador.** São Paulo: Segmento, 2009. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/10/artigo246409-1.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cad. Pesqui.**, ago. 2010, v. 40, n. 140, p. 605-628.

RODRIGUES, E. B. T.; MOREIRA, M. E. **Ressignificação do Ensino Médio**: um caminho para a qualidade. Goiânia, SEDUC, 2009.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 37-63.

SANTOS, J. M. C. T. **Ensino médio no interior cearense sob os impactos da reforma**: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995 – 2005). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

SILVA, M. R. da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do Ensino Médio. **Cad. Pesqui.**, ago. 2009, v. 39, n. 137, p. 441-460.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; LUCENA, C.; FERREIRA, L. R. As relações entre o Ensino Médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. **Educ. Soc.**, set. 2011, v. 32, n. 116, p. 839-856.

SOUSA, A. de A. **A política de fundo público para o financiamento da educação básica**: impacto e impasses no Município de Fortaleza. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

TOBIAS, J. A. **História da educação brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. DE.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

VALENTE, S. M. P. **Parâmetros curriculares nacionais e avaliação nas perspectivas do estado e da escola**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

VIANNA, C. M. Q. Q. **O ensino médio noturno sob o signo da reforma** – implicações na formação do trabalhador. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

VIEIRA JR. H. **Política social num contexto de ajuste estrutural do estado: Goiás no período 1995-2002**. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

WHITAKER, D. C. A.; FIAMENGUE, E. C. Ensino Médio: função do estado ou da empresa?. **Educ. Soc.**, ago. 2001, v. 22, n. 75, p. 200-232.

ZAN, D. D. P. e; RAMOS, T. A. As orientações neoliberais e as políticas curriculares para o ensino médio. In: *Horizontes*, v. 25, n. 2, p. 189-195, jul./dez. 2007.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio no Chile: vitrine para a América Latina? In: ANPEd, 24, 2001, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

ZIBAS, D. A reforma do Ensino Médio no Chile: vitrina para a América Latina?. **Cad. Pesqui.**, mar. 2002, n. 115, p. 233-262.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio no Ceará: apontando para o céu e tropeçando na realidade. In: ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do Ensino Médio no Ceará e suas contradições. **Cad. Pesqui.**, abr 2005a, v. 35, n. 124, p. 171-199.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, out. 2005b, v. 26, n. 92, p. 1067-1086.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cad. Pesqui.**, abr. 2006, v. 36, n. 127, p. 51-85.

APÊNDICES

Apêndice A: Situação Político-Econômico-Social no Brasil e a Legislação Sobre Educação (1930-2010)

Período	Governo	Situação político-econômico-social	Reformas/Legislação	
1930-1936		Revolução de 1930; Estado Novo; Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); desenvolvimento urbano-industrial	Reforma Francisco Campos (1931)	<ul style="list-style-type: none"> - criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto n. 19.850, 11/04/1931); - ensino secundário (Decretos n. 19.890, 18/04/1931 e n. 21.241, 14/04/1932); - ensino comercial (Decreto n. 20.158, 30/06/1931)
1937-1946	Getúlio Vargas	Golpe de 1937; Constituição do Estado Novo; Segunda Guerra Mundial	Leis Orgânicas do Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) (Decreto-lei n. 4.028, 22/01/1942); - Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei n. 4.073, 30/01/1942); - Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244, 09/04/1942); - Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei n. 6.141, 28/12/1943); - Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, 02/01/1946); - Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (Decretos-lei n. 8.621 e 8.622, 10/01/1946); - Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei n. 9.613, 20/08/1946);
1947-1963	Eurico Gaspar Dutra (1946-1950); Getúlio Vargas (1951-1954); Juscelino Kubitschek (1955-1960); Jânio Quadros-João Goulart (1961-1963)	Queda do Estado Novo; capital estrangeiro; crescente industrialização	Leis Orgânicas do Ensino; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<ul style="list-style-type: none"> - Equiparação de cursos secundários e técnicos (Lei n. 1.821/1953); - LDB (lei n. 4.024/1961) - Disciplinas obrigatórias para o Ensino Médio; - Plano Nacional de Educação (PNE) 1962

1964-1982		Movimento militar; MEC-USAID (Estados Unidos)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	- LDB (Lei n. 5.692/1971) - Núcleo Comum de Ensino (Parecer n. 853/1971 e Resolução n. 8/1971); - Lei n. 7.044/1982 (revogando a profissionalização secundária compulsória) - Pareceres n. 618/1982, 108/1983, 170/1983, 281/1983
1983-1988		Eleições de 1982; Nova República; Capitalismo internacional; Planos econômicos	Constituição Federal (1988); Resoluções do Conselho Federal de Educação	Resolução CFE n. 6/1986; Parecer CFE n. 785/1986 - Núcleo Comum para os currículos
1989-1994	Fernando Collor de Melo/ Itamar Franco	Abertura da economia brasileira; reformas administrativas; <i>impeachment</i> ; Plano Real.	Lei n. 9.131 (24/12/1995) - Conselho Estadual de Educação	Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
1995-1998	Fernando Henrique Cardoso	Neoliberalismo; estabilização econômica; financiamento externo; propostas reformistas	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	- LDB (Lei n. 9.394/1996); - Resolução CNE/CEB n. 01/05 (DCENEM) - Decreto n. 2.208/97 (educ. profissional)
1999-2002	Fernando Henrique Cardoso	Políticas monetária e cambial mais equilibradas; apenas 4% do PIB com educação		- Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 - Criação do Fundef - PROEP (1997); PROMED (1999) - Interrupção da expansão das escolas técnicas.
2003-2006	Luís Inácio Lula da Silva	Negociações multilaterais de comércio com a criação do G20; Crescimento das Exportações; Diminuição da Dívida Externa; Aumento do emprego formal	Decreto n. 5.154/04 (educ. profissional); Decreto n. 5.224/2004; Decreto n. 5.225/2004 (CEFETs)	- Prouni; Fundef (aumento no valor) - implantação do IDEB - livro didático para Ensino Médio
2007-2010	Luís Inácio Lula da Silva	Consolidação do projeto liberal periférico; inflação estável; políticas para elevação dos níveis de educação e qualidade	- Lei n. 11.494 (20/06/2007) (Fundeb) - EC n. 59 (11/11/2009) (obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos)	- Criação do Fundeb - construção de escolas técnicas - Piso Nacional do Magistério - programas de formação para professores - Ensino Fundamental passou de 8 para 9 anos - novo ENEM - Ensino Médio Inovador

Fonte: Pimenta; Gonçalves, 1992 (adaptado).

Apêndice B: Publicações no Periódico *Cadernos de Pesquisa* (2000-2011)

Ano	N.	Textos publicados	Textos relacionados à temática pesquisada	Referências
2000	109	10	03	Bueno, Maria Sylvia Simões. Orientações nacionais para a reforma do Ensino Médio: dogma e liturgia. Cad. Pesqui., Mar 2000, no.109, p.7-23. Gomes, Candido Alberto. Regime de colaboração intergovernamental: alternativa para a maioria do Ensino Médio. Cad. Pesqui., Mar 2000, no.109, p.25-41. Martins, Angela Maria. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. Cad. Pesqui., Mar 2000, no.109, p.67-87.
2000	110	10	00	-
2000	111	10	01	Cunha, Luiz Antônio. Ensino Médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. Cad. Pesqui., Dez 2000, no.111, p.47-69.
2001	112	10	02	Carvalho, José Sérgio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. Cad. Pesqui., Mar 2001, no.112, p.155-165. Franco, Maria Laura P. Barbosa and Novaes, Gláucia Torres Franco Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. Cad. Pesqui., Mar 2001, no.112, p.167-183.
2001	113	10	00	-
2001	114	10	00	-
2002	115	10	01	Zibas, Dagmar. A reforma do Ensino Médio no Chile: vitrina para a América Latina?. Cad. Pesqui., Mar 2002, no.115, p.233-262.
2002	116	10	01	Mitrulis, Eleny. Ensaio de inovação no Ensino Médio. Cad. Pesqui., Jul 2002, no.116, p.217-244.
2002	117	10	00	-
2003	118	09	00	-
2003	119	10	00	-
2003	120	09	01	Krawczyk, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. Cad. Pesqui., Nov 2003, no.120, p.169-202.
2004	121	09	00	-
2004	122	09	01	Ferretti, Celso J., Zibas, Dagmar M. L. and Tartuce, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. Cad. Pesqui., Ago 2004, vol.34, no.122, p.411-423.

2004	123	10	00	-
2005	124	09	01	Zibas, Dagmar M. L. A reforma do Ensino Médio no Ceará e suas contradições. <i>Cad. Pesqui.</i> , Abr 2005, vol.35, no.124, p.171-199.
2005	125	10	00	-
2005	126	09	00	-
2006	127	10	01	Zibas, Dagmar M. L., Ferretti, Celso J. and Tartuce, Gisela Lobo B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. <i>Cad. Pesqui.</i> , Abr 2006, vol.36, no.127, p.51-85.
2006	128	09	00	-
2006	129	09	00	-
2007	130	10	00	-
2007	131	09	00	-
2007	132	09	00	-
2008	133	10	00	-
2008	134	10	00	-
2008	135	12	00	-
2009	136	11	00	-
2009	137	12	01	Silva, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do Ensino Médio. <i>Cad. Pesqui.</i> , Ago 2009, vol.39, no.137, p.441-460.
2009	138	14	00	
2010	139	13	00	
2010	140	14	01	Ricardo, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. <i>Cad. Pesqui.</i> , Ago 2010, vol.40, no.140, p.605-628.
2010	141	14	00	-
2011	142	13	00	-
2011	143	13	00	-
2011	144	14	00	-
Total	-	375	14	

Fonte: Elaborado pela autora.

Apêndice C: Publicações no Periódico *Educação & Sociedade* (2000- 2011)

ANO	N.	Textos publicados	Textos relacionados à temática	Referências
2000	70	08	04	Domingues, José Juiz, Toschi, Nirza Seabra and Oliveira, João Ferreira de A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. <i>Educ. Soc.</i> , Abr 2000, vol.21, no.70, p.63-79. Ferretti, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. <i>Educ. Soc.</i> , Abr 2000, vol. 21, no.70, p.80-99. Kuenzer, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. <i>Educ. Soc.</i> , Abr 2000, vol.21, no.70, p.15-39. Oliveira, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. <i>Educ. Soc.</i> , Abr 2000, vol.21, no.70, p.40-62.
2000	71	10	00	-
2000	72	11	00	-
2000	73	10	00	-
2001	74	13	00	-
2001	75	13	01	Whitaker, Dulce Consuelo Andreatta and Fiamengue, Elis Cristina Ensino Médio: função do estado ou da empresa?. <i>Educ. Soc.</i> , Ago 2001, vol.22, no.75, p.200-232.
2001	76	16	00	-
2001	77	17	00	-
2002	78	16	00	-
2002	79	17	00	-
2002	80	19	01	Lopes, Alice Casimiro. Os Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. <i>Educ. Soc.</i> , Set 2002, vol.23, no.80, p.386-400.
2002	81	15	00	-
2003	82	26	00	-
2003	83	18	00	-
2003	84	16	00	-
2003	85	18	00	-
2004	86	15	00	-
2004	87	14	00	-
2004	88	19	00	-
2004	89	16	00	-
2005	90	14	00	-
2005	91	18	00	-
2005	92	17	01	Zibas, Dagmar M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. <i>Educ. Soc.</i> , Out 2005, vol.26, no.92, p.1067-1086.
2005	93	21	00	-
2006	94	15	00	-
2006	95	15	00	-
2006	96	17	00	-
2006	97	16	00	-

2007	98	11	00	-
2007	99	16	00	-
2007	100	26	00	-
2007	101	13	00	-
2008	102	13	00	-
2008	103	13	00	-
2008	104	12	00	-
2008	105	14	00	-
2009	106	14	00	-
2009	107	13	00	-
2009	108	13	00	-
2009	109	16	00	-
2010	110	14	00	-
2010	111	14	00	-
2010	112	18	01	Kuenzer, Acacia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. Educ. Soc., Set 2010, vol.31, no.112, p.851-873.
2010	113	16	00	-
2011	114	15	00	-
2011	115	18	00	-
2011	116	12	04	Frigotto, Gaudêncio and Ciavatta, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. Educ. Soc., Set 2011, vol.32, no.116, p.619-638. Moraes, Carmen Sylvia Vidigal and Alavarse, Ocimar Munhoz Ensino Médio: possibilidades de avaliação. Educ. Soc., Set 2011, vol.32, no.116, p.807-838. Ramos, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Educ. Soc., Set 2011, vol.32, no.116, p.771-788. Silva Júnior, João dos Reis, Lucena, Carlos and Ferreira, Luciana Rodrigues As relações entre o Ensino Médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. Educ. Soc., Set 2011, vol.32, no.116, p.839-856.
2011	117	17	02	Leão, Geraldo, Dayrell, Juarez Tarcísio and Reis, Juliana Batista dos Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. Educ. Soc., Dez 2011, vol.32, no.117, p.1067-1084. Nosella, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. Educ. Soc., Dez 2011, vol.32, no.117, p.1051-1066.
Total	-	738	14	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Apêndice D: QUESTIONÁRIO PROEJ, RESSIGNIFICAÇÃO, EMI

1. Quais os limites observados na realização do Projeto?
 - limitações de recursos
 - dificuldade de comunicação entre a equipe técnica e a escola
 - acúmulo de tarefas a serem realizadas em razão do número de técnicos
 - dificuldade de comunicação entre a Coordenação do Ensino Médio e a escola
 - dificuldade de planejamento/replanejamento das ações a serem realizadas

2. Quais as possibilidades observadas na realização do Projeto?
 - ampliação de recursos
 - bom diálogo entre a equipe técnica e a escola
 - bom diálogo entre a Superintendência e a escola
 - maior participação das Unidades Escolares (UE) na reestruturação curricular
 - realização de ações com o objetivo de melhorar os índices de aprovação

3. Era possível encontrar contradição entre o 'discurso' (documentos) e a 'prática' em relação ao desenvolvimento do Projeto?
 - não
 - sim, mas não de forma muito expressiva
 - sim, de forma muito expressiva

4. O Projeto contemplava a possibilidade de tentar garantir o acesso e a democratização do saber aos alunos do ensino médio?
 - não
 - sim, mas não de forma muito expressiva
 - sim, de forma muito expressiva

5. O Projeto contemplava uma política regional/local ou estava vinculado a ganho de recurso do governo federal?
 - não
 - sim, mas não de forma muito expressiva
 - sim, de forma muito expressiva

6. Houve mudanças na educação como consequência do Projeto desenvolvido em relação aos itens a seguir: eficiência da gestão, ampliação de recursos, modernização da infraestrutura e de equipamentos, reorganização do currículo, melhores estratégias de avaliação, melhor relacionamento com a comunidade extraescolar?
 - não
 - sim, mas não de forma muito expressiva
 - sim, de forma muito expressiva

7. Havia impasse no desenvolvimento do Projeto em relação às questões pedagógicas e as administrativas?

- não
- sim, mas foram rapidamente resolvidas
- sim, e dificilmente eram prontamente resolvidas

8. Houve participação da sociedade (Seminários, Conselhos Escolares etc.) na construção do Projeto como política pública educacional?

- não
- sim, mas não de forma muito expressiva
- sim, de forma muito expressiva

9. No decorrer do Projeto, foram contemplados investimentos para reforma/ampliação das Unidades Escolares (UE)?

- não
- sim, mas de forma insuficiente
- sim, mas parcialmente suficiente
- sim, suficiente

10. Havia consonância entre as diretrizes sugeridas pelo governo federal e a ação realizada pela equipe executora da Coordenação do Ensino Médio (COEM)?

- não
- sim, mas não de forma muito expressiva
- sim, de forma muito expressiva

11. Havia estratégias de orientação para a reestruturação curricular adequada às demandas acadêmicas, sociais e econômicas como possibilidade de uma mudança na identidade do ensino médio?

- não
- sim, mas não de forma muito expressiva
- sim, de forma muito expressiva

12. Em relação à capacitação/formação dos professores, durante o Projeto, houve um trabalho sistemático e constante por parte da equipe da Superintendência do Ensino Médio (SUPEM)?

- não
- sim, mas não de forma muito expressiva
- sim, de forma muito expressiva

13. Houve um processo de consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) mediante divulgação de sua proposta e preparação dos docentes?

- não
- sim, mas não de forma muito expressiva
- sim, de forma muito expressiva

14. Entre os itens a seguir, significaram ações do Projeto?

- readequação dos regimentos escolares
- readequação dos planos de curso/aula dos professores
- readequação dos espaços nas unidades escolares
- readequação do tempo nas unidades escolares

- realização de capacitação de professores
- adaptação/melhoria dos prédios das unidades escolares
- construção de laboratórios
- construção/ampliação de bibliotecas

15. Em relação ao que se propunha com o Projeto e o que mostram os indicadores de desempenho das avaliações do SAEB e do ENEM, houve mudança?

- não
- sim, mas não de forma muito expressiva
- sim, de forma muito expressiva

16. Havia estratégias para a avaliação, por parte da Secretaria de Estado da Educação, dos resultados com a implementação do Projeto?

- não
- sim, mas não de forma muito expressiva
- sim, de forma muito expressiva

17. Você considera que houve boa compreensão por parte dos diretores dos encaminhamentos textuais que foram enviados pela equipe da Coordenação do Ensino Médio (COEM) para execução de ações do Projeto?

- não
- sim, mas não de forma muito clara
- sim, de forma muito clara

18. A equipe da Coordenação do Ensino Médio (COEM) promoveu estrutura de apoio, acompanhamento, avaliação e controle do Projeto em relação à sua divulgação, formação de gestores e professores, implementação na unidade escolar?

- não
- sim, mas não de forma muito expressiva
- sim, de forma muito expressiva

19. Você acha que houve pleno desenvolvimento do Projeto por parte da equipe da Coordenação do Ensino Médio (COEM)? Explique sua resposta.

20. Você acha que houve pleno desenvolvimento do Projeto por parte das Unidades Escolares (UE)? Explique sua resposta.

OBS.: Caso necessite fazer algum comentário a respeito das questões 1 a 18.

Apêndice E: QUESTIONÁRIO ESCOLA (2012)

1. O CONSELHO DE ESCOLA É COMPOSTO POR (Marque SIM ou NÃO em cada linha)

Representantes	Sim	Não
professores.	(A)	(B)
alunos.	(A)	(B)
funcionários.	(A)	(B)
pais.	(A)	(B)

2. QUANTO AO PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) foi adotado o modelo encaminhado pela Secretaria da Educação.
- (B) foi elaborado por mim.
- (C) depois de eu ter elaborado uma proposta do projeto, apresentei-a aos professores para sugestões e só depois escrevi a versão final.
- (D) os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, escrevi a versão final.
- (E) uma equipe de professores e eu elaboramos o projeto.
- (F) foi elaborado de outra maneira.
- (G) não sei como foi desenvolvido.
- (H) não existe Projeto Pedagógico.

3. NO INÍCIO DESTES ANOS LETIVOS, QUAL DAS OPÇÕES ABAIXO MELHOR CARACTERIZA A PROCURA POR VAGAS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
- (B) A procura por vaga na escola preencheu as vagas oferecidas.
- (C) A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
- (D) A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

4. QUAL O CRITÉRIO UTILIZADO PARA FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
- (B) Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com similar rendimento).
- (C) Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
- (D) Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com nível de rendimento diferente).
- (E) Não houve critério.

5. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA (Há pelo menos 05 anos)?

- (A) Menor ou igual a 25%.
- (B) De 26% a 50%.
- (C) De 51% a 75%.
- (D) De 76% a 90%.
- (E) De 91% a 100%.

6. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.
- (B) Sim, mas ainda não foi implementado.
- (C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
- (D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

7. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.

- (B) Sim, mas ainda não foi implementado.
 (C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
 (D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

PARA EVITAR QUE OS ALUNOS FALTEM ÀS AULAS (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
8. os professores falam com os alunos.	(A)	(B)
9. os pais/responsáveis são avisados por comunicação escrita.	(A)	(B)
10. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	(A)	(B)
11. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	(A)	(B)
12. a escola envia alguém à casa do aluno.	(A)	(B)

13. ESTA ESCOLA DESENVOLVE, REGULARMENTE, ALGUM PROGRAMA DE APOIO OU REFORÇO DE APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS (monitoria, aula de reforço etc.)?

- (A) Sim.
 (B) Não.

AS PERGUNTAS DE 14 A 23 RESPONDA SE CADA UM DELES OCORREU OU NÃO NESTE ANO. CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE, DIFICULTANDO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Ocorreu na escola	Não.	Sim, mas não foi um problema grave.	Sim e foi um problema grave.
14. insuficiência de recursos financeiros?	(A)	(B)	(C)
15. inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	(A)	(B)	(C)
16. carência de pessoal administrativo?	(A)	(B)	(C)
17. carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	(A)	(B)	(C)
18. falta de recursos pedagógicos?	(A)	(B)	(C)
19. interrupção das atividades escolares?	(A)	(B)	(C)
20. alto índice de faltas por parte de professores?	(A)	(B)	(C)
21. alto índice de faltas por parte de alunos?	(A)	(B)	(C)
22. rotatividade do corpo docente?	(A)	(B)	(C)
23. problemas disciplinares causados por alunos?	(A)	(B)	(C)

INDIQUE SE NESTA ESCOLA EXISTEM OU NÃO OS RECURSOS APONTADOS E QUAIS SÃO SUAS CONDIÇÕES DE USO. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
24. Computadores para uso dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
25. Acesso à Internet para uso dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
26. Computadores para uso dos professores	(A)	(B)	(C)	(D)
27. Acesso à Internet para uso dos professores	(A)	(B)	(C)	(D)
28. Computadores exclusivamente para uso administrativo	(A)	(B)	(C)	(D)
29. Fitas de vídeo ou DVD (educativas)	(A)	(B)	(C)	(D)

	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
30. Fitas de vídeo ou DVD (lazer)	(A)	(B)	(C)	(D)
31. Máquina copiadora	(A)	(B)	(C)	(D)
32. Impressora	(A)	(B)	(C)	(D)
33. Retroprojektor	(A)	(B)	(C)	(D)
34. Projetor de <i>slides</i>	(A)	(B)	(C)	(D)
35. Videocassete ou DVD	(A)	(B)	(C)	(D)
36. Televisão	(A)	(B)	(C)	(D)
37. Antena parabólica	(A)	(B)	(C)	(D)
38. Linha telefônica	(A)	(B)	(C)	(D)
39. Aparelho de som	(A)	(B)	(C)	(D)
40. Biblioteca	(A)	(B)	(C)	(D)
41. Quadra de esportes	(A)	(B)	(C)	(D)
42. Laboratório de Línguas	(A)	(B)	(C)	(D)
43. Laboratório de Ciências	(A)	(B)	(C)	(D)
44. Auditório	(A)	(B)	(C)	(D)
45. Sala para atividades de música	(A)	(B)	(C)	(D)
46. Sala para atividades de artes	(A)	(B)	(C)	(D)

Quanto ao Laboratório de Línguas:

	Não	Sim, parcialmente	Não, integralmente
47. Está em funcionamento	(A)	(B)	(A)
48. Tem um professor responsável (dinamizador)	(A)	(B)	(A)
49. O professor de língua portuguesa utiliza	(A)	(B)	(A)
50. O professor de língua inglesa utiliza	(A)	(B)	(A)
51. O professor de língua espanhola utiliza	(A)	(B)	(A)

Quanto ao Laboratório de Ciências da Natureza:

	Não	Sim, parcialmente	Não, integralmente
52. Está em funcionamento	(A)	(B)	(A)
53. Tem um professor responsável (dinamizador)	(A)	(B)	(A)
54. O professor de física utiliza	(A)	(B)	(A)
55. O professor de química utiliza	(A)	(B)	(A)
56. O professor de biologia utiliza	(A)	(B)	(A)

QUE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES SÃO DESENVOLVIDAS REGULARMENTE COM OS ALUNOS NESTA ESCOLA? (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
57. Esportivas.	(A)	(B)
58. Artísticas (música, teatro, trabalhos artesanais).	(A)	(B)

NESTE ANO, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUAÇÕES: (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
59. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	(A)	(B)
60. Faltaram livros para os alunos.	(A)	(B)
61. Sobraram livros.	(A)	(B)
62. Os livros escolhidos foram os recebidos.	(A)	(B)

OBS.: Caso sinta necessidade de fazer comentário sobre algum item, sinta-se à vontade.

Apêndice F: Dimensão PAR – Gestão das Unidades Escolares – Goiás – 2009

Escolas-Campo da Pesquisa						
Linhas de Ação	Jardim América	Professor Pedro Gomes	Pré-Universitário	João Netto de Campos	Jalles Machado	Ruy Brasil Cavalcante
Formação da Equipe de Direção em gestão escolar			reformulação do Projeto Político Pedagógico – proposta curricular, matriz curricular, disciplinas optativas, regimento escolar, Quadro funcional –, e a contratação de assessoria ao grupo sistematizador		capacitações em gestão escolar ao grupo gestor	
Fortalecimento da Gestão Democrática	Contratar consultor para ministrar sobre: relações interpessoais, avaliação, motivação	promover reuniões mensais do conselho escolar		construir uma gestão participativa	palestras semanais entre o grupo gestor, para análise de resultados e novas medidas educativas	capacitar a equipe gestora nas questões pedagógicas, administrativas para viabilizar a articulação da proposta pedagógica e de recursos, implementando um plano para garantir o desenvolvimento das ações propostas, proporcionando monitoramento e critérios de avaliação constante

Infraestrutura de apoio à gestão escolar		adquirir aparelhagem para implantação de computadores em rede	aquisição de sistema de monitoramento por circuito de TV, (20) cadeiras, (03) mesas, (03) armários, (01) notebook, (02) computadores	proporcionar ambientes inovadores para a realização das ações pedagógicas	adquirir material pedagógico de apoio à gestão e outros materiais	
Apoio às articulações institucionais				promover a formação continuada dos professores e funcionários por meio de ciclos de estudos e minicursos pedagógicos e motivar os professores e demais servidores para aprimoramento profissional	criar parcerias com: UEG, CEPs, Usinas	

Fonte: Elaborado pela autora (com base nos PAPs das UEs).

Apêndice G: Dimensão PAR – Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada – Goiás – 2009

Escolas-Campo da Pesquisa						
Linhas de Ação	Jardim América	Professor Pedro Gomes	Pré-Universitário	João Netto de Campos	Jalles Machado	Ruy Brasil Cavalcante
Formação Continuada de Professores e Capacitação em Serviço	contratar professor para ministrar minicurso sobre elaboração de projetos em suas áreas de conhecimento	aprimorar o desempenho profissional da equipe docente com cursos de formação por área	formação dos professores por meio de participação em encontros, seminários, cursos presenciais ou a distância	promover estudos e planejamentos por área de conhecimento	previa-se minicurso de formação humana e gerência em sala de aula, com especialistas na área	contratar serviço para formação dos profissionais da escola
Implantação e/ou Organização da Coordenação Pedagógica	contratar consultor para minicurso de atualização para os coordenadores pedagógicos	selecionar por meio de entrevista professor para atuar na coordenação	aquisição de (01) computador com monitor de 17", (01) scanner e (01) impressora a laser para sistematizar as atividades da coordenação pedagógica	colocar em prática o Plano de Ação Pedagógica	criar grupos de sistematização para organizar o trabalho interno e ampliar a coordenação por área do conhecimento	Implantação e/ou Organização da Coordenação Pedagógica.
Estruturação dos Ambientes de Planejamento Didático-Pedagógico	adaptar salas com equipamentos para promover aulas mais atrativas e de qualidade	Adequar a sala de planejamento, adquirindo mobiliário e recursos tecnológicos necessários	organizar os ambientes físicos e operacionais da coordenação pedagógica, adquirindo assinaturas periódicos	proporcionar momentos e estudos para a participação de todos	reorganizar ambientes para iniciar as atividades, aguardando ampliação e reforma para melhorar o desempenho	adquirir material didático para estruturar o ambiente e viabilizar o trabalho da equipe pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora (com base nos PAPs das UES).

Apêndice H: Dimensão PAR – Apoio às Práticas Docentes – Goiás – 2009

Escolas-Campo da Pesquisa						
Linhas de Ação	Jardim América	Professor Pedro Gomes	Pré-Universitário	João Netto de Campos	Jalles Machado	Ruy Brasil Cavalcante
Aquisição de Material Didático	de adquirir material adequado às disciplinas trabalhadas pelos professores	adquirir material para montagem de laboratórios temáticos para áreas específicas de humanas e Matemática	adquirir material pedagógico para dinamizar as salas ambientes: Laboratório de Línguas; Laboratório de Química	de adquirir material para dinamizar as aulas do professor e adquirir 12 DVDs educativos para melhorar as práticas docentes	de adquirir material pedagógico por meio de verbas enviadas (PDDE)	adquirir materiais educacionais para a estruturação de ambientes, como materiais de apoio às práticas e recursos compatíveis com a necessidade e suporte para a proposta de trabalho desenvolvida nesta Unidade Escolar
Elaboração de Material Didático		elaborar materiais de apoio para diversificação das aulas dos laboratórios temáticos	comprar serviços de profissional especializado e apto a confeccionar artefatos de cunho pedagógico	confeccionar jogos matemáticos para facilitar a prática do docente	organizar minicurso de estudo e de confecção de material didático, com profissionais qualificados	
Utilização de Novas Tecnologias Educacionais	contratar consultor para ministrar minicurso de aplicação de novas tecnologias educacionais para toda comunidade escolar	adquirir recursos tecnológicos para laboratórios temáticos e contratar consultoria para ministrar minicurso de atualização dos profissionais da escola em multimídias	aquisição de equipamentos de multimídias como apoio à formação continuada: (01) notebook, (01) filmadora profissional, (01) máquina fotográfica, (01) data-show, (01) Quadro branco não magnético de 1,20m x 90cm	promover cursos de capacitação de mídias para os professores e adquirir uma máquina copiadora	melhorar a comunicação via internet, substituindo a linha e os computadores	adquirir materiais tecnológicos e implementar o Laboratório de Línguas, Informática e a Rádio-Escola

Fonte: Elaborado pela autora (com base nos PAPs das UEs).

Apêndice I: Dimensão PAR – Proposta Curricular Inovadora – Goiás – 2009

Linhas de Ação	Escolas-Campo da Pesquisa				
	Jardim América	Professor Pedro Gomes	Pré-Universitário	João Netto de Campos	Jalles Machado
Apoio a projetos de ampliação da carga horária			o apoiar o desenvolvimento de projetos extracurriculares com a reprodução e aquisição de materiais	implementar atividades extracurriculares (disciplinas optativas) projetos de projetos extracurriculares de	modificar a Matriz Curricular para acrescentar algumas disciplinas, ampliando a CH para um total de 3.000 horas
					Ruy Brasil Cavalcante construir um ambiente virtual (como o Moodle), criando programas que estimulem e garantam o intercâmbio de estudantes com outros, que despertem o interesse para novos estudos e pesquisas, inclusive com grupos de pesquisa das Universidades, sendo necessária a capacitação de professores, coordenadores, dinamizadores e alunos monitores para auxiliar na utilização de ambientes virtuais

Incentivo à pesquisa e iniciação científica para estudantes do Ensino Médio		propor a equipe docente a elaboração de projetos de pesquisa e iniciação científica como disciplinas optativas	adquirir diárias para monitores para participação em projetos científicos por três alunos por turno	de desenvolver uma oficina de estudo sobre o corpo humano (Feira de Ciências), visitar o Museu do Cerrado/Goiania(GO) e Museu de Pirenópolis/Sacramento(MG)	direcionar a pesquisa científica nos projetos da escola	
Produção de mídias pelos estudantes		propor à equipe docente a elaboração de projetos de produção de mídia na escola como disciplina optativa		utilizar as mídias para otimizar as aulas, informar e melhorar a qualidade de ensino e dinamizar o uso da Rádio-Escola pelos alunos	promover o projeto de cinema e vídeo, informática, intercâmbio – Projeto de Lideranças nas Escolas	promover o acesso a recursos tecnológicos com criação e produção de conteúdos educacionais, integrando as tecnologias como estratégia de modernização e facilitação do processo de ensino-aprendizagem
Projetos de incentivo à arte, ao esporte e cultura	despertar nos alunos valor ético/cidadão e a utilização do meio ambiente de forma sustentável	dinamizar a execução dos projetos já existentes na escola de arte, esporte e cultura	atender alunos nas modalidades: vôlei, basquete, futsal e jogos de dama e xadrez	desenvolver oficinas de arte francesa, executar um projeto de jogos desportivos interclasse, desenvolver o projeto da Semana de Arte Moderna e desenvolver oficinas de arte	produção de telas e criação de peças teatrais para implementar as atividades escolares	contratar o serviço de profissionais com formação em Música e Dança para uma melhor orientação aos projetos desenvolvidos pela escola

Projetos de incentivo à leitura	desenvolver no âmbito da biblioteca, como forma de despertar nos alunos o interesse pela leitura	adequar 01 sala de leitura com equipamento e mobiliário para o incentivo à leitura	adquirir material impresso em todas as áreas do conhecimento	promover oficinas com vários gêneros textuais, a leitura de gibis, jornais, revistas e charges	análise literária, orientações para concursos, projetos da biblioteca	adquirir DVDs, assinatura de periódicos para fortalecer o Projeto de Incentivo à Leitura, já iniciado
Oferta de componentes curriculares optativos		disponibilizar dentro da matriz curricular carga horária para implantação das matérias optativas voltadas para o EMI	apoiar tecnicamente financeiramente atividades extracurriculares: transporte	criar e desenvolver uma oficina de teatro e identificar os desenhos geométricos	ofertar disciplinas como: Produtos de limpeza, Experiências em Física, Trânsito, Teatro e Música	adquirir materiais pedagógicos, implementar estruturas de apoio e ambientes didático-pedagógicos, utilizar tecnologias de informação e mídia para dinamizar as atividades das disciplinas optativas
Orientação vocacional e de carreiras profissionais aos estudantes do ensino médio			comprar serviço de profissional especializado e apto a realizar seminários, palestras a orientação profissional e carreiras profissionais	levar os alunos às universidades e áreas mineradoras	promover o Projeto Despertar Vocacional, cursos em parcerias com os CEPs	de contratar serviços para orientação vocacional e de carreiras profissionais aos estudantes

Fonte: Elaborado pela autora (com base nos PAPs das UEs).

Apêndice J: Dimensão PAR – Pesquisa e Estudos sobre o Ensino Médio e Juventude – Goiás – 2009

Escolas-Campo da Pesquisa						
Linhas de Ação	Jardim América	Professor Pedro Gomes	Pré-Universitário	João Netto de Campos	Jalles Machado	Ruy Brasil Cavalcante
Elaboração de Projeto de Pesquisa sobre o Ensino Médio e Juventude		promover a formação do grupo de pesquisa e orientação da equipe escolar para desenvolver o projeto de pesquisa sobre Ensino Médio e juventude	elaborar projeto de iniciação científica sobre o Ensino Médio e Juventude para subsidiar a gestão da unidade escolar	trabalhar aulas e horários diferenciados para preparação das provas: ENEM, SENAI e Universidade, buscar parceria com o Conselho Tutelar e Segurança Pública, promover palestras, leitura de textos, debate, programas na Rádio, aulas no Laboratório de Ciências, visitas às instituições	promover parceria com Congregação/escola/ igreja católica (VI Seminário de Jornada da Juventude), com usinas, estagiários e CEPs	criar meios para diagnosticar e registrar os resultados dos projetos desenvolvidos, estimulando a participação e a formação integral dos jovens, valorizando produção e pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (com base nos PAPs das UEs).

Apêndice K: Dimensão PAR – Melhoria dos ambientes escolares – Goiás – 2009

Escolas-Campo da Pesquisa						
Linhas de Ação	Jardim América	Professor Pedro Gomes	Pré-Universitário	João Netto de Campos	Jalles Machado	Ruy Brasil Cavalcante
Pequenas Reformas e/ou adaptações em prédios escolares	reparar estrutura elétrica, hidráulica e física da quadra de esporte	adquirir <i>kit</i> para reforma e adequação do ambiente escolar	instalações prediais adequadas ao pleno exercício das atividades de ensino: pintura de salas, adequação de rampas, troca de ventiladores, fiação elétrica e hidráulica	melhorar o ambiente do salão de festas para apresentação dos trabalhos culturais e desenvolver pelos alunos e fazer pequenas reformas e adaptações na parte elétrica e hidráulica das salas e dos banheiros, proporcionando condições para melhorar o ambiente	ampliação da sala de coordenação, adequação de passarela para ligar prédios A e B, para diminuir o tempo de acesso à sala de aula	realizar pequenas reformas, adaptações e instalação de materiais adquiridos
Aquisição de recursos tecnológicos e equipamentos			adquirir <i>softwares</i> para adequação às práticas didáticas	adquirir um computador para melhorar o atendimento da biblioteca aos alunos e adquirir equipamentos tecnológicos necessários para ambientar uma sala	reestruturação do Laboratório de Informática para melhorar a comunicação via internet	adquirir recursos tecnológicos e equipamentos para melhoria dos ambientes escolares
Aquisição de Mobiliário		adquirir dois armários de aço para os laboratórios temáticos		adquirir 02 mesas e 02 cadeiras para a sala de mídia e Rádio-Escola	confeccionar armários de madeira para guardar material didático pedagógico	adquirir mobiliário adequado ao exercício das atividades curriculares

Fonte: Elaborado pela autora (com base nos PAPs das UEs).

ANEXOS

ANEXO A: Relação das 56 Unidades Escolares que receberam Investimentos do BID

SUBSECRETARIA	COLÉGIO ESTADUAL	QUANTIDADE
Anápolis	Vírgilio Santilo	09
	Polivalente Frei João Batista	
	José Ludovico de Almeida	
	Adolpho Batista	
	Dr. Generico Gonzaga Jaime	
	Gomes de Souza Ramos	
	Zeca Batista	
	Professor Faustino	
	Senador Onofre Quinan	
Aparecida de Goiânia	Colina Azul	06
	Garavelo Park	
	Elmar Arantes Cabral	
	Dom Pedro I	
	Cruzeiro do Sul	
	Cecília Meireles	
Campos Belos	Professora Antusa	01
Catalão	João Netto de Campos	01
Ceres	João XXIII	01
Formosa	Sérgio Fayad Generoso	01
Goiás	Professor Alcides Ramos Jubé	01
Goianésia	Jales Machado	01
Goiatuba	C.E. de Goiatuba	01
Inhumas	Manoel Vilaverde	01
Iporá	Ariston Gomes da Silva	01
Itaberaí	Honestino Guimarães	01
Itapuranga	José Alves de Assis	01
Itumbiara	Dom Veloso	01
Jataí	Nestório Ribeiro	01
Jussara	Dom Bosco	01
Luziânia	Antônio Valdir Roriz	01
Metropolitana (Goiânia)	Lyceu de Goiânia	11
	Pedro Gomes	
	Pedro Xavier Teixeira	
	Polivalente Goiany Prates	
	Presidente Costa e Silva (Pré-Universitário)	
	Polivalente Modelo de Goiânia	
	Robinho M. Azevedo	
	Jardim América	
	Jardim Guanabara	
	Juvenal Pedroso	
Murilo Braga		
Mineiros	Professora Alice Pereira Alves	01
Niquelândia	Joaquim Maria de Godói	01
Palmeiras de Goiás	Polivalente de Palmeiras de Goiás	01
Planaltina	C. E. Águas Lindas	01
Piranhas	Maria Eulália J. Portilho	01
Piracanjuba	Ruy Brasil Cavalcante	01
Pires do Rio	Professor Ivan Ferreira de Azevedo	01
Posse	Argemiro Antonio de Araújo	01

Rio Verde	Martins Borges	01
Rubiataba	Raimundo Santana do Amaral	01
Santa Helena	José Saviano Azevedo	01
São Luís de Montes Belos	Américo Antunes	01
Silvânia	José Pascoal Silva	01
São Miguel do Araguaia	Dr. Dorival B. Andrade	01
Uruaçu	Polivalente Dr. Sebastião Gonçalves de Almeida	01
Total		56

Fonte: SEDUC/GO, 2000.

ANEXO B: Relação das 25 Unidades Escolares que aderiram ao EMI

SUBSECRETARIA	COLÉGIO ESTADUAL	QUANTIDADE
Anápolis	Arlindo Costa	02
	Comendador Christovan de Oliveira	
Aparecida de Goiânia	Severina Maria de Jesus	01
Catalão	João Netto de Campos	02
	Dona Iayá	
Formosa	Hugo Lobo	01
Goianésia	Jales Machado	01
Goiatuba	Eloi Pereira Martins	01
Jataí	João Roberto Moreira	01
Metropolitana (Goiânia)	Novo Horizonte	08
	Jardim América	
	Edmundo Rocha	
	Professor Pedro Gomes	
	Pré-Universitário	
	Senador Teotônio Vilela	
	Criméia Oeste	
	Amália Hermano Teixeira	
Piracanjuba	Ruy Brasil Cavalcante	01
Porangatu	Stellanis Kopanakis Pacheco	01
Quirinópolis	Belmiro Soares	02
	Presidente Costa e Silva	
Rio Verde	Manoel Ayres	01
Rubiataba	Cacique José Borges	01
São Luís de Montes Belos	Presidente Costa e Silva	01
Uruaçu	Alfredo Nasser	01
Total		25

Fonte: SEDUC/GO, 2009.

ANEXO C: Legislação do Estado de Goiás

Lei Complementar n. 26 (28/12/1998) – estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás

Seção IV

DO ENSINO MÉDIO

Art. 50 - O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tem como finalidades:

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

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

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de 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 ou áreas do conhecimento.

Art. 51 - O currículo do Ensino Médio deve observar o disposto na *seção I das Disposições Gerais* desta lei e as seguintes diretrizes:

I – destaque para a educação tecnológica básica, para a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa, a participação e a criatividade dos alunos.

Art. 52 – Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação do Ensino Médio devem organizar-se de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:

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

II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia;

IV- compreensão das relações existentes no mundo do trabalho face aos processos produtivos.

Art. 53 – A organização curricular e a base nacional comum do Ensino Médio seguem as normas da legislação federal, e complementam-se por normas do órgão normativo do sistema estadual de educação.

(Lei n. 13.413, de 28 de dezembro de 1998 – *Diário da Assembleia*, Goiânia, terça-feira, 29 de dezembro de 1998, n. 8.097)

Resoluções do CEE/GO

- Resolução CEE n. 249 (28/05/1998) – define a organização da Educação Básica e dá outras providências

- Resolução CEE n. 002 (07/02/1998) – fixa a duração mínima de curso de Ensino Médio e dá outras providências

- Resolução CEE n. 254 (28/05/1998) – dispõe sobre novos Regimentos Escolares e dá outras providências

- Resolução CEE n. 25 (28/05/1998) – estabelece critérios para elaboração do calendário escolar

- Resolução CEE n. 401 (25/05/1999) – estabelece normas para reconhecimento e renovação de reconhecimento de unidade escolar autorizada a ministrar a Educação Básica em suas diversas modalidades e dá outras providências.

Fonte: GOIÁS, SEDUC, 2000a.

ANEXO D: Projeto Escola Jovem – Programação de Atividades 2001

Meta		Etap a/Fa se	Especificação	Indicador Físico		Previsão de realização
				Unidade	Quant.	
1. Reordenamento de rede						
1	1.1		Recuperação de prédios escolares e adaptação de ambientes para abrigar bibliotecas e laboratórios de informática, de ciências da natureza e línguas	m ²	31.920	Mar. a jul.
	1.2		Adequação física de prédios escolares com número de salas de aula inferior a 16	m ²	1.260	Mar. a jul.
	1.3		Aquisição de equipamentos para os laboratórios de informática, de ciências da natureza e línguas	Laboratório	28 cada	Fev. a maio
	1.4		Aquisição de mobiliário para as bibliotecas e para os laboratórios de informática, de ciências da natureza e línguas	Laboratório	28 cada	Fev. a maio
				Biblioteca	28 cada	Fev. a maio
	1.5		Acompanhamento das obras de recuperação física e da instalação de equipamentos nas escolas	Diária	1.500	Fev. a dez.
2. Reestruturação curricular						
2	2.1		Estabelecimento de convênio de cooperação técnica entre a SEE/FUNAPE para a contratação de consultorias, assistência técnica e prestação de serviços	Convênio	01	Fev. a dez
	2.2		Contratação de consultores – especialistas nas 3 áreas do conhecimento que compõem a Base Nacional Comum do Currículo do Ensino Médio	Hora consultoria	6.732h	Fev. a dez.
	2.3		Capacitação dos professores-monitores das telessalas	Curso	03	Maio, ago. e out.
	2.4		Capacitação dos professores-coordenadores da reestruturação curricular nas UE/EM	Curso	02	Abr. a set.
	2.5		Realização de cursos de capacitação presencial de educadores das UE/EM da região metropolitana de Goiânia	Curso	03	Jun., set. e dez.

3. Valorização do professor					
3	3.1	Contratação de consultores para elaboração de edital e avaliação das propostas das agências formadoras	Edital	01	Fev. a dez.
			Hora consultoria	360h	Fev. a dez.
	3.2	Contratação de agência formadora para oferecer cursos de Licenciatura Plena (formação inicial), nas 3 áreas do conhecimento	Curso	01	Fev. a dez.
	3.3	Contratação de consultores para elaboração de edital e avaliação das propostas das agências formadoras	Edital	01	Fev. a dez.
			Hora consultoria	150h	Fev. a dez.
	3.4	Contratação de agência formadora para realizar curso de complementação pedagógica	Curso	01	Fev. a dez.
			Diária/ passagem/ mês	10.228	Fev. a dez.

4. Fortalecimento institucional					
4	4.1	Capacitação e intercâmbio da equipe do PROEJ/SUPEM (instituições nacionais e internacionais)	Passagem	20	Fev. a dez.
			Diária	300	Fev. a dez.
			Ajudade custo	20	Fev. a dez.
	4.2	Implementação do programa de apoio aos docentes para Projetos de Inovações Educacionais das UE/EM	Projeto	50	Fev. a dez.
	4.3	Aquisição de acervos bibliográficos e promoção de acesso a informações	Kit/acervo	70	Fev. a dez.
			Assinatura	536	Fev. a dez.
	4.4	Informatização da administração escolar e da SUPEM	Kit/informática	05	Fev. a dez.
	4.5	Realização de seminários para os professores-coordenadores e professores-monitores das tele-salas	Seminário	03	Fev. a dez.
	4.6	Estabelecimento de convênio para monitoramento e avaliação do Projeto Escola Jovem	Convênio	01	Fev. a dez.
5. FUST					
5	5.1	Elaboração de projetos para construção, adequação e ampliação de prédios	Projeto	300	Fev. a ago.
	5.2	Adequação e ampliação de prédios escolares para instalação de equipamentos de informática (computador)	Escola	300	Fev. a ago.
	5.3	Capacitação de professores que atuarão nos laboratórios de informática	Professor	-	Fev. a ago.

Fonte: GOIÁS, 2001.