



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

WANDA MARA MEGUINS MATOS

**ANÁLISE DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO ESTADO DO AMAPÁ
NO PERÍODO DE 2010 A 2014**

BELÉM-PA
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

WANDA MARA MEGUINS MATOS

**ANÁLISE DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO ESTADO DO AMAPÁ
NO PERÍODO DE 2010 A 2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo.

BELÉM-PA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Matos, Wanda Mara Meguins, 1978-

Análise do Programa Ensino Médio Inovador no Estado do Amapá no período de 2010 a 2014 / Wanda Mara Meguins Matos. - 2015.

Orientador: Ronaldo Marcos de Lima Araújo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

1. Educação e Estado - Amapá. 2. Ensino integrado - Amapá - Currículos. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação - Amapá. 4. Ensino médio - Amapá. 5. Currículos - Mudança - Amapá. I. Título.

CDD 22. ed. 379.155098116



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

WANDA MARA MEGUINS MATOS

**ANÁLISE DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO ESTADO DO AMAPÁ
NO PERÍODO DE 2010 A 2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Trabalho apresentado em: 18 de agosto de 2015
Avaliação: Aprovada

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Universidade Federal do Pará/UFPA
Orientador

Prof^a. Dr^a.Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Pará/UFPA
Examinador Interno

Prof^a Dr^a.Selma Suely Baçal de Oliveira
Universidade Federal do Amazonas/UFAM
Examinador externo

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, sustento e fé nas horas mais incertas desta longa caminhada.

Ao meu orientador, Professor Ronaldo Marcos de Lima Araujo, pela paciência e ética na docência, nas orientações, nas pesquisas, e na generosidade com que compartilha seus conhecimentos com os que lhe buscam.

A minha mãe, Maria de Lourdes Meguins, e minha avó Nair Meguins (*in memoriam*), pela provisão material e pela formação humana que me proporcionaram. Mulheres trabalhadoras que não tiveram garantidos seus direitos à escola, mas sempre souberam reconhecer sua importância.

Ao GEPTE, grupo de pesquisa que me acolheu desde o início, onde realmente tenho me constituído pesquisadora, agradeço a todos e todas, sem exceção.

As minhas “anjinhas” Lorena Teixeira e Leide Santos pelo apoio fundamental em todos os momentos de minha pesquisa.

A minha amiga Antônia Marcia, por todas as angústias que vivemos juntas e admiração por sua história de vida.

As companheiras Ana Paula, Ana Maria, Riane e Larissa pelo apoio e incentivo e aos Companheiros Frederico dos Remédios e João Paulo, pela parceria sincera.

Aos alunos regulares da turma de mestrado 2012, linha de Políticas educacionais, pela sincera acolhida.

A equipe do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Amapá pela disponibilização de documentos e informações fundamentais para esta pesquisa.

Aos professores Gilmar Pereira, Paulo Almeida, Rosana Gemaque, Ney Cristina, Fabrício Carvalho, Marilena Loureiro, Doriedson Rodrigues e Terezinha Monteiro. Pelas contribuições teóricas nas disciplinas que vivenciamos juntos e pelas valiosas sugestões de pesquisa que muito ajudaram na construção deste texto.

As professoras Selma Baçal e Ney Cristina, por aceitarem participar do importante momento de avaliação de minha pesquisa.

A família e amigos, pela compreensão e apoio nos momentos de ausências, angústias e nervosismos.

A todos e todas que desejaram viver “Dias Melhores” no PPGED/UFPA em 2014 e que viverão, de formas outras, em outros espaços, mas viverão!

Reconhecer os “Outros” educandos como jovens-adultos e como trabalhadores exigirá desconstruir as formas como tem sido pensados e alocados, em nossa história, seus coletivos nas relações de classe sociais, étnicas, raciais, de gênero, dos campos e das periferias. As políticas de educação, de trabalho, de espaço e escolarização estão marcadas pelas formas inferiorizantes, segregadoras de pensá-los e de alocá-los nas relações sociais, políticas.

Miguel G. Arroyo

RESUMO

Esta dissertação, intitulada “Análise do Programa Ensino Médio Inovador no estado do Amapá no período de 2010 a 2014”, tem como objetivo analisar a experimentação do Programa Ensino Médio Inovador no estado do Amapá, sobretudo, sua relação com a dinâmica curricular à luz do conceito de Inovação orientado pela ideia de integração. Trata-se de pesquisa documental, precedida de revisão bibliográfica, baseada na perspectiva crítico dialética, instigada pela necessidade de análise das propostas curriculares que orientaram a prática do Programa em uma das oito escolas que iniciaram sua experimentação no estado do Amapá a partir do ano de 2010, bem como do monitoramento dos indicadores de rendimento e movimento dos primeiros alunos que cursaram o ensino médio neste estado entre os anos de 2010 e 2012, indicadores estes apontados no texto base do Programa como uma das estratégias de avaliação do ProEMI. Para compreender o objeto desta pesquisa, elegeu-se como aporte metodológico a abordagem do ciclo de políticas de BALL e BOWE (1992). Os resultados desta pesquisa revelaram que, apesar de o ProEMI ter estimulado práticas pedagógicas diversificadas e interessantes na escola Gabriel de Almeida Café, as finalidades de ensino continuaram as mesmas ; a escola passou a se orientar por dois tipos de currículo: um disciplinar e outro não disciplinar, ambos com foco na preparação dos alunos para o ENEM, reforçando a fragmentação ao contrário da integração; os indicadores de rendimento e movimento revelaram descontinuidades, a reprovação e o abandono mostraram-se altos nos três primeiros anos de experimentação do Programa na maioria das escolas; desta forma, concluímos que ao reforçar a fragmentação curricular na escola analisada e reafirmar a predominância do caráter preparatório do Ensino Médio, as propostas ora analisadas, apesar de interessantes, tem pouca força inovadora.

Palavras-chave: Ensino Médio; Programa Ensino Médio Inovador; Política Pública; Inovação
Curricular.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "High School Program Analysis Innovative in the state of Amapá in the period 2010 to 2014", aims to analyze the trial Innovative School Program in the state of Amapá, above all, their relationship with the dynamic curriculum in the light of concept of innovation-driven integration idea. This is documentary research, preceded by literature review, based on critical dialectical perspective, prompted by the need to review the curriculum proposals that guide the practice of the program in one of eight schools who began their trial in the state of Amapá from year 2010, and the monitoring of performance indicators and movement of the first students who attended high school in this state between the years 2010 and 2012, these indicators pointed in the Program text as a basis of assessment strategies of this program. To understand our object, we elected as methodological contribution to our research's approach BALL policy cycle and BOWE (1992). The research results revealed that, although the ProEMI have stimulated diverse and interesting pedagogical practices in school Gabriel Almeida Café, educational purposes remained the same; the school has to be guided by two types of curriculum: disciplinary and other non-disciplinary, both with a focus on preparing students for the ENEM, reinforcing fragmentation instead of integration; performance indicators and movement revealed discontinuities, reprobation and abandonment proved to be high in the first three years of the trial program in most schools; therefore, we conclude that by strengthening the curriculum fragmentation in the analyzed school and reassert the dominance of the preparatory character of high school, the proposals now analyzed, although interesting, has little innovative strength

Keywords: High School; Innovative Program School; Public Policy; Curriculum Innovation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Percentual de Aprovação de alunos atendidos Pelo PROEMI no Período de 2010 a 2012.....	89
Tabela 02: Percentual de Reprovação de alunos atendidos Pelo PROEMI no Período de 2010 a 2012.....	90
Tabela 03: Percentual de Abandono de alunos atendidos Pelo PROEMI no Período de 2010 a 2012.....	91
Tabela 04: Indicadores de reprovação da Escola Gabriel de Almeida Café.....	91
Tabela 05: Rendimento e Movimento da Escola Gabriel de Almeida Café (2010-2013).....	92
Tabela 06: Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Gabriel de Almeida Café (2009 2012).....	92
Tabela 07: Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Marechal Castelo Branco (20092012).....	94
Tabela 08: Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Tiradentes (2009-2012).....	94
Tabela 09: Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Maria Carmelita do Carmo (2009-2012).....	96
Tabela 10: Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Augusto Antunes (2009-2012).....	96
Tabela 11: Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Osvaldina Ferreira (2009-2012).....	97
Tabela 12: Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Francisco Walcy Lobato (2009-2012).....	97
Tabela 13: Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Rodoval Borges (2009-2012).....	98
Tabela 14: Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Rodoval Borges (2010-2012).....	98

Tabela 15: Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Osvaldina Ferreira(Ano/2009).....	100
Tabela 16: Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Osvaldina Ferreira(2010-2012).....	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Amapá
DF	Distrito Federal
EC	Emenda
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de desenvolvimento da Educação básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAG	Plano de Atendimento Global
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PRC 2011	Plano de Reestruturação Curricular
PRC	Plano de Redesenho Curricular
SEB	Secretaria de Educação Básica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SEED	Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: os contextos de influência e de produção de texto	30
1.1. O contexto de influências: os projetos políticos em disputa e a histórica configuração das políticas públicas para o ensino médio	30
1.2. O Contexto da Produção de Texto: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)	43
2. O CONTEXTO DA PRÁTICA DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO AMAPÁ: análise do processo de “interpretação e reinterpretação” da política na Escola Gabriel de Almeida Café em Macapá/Ap	51
2.1. O Estado do Amapá: Características Gerais	53
2.1.1- A educação amapaense	55
2.1.2- O Ensino Médio no Plano Estadual de Educação do Amapá 2015-2025	57
2.2. O Lócus da Prática: A Escola Estadual de Ensino Médio Gabriel de Almeida Café	58
2.3 A Integração curricular enquanto pressuposto para um currículo inovador no ProEMI	61
2.4- A proposta de organização Curricular Inovadora da Escola Gabriel de Almeida Café/AP nos anos de 2010 a 2014	63
2.4.1- O projeto de Currículo	64
2.4.1.1. Reprovação e evasão: Tolerância Zero – Macrocampo: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório)	68
2.4.1.2.ENEM: desafios e possibilidades – Macrocampo: Leitura e letramento (obrigatório)	71
2.4.1.3. Projeto Vitrine Literária – Macrocampo: Produção e fruição das artes	72
2.4.1.4. Jogos da Integração Gabrielense – Macrocampo: cultura corporal	75
2.4.1.5. Projeto iniciação científica – Macrocampo: iniciação científica e pesquisa (obrigatório)	78
2.4.1.6. Integrando ambientes de aprendizagem- Macrocampo: Comunicação, cultura digital e uso de mídias	79
3- O CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO ESTADO DO AMAPÁ : uma análise dos indicadores de	

rendimento e movimento de alunos que experimentaram o ProEMI no período de 2010 a 2012	86
3.1- Análise dos Indicadores Educacionais das escolas que iniciaram a experimentação do proEMI a partir de 2010.	88
3.1.1 - Escola Marechal Castelo Branco	89
3.1.2 - Escola Tiradentes	90
3.1.3 – Escola Maria Carmelita do Carmo	92
3.1.4 - Escola Gabriel de Almeida Café	93
3.1.5 - Escola Augusto Antunes	95
3.1.6 - Escola Francisco Walcy Lobato	96
3.1.7 – Rodoval Borges	97
3.1.8 – Escola Osvaldina Ferreira	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa situa-se no campo das Políticas Educacionais no Brasil, em especial daquelas relacionadas ao Ensino Médio, definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) como etapa final da Educação básica. Este é um momento singular da formação básica de jovens e/ou adultos e designa, na maioria dos países, a etapa de ensino situada entre a educação elementar e o ensino superior (BRASIL, 2013c: p.05).

Para Arroyo (2013), “outros” são os sujeitos que chegam ao ensino médio no Brasil na atualidade. Historicamente esta etapa de ensino foi privilégio de poucos, um espaço destinado, principalmente, à formação das elites brasileiras. Contudo, nas últimas décadas a ampliação do número de matrículas favoreceu a chegada de crianças, jovens e adultos à escola, sobretudo das classes populares e a questão da qualidade educacional passa a suscitar tantos debates quanto à questão da universalização da educação no país.

Uma importante conquista nesse sentido foi a Emenda Constitucional nº59/2009, que tornou obrigatória a oferta de Educação Básica dos 04 aos 17 anos e, desta forma, o acesso das crianças e jovens à educação escolar deverá ser garantido pelos estados, Distrito Federal e municípios, em colaboração com a União, até o ano de 2016.

Coadunando com a EC nº59, o atual Plano Nacional da Educação (Lei nº13.005, de 25 de Junho de 2014) propõe em sua meta 3 a universalização do Ensino Médio, já prevista na CF/88, Art. 208, até o ano 2020 para jovens entre 15 e 17 anos, visando atingir 85% de taxa líquida de atendimento para esta etapa de ensino. Todo esse aparato legal requer uma série de orientações para a condução da política educacional brasileira no sentido da garantia ao direito à educação pública e de qualidade.

A política educacional tem se materializado por meio de programas e ações que assumem formalmente o objetivo de melhoria da qualidade do ensino no país. Entre esses programas está o ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador - instituído pela Portaria Nº971 de 9/10/2009 do Ministério da Educação (MEC).

O ProEMI propõe estimular uma reestruturação curricular nas escolas públicas de ensino médio do Brasil baseada nos eixos trabalho, ciência, cultura e

tecnologia; e a diversificação de práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração entre teoria e prática (BRASIL, 2014, p.9). Propõe ainda o aumento da carga horária total do Ensino médio de 2600h para 3000h, tendo o aluno possibilidades de decidir sobre os 20% da carga horária anual que deva cursar; a reorganização dos espaços escolares utilizados no processo ensino aprendizagem; o monitoramento do fluxo escolar e a destinação de recursos financeiros para o Desenvolvimento das Atividades propostas pelas unidades escolares via Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE (BRASIL, 2013a).

O Programa Ensino Médio Inovador assume como principal objetivo:

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 (...) Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. (BRASIL, 2009a: p7.)

Esta nova orientação de organização disciplinar articulada com atividades integradoras é proposta no documento base orientador do Programa¹, que apresenta os pressupostos gerais para a formulação do Projeto curricular das escolas que à ele aderirem.

A *Integração Curricular* é considerada, no referido documento, como pressuposto para a inovação e é defendida como projeto de currículo pelos formuladores do ProEMI, enquanto um caminho para a superação da separação entre teoria e prática no ensino médio.

Após um esforço em consolidar as políticas da Educação Profissional e Tecnológica na articulação e superação do dualismo entre a cultura geral e os conhecimentos técnicos específicos e a retomada do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, torna-se fundamental para a política pública o desenvolvimento de ações programáticas voltadas para o atendimento mais universal do ensino médio; bem como consolidar as dimensões constituintes do Trabalho, da Ciência, Tecnologia e Cultura para toda e qualquer proposta educacional desta etapa final da educação básica (BRASIL 2009a: p.06)

¹BRASIL- Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Concepções e orientações curriculares para a Educação Básica-Coordenação Geral de Ensino Médio: **Ensino Médio Inovador- Documento Orientador**. Brasília, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Este documento já passou por reformulações nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014.

Cada uma das dimensões - o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura - são apontadas nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais² para o Ensino Médio como “eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo” (BRASIL, 2013b, p.20). Estes eixos podem ser compreendidos da seguinte forma:

O **trabalho** compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a **ciência** compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; a **tecnologia** é uma extensão das capacidades humanas, é transformação da ciência em força produtiva, e, em função de seu caráter social e histórico, portanto, jamais neutro, incorpora os antagonismos sociais em seu processo de produção e redistribuição; a **cultura**, que corresponde às expressões materiais e simbólicas e aos valores éticos e estéticos que orientam os comportamentos e as normas de conduta de uma sociedade (Brasil, 2013 d: p.16).

O Documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador de 2014³, reitera O *currículo Integrado* como suposto para a inovação educacional no ensino médio, assim,

O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, resignificar os saberes e experiências. Desse modo, cada ação proposta que se materializa em uma atividade e experiência curricular, deverá se perguntar em que medida está articulada a esse eixo integrador. Nesse sentido, o currículo, em todas suas dimensões e ações deverá ser elaborado de forma a garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem, nessa perspectiva de integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes (BRASIL, 2014: p.9)

O currículo pode ser considerado como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para serem cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos (SANTOME,

² As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1999, p.98)

³ O documento base do ProEMI que orienta a formulação das propostas curriculares das escolas que a ele aderirem, passou por sucessivas reformulações. Trataremos dessa questão na primeira seção deste relatório de pesquisa.

1998: p.95). Mas é também um espaço de disputa, “consiste em um campo ideológico por produzir e transmitir uma visão de mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas” (ARAUJO, 2014: p 03).

Enquanto política curricular o ProEMI expressa um projeto educacional que confronta com outros, de base pragmática principalmente, que tomam a separação entre formar para pensar e formar para o fazer como natural. Seus documentos orientadores sinalizam para a defesa da integração curricular enquanto eixo norteador do currículo do Ensino médio permitindo, a “articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares”. (BRASIL, 2014: p.8)

O Currículo Integrado tem sido defendido por alguns pesquisadores educacionais da área de Trabalho e Educação, alguns setores do Governo Federal e entre algumas organizações de trabalhadores rurais no Brasil, conforme afirma Araujo (2014: p.2). Este autor afirma ainda que são “várias as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem”. Assim,

A escolha por um arranjo depende de várias variáveis como as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social. (ARAUJO, 2014: p.1)

Assim sendo, inovar na perspectiva da integração pressupõe assumir finalidades educacionais articuladas a processos de transformação social.

Isto é também apontado por Saviani (1980) que ressalta que pensar a *Inovação* enquanto oposição ao tradicional é uma aproximação válida, mas, insuficiente. O autor explica que “para a concepção dialética, inovar, em sentido próprio, será colocar a educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade” (idem: p.26). Neste sentido, a construção de uma proposta curricular inovadora deve ser precedida do questionamento acerca da formação que se pretende dos sujeitos que ela irá alcançar.

Saviani aponta ainda quatro níveis de *Inovação* em educação de acordo com as finalidades a que se propõe, quais sejam:

a) são mantidas intactas as instituições e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques

superficiais; b) são mantidas as instituições e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados; c) são mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais e/ou não institucionalizadas; d) a educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (idem, ibdem)

O Autor afirma que experiências inovadoras tenderão para o segundo e terceiro níveis, já que, o primeiro nem pode ser considerado um estágio de inovação e o quarto exige um salto qualitativo que ultrapassa o sentido etimológico do termo inovar.

Para Ferreti (1980: p.60) do ponto de vista da estrutura curricular inovar tem significado de “promover a integração de conteúdos ou objetivos por oposição aos padrões curriculares compartimentalizados nos limites das disciplinas a que se referem”. Sobre a organização curricular, o mesmo autor afirma que inovar tem sido compreendido como a proposição de conteúdos que não aqueles adotados pelas disciplinas e, também, que requeiram o envolvimento ativo do aluno no planejamento e na realização das atividades propostas.

Ferreti (1980) afirma ainda que à medida que se propõe um modelo curricular que se afasta do modelo da proposta dita “tradicional”, as ações tendem a ter como foco “o desenvolvimento do aluno em termos físicos, intelectuais e sócio emocionais em contraposição à ênfase que aquela escola sempre colocou nas atividades de caráter intelectual”. Todas essas propostas, no entanto, são planejadas “respeitando novamente os limites das disciplinas, organizando-as, entretanto, em termos de suas estruturas fundamentais”, o que corrobora com o segundo nível de inovação apontado na citação anterior de Saviani.

Para Pereira, Mercuri e Bagnato (2010) a inovação curricular é compreendida como,

a criação de respostas novas aos desafios oferecidos por um dado contexto educacional, a partir da análise e reflexão sobre a atual situação e verificando avaliativamente as efetivas contribuições que tais inovações oferecem para se enfrentar os desafios e produzir melhorias educacionais esperadas (p. 203)

As autoras defendem a problematização da questão da inovação curricular como forma de ampliação do debate através do qual estas possam ser sistematizadas. Defendem que a inovação pode ocorrer nas práticas educativas, no trabalho docente, nas disciplinas, nas concepções teóricas, entre outras.

Portanto, pelo exposto por esses autores, compreendemos que, na arena do currículo, propostas de inovação pautadas na ideia de integração devem: Subordinar o processo educacional à novas finalidades; enfrentar a fragmentação do saber; e buscar novas respostas aos problemas colocados pela realidade social, objetivando a formação mais ampla possível de jovens e/ ou adultos do ensino médio, qualificando-os para intervir na sociedade de forma mais autônoma e consciente. Esta ideia será tomada como referência em nosso estudo.

Para a experimentação inicial do Programa Ensino Médio Inovador, foram selecionadas 339 escolas de Ensino Médio Públicas de 17 Estados⁴ brasileiros mais o Distrito Federal para fazer parte desta experiência curricular (ISLEB,2014: p.21). Em 2011 o número de escolas selecionadas já somava 2.000 (duas mil). Atualmente, todos os estados da Federação aderiram ao ProEMI e todas as escolas que desejem ingressar no Programa, podem solicitar adesão às suas respectivas secretarias estaduais de educação (BRASIL, 2013a).

Tivemos nosso primeiro contato com as diretrizes deste Programa em setembro do ano de 2009, em reunião com técnicos da Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED/AP), no momento em que escolas de ensino médio da rede estadual, da qual fazemos parte enquanto professora de geografia, foram convidadas a candidatar-se à experimentar uma proposta inovadora de organização curricular que implicaria, entre outras coisas, no aumento da carga horária diária dos alunos atendidos pelo Programa e no repasse de recursos financeiros para realização das atividades propostas.

Neste mesmo ano, oito escolas⁵ da rede estadual do Amapá foram selecionadas para iniciar a experiência curricular Inovadora proposta pelo ProEMI (ISLEB 2014). No ano seguinte 2010 as turmas de primeiro ano do EM das referidas unidades de ensino começaram a cursar esta etapa final da educação básica orientadas por este Programa. Em 2011 e 2012 ele foi estendido para as turmas de segundo e terceiro ano do EM, respectivamente, tornando-se a política de orientação

⁴Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe.
⁵ E.E.E.M. Marechal Castelo Branco; E.E.E.M Gabriel de Almeida Café; E.E.E.M Tiradentes; E.E.E.M Carmelita do Carmo; E.E.E.M Augusto Antunes; E.E.E.M Rodoval Borges; E.E.E.M Walcy Lobato; E.E.E.M Osvaldina Ferreira.

curricular destas unidades escolares, e de outras da rede estadual, que fizeram sua adesão nos anos seguintes.

Passados cinco anos de materialização da experiência curricular proposta como inovadora pelo ProEMI, fomos instigados a **analisar a experimentação desta política no período de 2010 a 2014, no Estado do Amapá, sobretudo sua relação com a dinâmica curricular do ensino médio de uma escola amapaense, à luz do conceito de inovação na perspectiva da integração**. Quatro questões nortearam nossa pesquisa, quais sejam:

Qual o contexto político que influenciou a formulação do ProEMI? O que expressam seus documentos orientadores, compreendidos como parte deste “contexto de influência” das políticas no estado do Amapá? O que revelam os Planos que têm orientado a prática curricular das escolas que experimentam o Programa, compreendidos como parte do “contexto da produção de textos curriculares” no Estado do Amapá? Que práticas de organização curricular produziram no interior de uma escola de ensino médio do estado do Amapá? Considerando a perspectiva aqui assumida, qual o seu potencial de inovação? Esta experiência produziu efeitos no rendimento e movimento dos alunos atendidos pelo ProEMI, estes compreendidos enquanto “contexto dos resultados/efeitos das políticas implementadas?”

Tais questões estão coerentes com a nossa opção de aporte metodológico para análise da trajetória do ProEMI e sua experimentação no estado do Amapá, a abordagem do *Ciclo de Políticas* de Ball e Bowe (1992), que no Brasil tem sido amplamente difundidos pelos trabalhos de Mainardes (2006); Mainardes e Gandin (2013); Lopes e Macedo (2006); Oliveira e Destro (2005), entre outros.

Para Mainardes (2006: p.48),

A abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Esta análise crítica possibilitada por esta abordagem nos levou a optar por este referencial metodológico haja vista a postura questionadora de Ball em relação ao modelo neoliberal, privatista e excludente das políticas atuais e por demonstrar em suas reformulações preocupação com as consequências negativas das políticas educacionais atuais para as classes sociais (MAINARDES e GANDIN 2013: p.156).

Ball e Bowe (1992) propuseram o estudo da trajetória das políticas a partir de um “ciclo contínuo de políticas, em que três contextos primários, públicos e privados – de influência, de produção dos textos curriculares e da prática – se articulam” (LOPES e MACEDO, 2006: p. 6). Em produções posteriores os autores acrescentaram ao ciclo dois outros contextos: dos resultados/efeitos e o da estratégia política. Com relação aos três primeiros contextos, eles

estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006:p 50)

Os dois últimos contextos são propostos pelos autores visando,

salientar a necessidade de investigar os efeitos que as políticas exercem nas questões relativas à igualdade, justiça social e liberdade do indivíduo, bem como as estratégias utilizadas nos processos de produção e reprodução das desigualdades sociais. (LOPES e MACEDO, 2006: p.2)

Explicitamos a seguir cada um destes contextos:

O primeiro é o *contexto de influência*. É nesse momento onde as políticas públicas iniciam e são construídos os discursos políticos.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação (...) Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, de governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação as vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. (MAINARDES 2006: p.51)

Em trabalhos mais recentes, Ball tem contribuído para o entendimento das influências globais e internacionais que estão sendo disseminadas pelo fluxo de ideias através de redes políticas e sociais que envolvem: a circulação internacional de ideias; o “empréstimo de políticas” e; a “venda de soluções educacionais” através de livros, periódicos conferências e palestras performáticas. De outro lado estão o “patrocínio” e a imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agencia multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, (OCDE), entre outras (idem: p.51-52).

Este contexto de influências está estreitamente relacionado ao segundo contexto que é o da produção de texto, contudo, ao passo que o primeiro está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas,

os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público em geral (p. 52).

Este segundo contexto, o da *produção do texto*, é constituído pelo poder central, propriamente dito, que formula os textos visando ao direcionamento das ações na prática (LOPES e MACEDO 2006: p.6).

Para Mainardes (2006), os textos políticos representam a política e, “são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.” (BOWE et al., 1992, apud MAINARDES 2006: p.52). Nesse sentido, os textos políticos constituem-se instrumentos de coletas de dados fundamentais para a análise da trajetória de uma Política desde que sejam interrogados adequadamente (EVANGELISTA, 20120).

Ball (2006: p.26), se mostra contrário “à visão prevalente, embora normalmente implícita, de que as políticas são algo feito para as pessoas” e que, “como beneficiários de primeira ordem eles ‘implementam’ políticas e como de segunda ordem eles são afetados positivamente ou negativamente por elas”. Sobre essa questão Lopes e Macedo (2006:p.5) salientam que as determinações do Estado são entendidas como parte importante de um ciclo de produção de políticas, contudo, são incapazes de direcionar toda a ação da escola ou mesmo a formulação dos documentos curriculares.

Ao defender que as políticas não são meramente implementadas, “mas sujeitas a processos de reinterpretação e recriação”, Ball convoca os pesquisadores de políticas à análise do *contexto da prática*.

O contexto da prática, entendido por Ball como eminentemente plural, é aquele onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. Tais recriações e reinterpretações são também incorporadas pelos outros dois contextos, conferindo o caráter circular dos discursos nesse ciclo (LOPES e MACEDO 2006: p.6).

Nesse contexto, professores e demais profissionais exercem um ativo papel no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais assim,

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...) Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos

políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc.(...) interpretações diferentes podem ser contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, apud MAINARDES 2006, p.53).

Na pesquisa em tela, esse processo de interpretação e reinterpretação dos textos oficiais da política pôde ser identificado nos Planos de Redesenho Curricular (PRC) construídos por professores e gestores de uma das escolas de Ensino Médio do Estado do Amapá que experimenta o ProEMI desde o ano de 2010, a Escola Gabriel de Almeida Café⁶. Para Ball (apud MAINARDES e MARCONDES, 2009) a produção de materiais práticos se dá no contexto da prática “para a utilização dentro da atuação”. Diz ainda que “pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação”. (MAINARDES e MARCONDES, 2009: p. 307).

Produzidos a partir dos documentos base do Programa Ensino Médio Inovador, os PRC's orientam a prática curricular das escolas no âmbito do ProEMI. Eles expressam a proposta de inovação curricular assumida pela escola no âmbito deste Programa, reafirmando sua relevância enquanto fonte de coleta de dados para nossa pesquisa.

O quarto contexto é o *Contexto dos resultados/efeitos*, no qual há a preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. É considerado “uma extensão do contexto da prática” (MAINARDES e GANDIN, 2013: p. 155). Nele, pode-se identificar efeitos de primeira e de segunda ordem,

Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. Dessa forma, os pesquisadores que utilizam o ciclo de políticas são desafiados a explorar os resultados das políticas e as consequências das políticas para as diferentes classes sociais (idem, ibidem)

Buscamos em nossa pesquisa analisar os possíveis efeitos da experimentação do ProEMI nos dados de movimento e rendimento dos alunos atendidos pelo programa nos primeiros anos de sua implementação.

⁶Trataremos mais adiante dos critérios para a escolha desta escola como lócus de nossa pesquisa.

O quinto e último contexto é o da *estratégia política*. Ele envolve “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela própria política investigada” (MAINARDES 2006: p.55). Este contexto está diretamente ligado ao contexto de influência, uma vez que “integra o processo pelo qual as políticas são mudadas” (MAINARDES e GANDIN, 2013: p. 155).

Compreendemos o *Ciclo de Políticas* como uma abordagem de potencial significativo para análise da trajetória do Programa Ensino Médio Inovador e a relação de sua experimentação com a dinâmica curricular do ensino médio no estado do Amapá.

Compreender o Programa Ensino Médio Inovador enquanto dimensão da política educacional brasileira para a formação de jovens e/ou adultos, supõe sua investigação na perspectiva da *Totalidade*⁷, de modo que possamos compreendê-lo para além de sua forma fenomênica (KOSIK, 2002). Esse movimento necessário para a compreensão de nosso objeto nos remete ao enfoque crítico dialético para a compreensão desta realidade, pois:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. Antes, pois, de responder-se à questão fundamental que sinaliza a natureza do processo dialético de conhecimento – como se produz a realidade social – é necessário responder-se qual a concepção que temos da realidade social (FRIGOTTO, 2004 p. 77)

Como mencionado anteriormente neste texto, diferentes posicionamentos políticos disputam o currículo do ensino médio brasileiro. No que se refere às políticas públicas educacionais, “grupos de interesses diversos disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (LOPES e MACEDO, 2006: p.6). Isto implica reconhecer as contradições existentes no interior do processo de produção da própria Política.

Como afirma Almeida (2002: p.06), “o momento predominante não dilui a contradição, inversamente, afirma a sua existência, pois tem como fundamento a

⁷“Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”. O todo está relacionado à múltiplas determinações que compõe uma dada realidade, “a totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem” (KONDER, 2000,p.33-34).

mediação". Nesse sentido a *Contradição* constitui-se como uma importante categoria teórica para a compreensão da trajetória da política em tela, sobretudo, para a análise dos documentos que orientam sua materialização.

Elegemos como fonte de coleta de dados para nossa investigação a *pesquisa documental*. A análise documental nos permite compreender, por meio dos textos documentais que institucionalizam a política, as "intencionalidades" os "valores" e "discursos" envolvidos em sua trajetória, como afirma Evangelista (2012, p.63)

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as "verdadeiras" intenções de seus autores e nem a "realidade". Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados.

Enquanto fontes de concepções, o documento base do ProEMI e suas versões reformuladas, nos permitiram compreender o contexto que influenciou a formulação deste programa, bem como as experimentações curriculares e os resultados alcançados. Enquanto expressão da própria política (MAINARDES 2006) estes documentos base, expressam as concepções de educação de um e/ou mais grupos políticos que atuaram na definição de um projeto de currículo para o ensino médio regular no Brasil, materializado nestes textos políticos. A análise documental também favorece a identificação e análise do "contexto das influências", do "contexto da produção de texto" e do "contexto dos resultados", objetivamente.

Com relação aos planos de redesenho curricular construídos pela escola Gabriel de Almeida Café, eles consistem em documentos produzidos para orientar a prática curricular na referida unidade de ensino a partir de sua adesão ao Programa Ensino Médio Inovador. São reveladoras de uma das dimensões do contexto da prática que é a da "interpretação e reinterpretação da política", próprias deste momento da trajetória de uma política. (MAINARDES, 2006).

No tocante ao contexto dos efeitos, buscamos verificar se houve alterações nos indicadores de rendimento e movimento dos alunos que experimentaram o ProEMI no período de 2010 a 2013⁸ haja vista que, entre os resultados esperados

⁸ Embora o marco temporal de nossa pesquisa seja o período de 2010 a 2014, os dados disponíveis até o momento de nossa análise iam até os do Censo de 2013.

pelos formuladores do Programa estão a alteração desses indicadores, como expresso em seu documento base de 2009

As Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal deverão apresentar para cada unidade escolar selecionada um plano de metas a serem atingidas em relação a evasão, aprovação, reprovação e outros indicadores pertinentes.(BRASIL, 2009: p.20)

Para verificar a relação do ProEMI com esses indicadores, analisamos os dados de rendimento e movimento dos alunos atendidos pelo Programa Ensino Médio Inovador, baseados nos censos educacionais dos anos de 2009⁹ a 2013, constantes no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

De acordo com a abordagem do Ciclo de Políticas, a análise de documentos, a coleta de dados oficiais (estatísticas, dados oficiais, etc), notícias, informações da mídia e da internet, pesquisa empírica, etc., são fontes de dados utilizadas para a análise da trajetória de políticas. (MAINARDES e GANDIN, p.157).

Nossa pesquisa deteve-se na análise dos quatro primeiros contextos do Ciclo de Políticas (de influência, de produção de texto, da prática e dos efeitos). Ainda que reconheçamos a inter-relação entre os contextos, estruturamos nosso relatório de pesquisa na sequência dos contextos analisados como sugere Mainardes e Gandin:

Do ponto de vista das contribuições do ciclo de política para a exposição dos resultados da pesquisa (forma), pode-se destacar que, embora os contextos principais (influência, produção de texto e contexto da prática) sejam inter-relacionados, eles podem ser utilizados para estruturar a apresentação dos resultados e das análises da pesquisa realizada. Diversos autores têm utilizado essa sequência, de forma bem sucedida, para estruturar o relatório de pesquisa. (MAINARDES e GANDIN 2013: p.156).

Desta forma, estruturamos nosso relatório em três seções seguidas das considerações finais.

Na primeira seção analisamos os contextos *de influência* e *de produção de texto*, respectivamente. Com relação ao primeiro contexto, buscamos identificar e analisar a conjuntura histórica e política que influenciou a formulação do ProEMI, a configuração de interesses diversos que disputaram/disputam a concepção de educação e de currículo defendida por este Programa. No segundo contexto, analisamos o texto político formulado para orientar as Secretarias Estaduais de

⁹ Os dados de 2009 foram usados para efeitos de comparação com os dados a partir do início do ProEMI

Educação e as escolas, que aderiram ao Programa, a redesenharem seus currículos, identificando suas ambiguidades, intenções e os propósitos que representam.

Na segunda seção, analisamos o *contexto da prática*, por meio dos documentos (PRC's) que orientaram a prática curricular na escola Gabriel de Almeida Café nos cinco primeiros anos de experimentação do ProEMI. Através da análise dos PRC's desta unidade escolar buscamos compreender o processo de "Interpretação e reinterpretação da política" por gestores e professores, responsáveis pela elaboração destes Planos de Redesenho Curricular.

Na terceira seção analisamos o *contexto dos resultados/efeitos* enquanto "extensão do contexto da prática" (MAINARDES e GANDIN 2013: p.155). Buscamos identificar e analisar a relação da experimentação do Programa Ensino Médio Inovador com os indicadores de rendimento e movimento dos alunos atendidos pelo Programa nas oito escolas que à ele aderiram desde sua implantação no Estado do Amapá.

Os resultados desta pesquisa revelaram que, período analisado, uma multiplicidade de práticas escolares foram propostas pela Escola Gabriel de Almeida Café enquanto estratégias de inovações curriculares: o monitoramento do rendimento e movimento dos alunos pela coordenação pedagógica, o reforço de aprendizagem, a aproximação da escola com a família dos alunos, estímulo à práticas esportivas, oficinas de produções textuais, produções artísticas diversificadas, a maioria delas tendo como foco a preparação dos alunos para a participação no exame nacional do ensino médio (ENEM).

Porém, verificamos que, à luz do conceito de Inovação orientado pela ideia de integração exposto anteriormente, as propostas contidas nos planos curriculares da escola em tela, apesar de interessantes, não sinalizam para uma integração curricular tão pouco atribui novas finalidades ao processo educacional. Pelo contrário, a escola passa a partir do ano de 2010 a se orientar por duas propostas curriculares que se diferenciam em alguns momentos na forma, mas, se aproximam muito em relação ao seu conteúdo, ou seja, diversifica algumas práticas pedagógicas mas para atender às mesmas finalidades, em sua maioria relacionadas à preparação dos alunos para o ENEM.

Com relação à análise dos indicadores educacionais dos alunos que experimentaram o ProEMI nos três primeiros anos (2010 a 2012), verificamos situações diferenciadas em cada unidade de ensino, os resultados são marcados por descontinuidades na maioria dos casos. Na escola Walcy Lobato os índices de aprovação e abandono melhoraram no período analisado, já na escola Osvaldina Ferreira os indicadores de rendimento e movimento pioraram a partir do ano de 2010. As demais escolas foram marcadas por descontinuidades, ora melhoraram, ora pioraram e assim por diante.

Nesse sentido concluímos que a experimentação do Programa Ensino Médio Inovador estimulou o planejamento de práticas pedagógicas variadas na escola Gabriel de Almeida Café, como propõe o ProEMI. Contudo, essas práticas revelaram-se com pouca força inovadora ao reforçar o caráter “preparatório” do ensino médio, característica histórica desta etapa de ensino apontada pelo documento base do Programa como um problema a ser enfrentado pela proposição de um currículo que deveria ser articulado em torno dos eixos constituintes do ensino médio (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) .

Esta constatação revela que, no marco temporal desta pesquisa, o projeto de escola “interessada”, ecoou com muito mais força entre professores e gestores desta escola, no processo de construção de suas propostas de inovação curricular, do que o projeto gramsciano de escola “desinteressada” defendido no texto político do ProEMI.

1. PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: os contextos de influência e de produção de texto

Esta seção tem como finalidade possibilitar a compreensão do contexto histórico e político que influenciou a formulação do ProEMI, bem como, analisar o texto político do Programa formulado para orientar sua materialização.

Para tanto, tratamos do histórico conflito de interesses políticos e ideológicos que disputam para influenciar os processos formativos no Ensino Médio brasileiro, as políticas públicas, os conceitos centrais e a conjuntura legal que evidenciam historicamente essa concorrência. Em seguida analisamos as proposições do Programa Ensino Médio Inovador por meio de seu texto político, identificando suas finalidades, contradições e tendências políticas.

1.1. O contexto de influências: os projetos políticos em disputa e a histórica configuração das políticas públicas para o ensino médio

Nesta seção abordaremos o contexto de influência da formulação do ProEMI. Este contexto é compreendido como aquele em que

(...) normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES 2006, P.51)

Recuperamos este contexto a partir da aprovação da Lei nº 9394 de 20/12/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN), que incorporou o ensino médio à educação básica, caracterizando-o como última etapa desse processo e sinalizando a necessidade de sua expansão e obrigatoriedade. Historicamente esta etapa de ensino esteve marcada por uma dualidade que ora a coloca a serviço da preparação para o ingresso no ensino superior, ora lhe atribui o caráter instrumental, subordinando-o à inserção imediata de seus egressos no mercado de trabalho.

A dualidade educacional não é marca apenas do ensino médio e sim uma característica inerente à organização escolar brasileira excludente, que tem servido

ao aprofundamento das desigualdades sociais. “A escola tem servido ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida” (FRIGOTTO, 2001, p.224).

Essa negação materializa-se em modelos de escola e concepções de educação que conformam os sujeitos a uma realidade aparentemente intransponível, mas que, em sua essência, atende aos interesses de reprodução capitalista. Exemplos claros de estratégias de conformação são a Teoria do Capital Humano¹⁰, propagada no Brasil na década de 1950 a 1980, mas sempre revisitada, e a Pedagogia das Competências¹¹, ambas de base liberal.

De acordo com a Teoria do Capital Humano a educação desempenha o papel de propulsora do desenvolvimento econômico. Sob uma visão tecnicista, esta teoria disseminou a ideia de que a educação é o pressuposto para o desenvolvimento econômico, bem como, para o desenvolvimento individual, assim, ao educar-se o indivíduo estaria “valorizando” a si próprio e na mesma lógica valorizando o capital (LOMBARDI, SAVIANI e NASCIMENTO, 2006). Desta forma, essa teoria atribui ao indivíduo a responsabilidade de resolver os problemas relacionados à inserção social.

No que concerne à Pedagogia da Competências, formulação corrente nos meios educacionais brasileiros em particular a partir dos anos 1990, é referenciada no racionalismo e no individualismo e balizada na noção de competências,

(...) traz, nesse contexto, promessas como a possibilidade de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo, para a diminuição das desigualdades sociais. Tais promessas participam como elementos de um processo de ideologização da educação constituído, entre outras coisas, pelas ideias de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e de possibilidade de requalificação dos trabalhadores. (ARAUJO, 2004: p. 512)

¹⁰Teoria econômica que influenciou as teorias educacionais no Brasil nas décadas de 60 e 70, que considera a educação como propulsora do desenvolvimento econômico, para entender mais a respeito desta teoria, ler obra de seu maior representante na área educacional Theodore Schultz. (SCHULTZ, T.W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.)

¹¹ Pedagogia orientada pela “noção de Competências” que defende a formação dos sujeitos com base no desenvolvimento de habilidades que o torne “competente” para o desempenho de determinadas funções. Evidencia a relação entre a atividade do sujeito e a aprendizagem de conceitos por meio da mobilização da *inteligência prática* dos sujeitos. Ver: RAMOS.M.N. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo, Cortez, 2001.

Tanto a Teoria do Capital Humano quanto a Pedagogia das Competências acabam por reforçar uma concepção que subordina a educação aos interesses imediatos do capital e, ao fazerem isso, negam ao indivíduo uma formação ampla que favoreça o reconhecimento de sua ação na produção material da vida, tal como esclarecia Marx.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p.149).

Ao produzir sua existência, o ser humano desenvolve técnicas e produz conhecimentos que mediam esse processo. O conhecimento científico historicamente tem tido relevante importância na mediação entre a natureza externa ao homem e o trabalho que a transforma para garantir a sobrevivência humana, conforme ressalta Frigotto:

É neste contexto que podemos perceber a relevância da ciência e da tecnologia, quando tomadas como produtoras de valores de uso na tarefa de melhoria das condições de vida e possibilidades de dilatar o tempo livre ou tempo de efetiva escola humana. Nesta perspectiva, a ciência e a tecnologia possibilitam extensões dos sentidos e membros dos seres humanos. (FRIGOTTO, 2005, p.60).

Assim compreendido o trabalho, em sua dimensão ontológica, como produtor de valores de uso, e não na sua forma fenomênica, enquanto produtor de valor de troca, seria o princípio educativo norteador de um projeto de educação comprometido com a formação humana capaz de promover homens e mulheres com possibilidades de reconhecerem-se como agentes de transformação de sua condição e pelo qual o conhecimento científico passaria a fazer sentido,

O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, tem a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados *mamíferos de luxo* - seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos (idem, ibidem).

Defender o trabalho como princípio educativo, pressupõe um posicionamento político de enfrentamento aos projetos liberais de educação e a favor de uma formação integral, isto é, uma formação que considere a necessidade de desenvolvimento das múltiplas dimensões dos sujeitos. Tal perspectiva de

educação se ampara nas ideias gramsciana de uma educação básica *unitária*¹² e leninista de *educação politécnica*¹³, em contraposição à escola interessada, imediatista, pragmática e tecnicista, que promove uma formação voltada aos interesses imediatos do capital, que cumpre essencialmente a função de atender às demandas de mercado, de estimular o individualismo e a especialização em áreas específicas de interesse do mercado, desconsiderando as possibilidades de amplo desenvolvimento humano.

Ao defender uma escola de base unitária Gramsci, (1991) afirmava que ela deveria funcionar de dia e de noite, ser bem equipada com bibliotecas especializadas, dormitórios e espaços para realização de seminários, ser “desinteressada”, ou seja, sem interesses imediatos, porém, formativa, instrutiva “rica de noções concretas”.

Desinteressada no contexto gramsciano não quer dizer sem objetivos, pelo contrário, o objetivo principal seria a formação ampla do sujeito em suas múltiplas dimensões, de modo que fosse capaz de reconhecer-se produtor de sua própria existência, mesmo que sob condições de exploração.

Nota-se, portanto, duas diferentes concepções acerca das finalidades da Educação, em torno das quais se estruturam inúmeros projetos educacionais, de diferentes matizes e formas, nos quais elementos de uma e outra concepção ora se aproximam ou se distanciam. Trabalharemos aqui com essas duas perspectivas fundamentais, sem negar, entretanto, a existência dos muitos outros projetos que se colocam no campo das disputas.

De modo geral, de um lado, como propulsora do desenvolvimento econômico e individual, a escola estaria colocada à serviço da reprodução do capital, e os jovens e/ou adultos seriam, nesse sentido, “formados” para atender a esta lógica. Enquanto, de outro lado, a escola seria concebida como espaço formativo

¹²Tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1991, p.136).

¹³ Domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de seu caráter de sua essência (SAVIANI, 2003, p.140).

ricos de noções concretas, desinteressada, estando “a serviço das forças emergentes da sociedade” e,

Abrindo espaços para a expressão dos interesses populares; buscando tornar *de fato* de todos aquilo que a ideologia liberal proclama ser *de direito* de todos, contribuem para fazer predominar a nova formação social que está sendo gerada no seio da velha formação até agora dominante (SAVIANI, 1980: p.25)

No âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, a história do ensino médio tem sido marcada pela influência predominante da lógica do capital no estabelecimento de objetivos educacionais pautados em concepções instrumentais de formação, que têm imputado a esta etapa de ensino a responsabilidade pelo atendimento às demandas de desenvolvimento econômico definidas pelos setores empresariais e adotadas pelos diferentes governos.

O ensino médio é a etapa da educação básica cujos sujeitos atendidos são jovens e adultos e um dos principais objetos de interesse do capital é fazer com esta população a formação de mão-de-obra. Sob esta ótica, a formação deveria atender aos interesses da produção capitalista, deveriam os jovens e/ou adultos aprenderem o necessário para perpetuar as relações de produção capitalista, uma formação que lhes propiciem os requisitos mínimos para ‘manusear os parafusos da fábrica’, alijando-os de uma formação integral “sem qualificações amplas e duradouras”. (ARAUJO, 2001: p.11).

Na década de 1970, no Brasil, frente às demandas do plano de desenvolvimento econômico adotado pelos governos militares e a crescente urbanização que gerou um aumento pela procura por emprego, se tornou urgente a criação de parâmetros para selecionar a mão-de-obra disponível e diminuir a pressão pelo ensino superior. Desta feita, a Lei nº. 5.692/71 tornou compulsória a profissionalização em todo o Ensino Médio. Tal legislação visava, principalmente, formar mais rapidamente trabalhadores qualificados para o mercado e conter a crescente demanda por vagas na educação superior.

Mas a referida lei não atingiu tais objetivos entre outros motivos porque não foi acompanhada dos investimentos necessários para equipar as escolas e, portanto, não teve grande repercussão na formação de força de trabalho qualificada e não agradou aos empresários do ensino e muito menos a uma parcela da população que via no ensino médio o momento de preparação para o ingresso no ensino superior.

Assim, em 1982 é promulgada a Lei 7.044/82 que modifica a Lei nº.5.692/71 e extingue a profissionalização obrigatória do então 2º grau, tornando-a optativa.

Com esta nova lei reforça-se consideravelmente a dualidade do ensino médio pois separa efetivamente o ensino propedêutico do ensino profissional, destinando este aos jovens de adultos de origem trabalhadora. Destina-se então o ensino técnico para as camadas mais pobres da população, os filhos de trabalhadores que iriam suprir a demanda de mão-de-obra e, o ensino Médio propedêutico, destinado aos estudantes que, sem a necessidade imediata de ingresso no mercado de trabalho, iriam dedicar-se aos estudos para o ingresso no ensino superior. Isso torna mais distante a possibilidade de prosseguimento dos estudos pelos alunos oriundos da camada mais pobre.¹⁴ A partir desta época, ainda como resultado desta legislação, agrega-se um outro elemento neste contexto de dualidade educacional, para os pobres oferta-se um ensino médio propedêutico de baixa qualidade.

Nos anos de 1997 e 1998, para atender ao que estabelecia o artigo 26 da nova LDB, nº 9.394/96, foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁵ para o ensino médio. De acordo com Zibas (2005:26) “o impacto inicial do projeto decorria, principalmente, de sua clara pretensão de “refundar” a escola média, uma vez que veiculava um conjunto de princípios ainda inéditos no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996”.

A partir destas diretrizes, o currículo do ensino médio passou a se configurarem três áreas: Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias e; Ciências Humanas e suas tecnologias(idem). A esse respeito, Silva (2009) afirma

(...) ao prescrever a inclusão de “suas tecnologias” em cada macroárea explicita uma concepção reducionista de tecnologia, enunciada como “técnica a ser aplicada”. A relação entre tecnologia e conhecimento científico é tomada de forma limitada e pragmática, resultado da intenção de adequação da educação escolar a demandas do mercado de trabalho (p. 444).

¹⁴Cabe ressaltar que no tocante às Escolas Técnicas Federais (assim denominadas na década de 1980), a Lei 7.044/82 possibilitou o aumento da qualidade do ensino ao elevar a carga horária para o ensino de caráter geral nos cursos predominantemente técnicos, transformando essas escolas em potenciais espaços de formação.

¹⁵BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Brasília, 1998.

Esta intenção de adequação da educação escolar a demandas do mercado de trabalho também estava expressa no Decreto nº 2.208/97 passa a regulamentar a educação profissional em sua relação com o ensino médio brasileiro, em meio a esse processo de reforma do ensino médio dos anos 1990.

Esse decreto constituiu-se um retrocesso aos debates e reivindicações do fórum em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, constituído em 1987, do qual saíra a proposta que compunha o texto do projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação brasileira apresentado pelo deputado Octávio Elísio, posteriormente substituído pelo projeto do Senador Darcy Ribeiro, aprovado em 20 de dezembro de 1996. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS,2005).

Em relação à educação básica, defendia-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio [...] se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. (idem, p.35)

O Decreto 2.208/97 desvinculou a educação profissional técnica do Ensino Médio. Este passou a ter uma base curricular comum amparada posteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁶, pautada na lógica das competências, tornando-se essencialmente propedêutico.

Essa nova configuração da dualidade foi a marca do ensino médio na década de 1990 que, de acordo com Ciavatta, Frigotto e Ramos (2011), provocou a elevação da evasão de jovens do ensino técnico e não repercutiu positivamente na melhoria da qualidade do ensino médio regular. Deste modo o projeto de educação articulado aos interesses do mercado foi claramente hegemônico neste período.

Permaneceram, porém, em nível nacional, as resistências a este projeto e os debates em defesa de uma educação integral, da escola laica, gratuita e de qualidade, a crítica à Pedagogia das Competências e à reforma do ensino médio, sobretudo por professores militantes da área educacional e por pesquisadores da

¹⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando a preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1999, p.98)

área de trabalho e educação, muitos deles ligados ao Grupo de Trabalho nº 9 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A partir de 2003, as críticas à reforma do ensino médio, somaram-se as expectativas por mudanças realmente profundas e de propostas contra hegemônicas¹⁷ no cenário educacional brasileiro. Nesse momento, com a ascensão do Presidente Luis Inácio Lula da Silva ao Governo Federal, alguns educadores e pesquisadores ligados ao movimento de luta pela defesa da escola pública assumiram importantes pastas no Ministério da Educação e nas esferas ligadas ao ensino médio e, inspirados na ideia de escola unitária, apresentaram o projeto de ensino integrado como possibilidade de orientação para a reorganização desta etapa de Ensino, sobretudo da modalidade de educação profissional. Assim, em 2004, o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou a reforma do EM da década de 1990 é revogado e um novo Decreto (nº. 5.154/2004) estabelece a nova forma de articulação entre ensino médio e técnico.

Porém, com relação ao estabelecido neste novo decreto, o texto da lei se limita a admitir que a articulação entre o ensino médio e a educação profissional possa ocorrer de forma integrada, o que significa a formação básica e profissional acontecerem na mesma instituição de ensino, em um mesmo curso, com currículo e matrículas únicas (RAMOS, 2011, p.775), frustrando a tentativa de resgate do texto contido no projeto de Lei que tomava a escola unitária como referência e que fora rechaçado no contexto da promulgação da LDB 9394/96 pelo Projeto de Darcy Ribeiro e demonstrando mais uma vez que na correlação de forças o Projeto conservador prevalecera.

Com relação aos pressupostos teórico-metodológicos da nova proposta de ensino médio que deveria constar no Decreto nº5.154/04, educadores defendiam a concepção emancipatória de escola:

Ao defenderem a proposta de Ensino Médio Integrado, [os educadores], resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação Politécnica e Omnilateral e de escola Unitária baseado no Programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. (idem, ibidem)

Ramos (2008), distingue o ensino Integrado enquanto forma e enquanto conteúdo. Enquanto forma propõe-se a “relação entre ensino médio e educação

¹⁷ Sobre o projeto de educação contra-hegemônico ver ARAUJO, (2011, p. 31-38)

profissional”, enquanto conteúdo considera-se que ele possa possibilitar a “formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social”(p.04). A concepção de ensino integrado enquanto conteúdo orientou a formulação do Programa Ensino Médio Inovador

Contudo, apesar da contínua defesa do projeto de educação integral por parte desses educadores poucas mudanças ocorreram de fato. As expectativas geradas em torno da ascensão no cenário político nacional de um partido, tido até então como de esquerda e historicamente vinculado aos movimentos dos trabalhadores, foi frustrada pela composição partidária do governo cujos representantes do projeto do capital para a educação consolidaram-se como base governista.

Este cenário tornou mais evidente que a disputa por diferentes projetos políticos para o ensino médio no Brasil tem se materializado na supremacia do projeto do capital sobre projetos de ensino médio que se relacione com os interesses da classe trabalhadora.

Kuenzer (2009) deixa claro que a concepção de trabalho que fundamenta o projeto de ensino integrado, que o toma no seu sentido ontológico como produção da existência humana, não é a mesma que fundamenta o Projeto do Capital, que o toma como produtor de mercadoria. A autora ressalta a contradição existente entre a defesa de um projeto que se apresenta como uma alternativa que interessa à classe trabalhadora e as relações materiais de sobrevivência que se estabelecem no seio da sociedade capitalista.

Por isso, apesar de a integração no ensino médio ser assumida como referência em diferentes programas dirigidos ao ensino médio brasileiro e ser compreendida como um avanço em relação às antigas políticas para o ensino médio, o que se constata no cenário brasileiro, como afirma Ramos, (2011) é que:

Do ponto de vista prático, os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade em geral, não incorporaram como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Ao contrário, predomina uma visão retrograda vinculada ao ensino médio profissionalizante e, compensatória ou, ainda, a defesa de um ensino médio propedêutico e da profissionalização como processo específico e independente. (p. 784)

Quatro anos após ter entrado em vigor o Decreto N^o. 5.154/04, em 2008, o ensino médio permanecia dividido entre um modelo que tentava promover a

integração em sua modalidade profissional e outro que permanecia fundamentalmente propedêutico, sem vinculação nenhuma com o projeto de educação integral, sobrecarregado pela “lógica avaliativa” do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁸, cumprindo de forma precária a função de preparar seus alunos para o ensino superior, refletindo a ausência de uma política efetivamente consequente para esta etapa de ensino.

A esse respeito, Krawczyk (2009:34) afirma que,

O aumento da demanda da escola média está acontecendo sobre uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida e com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Trata-se, portanto, de admitir que não se tem produzido a democratização do acesso à última etapa de escolarização básica, mas um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens, e em condições objetivas muito precárias.

Foi este cenário exposto por Krawczyk, que impulsionou no ano de 2008, a formação de uma comissão interministerial, composta por representantes do Ministério da Educação e da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, instituída por meio da Portaria nº1189 de 05 de dezembro de 2007 e da Portaria nº 386 de 25 de março de 2008 “com o objetivo de realizar estudos e formular proposições visando à reestruturação, melhoria e expansão do ensino médio” (BRASIL, 2008, p.01).

No mês de julho do mesmo ano a referida comissão publica o documento denominado “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”. Neste documento a comissão reconhece a importância estratégica do ensino Médio no contexto da Educação brasileira e assume a urgência em reverter o quadro negativo desta etapa demonstrado pelas análises dos indicadores educacionais e pelas estatísticas que apontavam que, dos aproximadamente 10 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, menos de 5 milhões encontravam-se no Ensino Médio e que 40 milhões de jovens e adultos não concluiriam seus estudos nesta etapa de ensino.

¹⁸ O Enem foi criado por meio da Portaria do MEC N°438, de 28 de maio de 1998. Realizado anualmente e organizado pelo INEP, o exame se coloca com o objetivo central de avaliar o desempenho do aluno ao final do Ensino Médio no que se refere às habilidades e Competências estabelecidas pelo MEC como imprescindíveis para o exercício profissional e para o exercício pleno da cidadania. (CARNEIRO, 2013, P.162)

O documento apresenta os pressupostos e objetivos estratégicos que deveriam nortear as ações de reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil. Quanto aos objetivos, as ações da Nova Política teriam que

- Fortalecer a política pública para o ensino médio na articulação com o PNE e PDE e a coordenação nacional do MEC.
- Consolidar a identidade unitária do ensino médio como etapa final da educação básica considerando a diversidade dos sujeitos e, em particular, as questões da profissionalização, da educação no campo e da EJA.
- Desenvolver e reestruturar o currículo do ensino médio em torno da ciência, da cultura e do trabalho.
- Valorizar os profissionais da educação do ensino médio.- Priorizar os sujeitos jovens e os adultos estudantes do ensino médio.
- Melhorar a qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais.
- Expandir a oferta do ensino médio nas escolas federais em articulação com a rede estadual. (BRASIL, 2008, p. 10)

Tais objetivos evidenciam a importância de repensar o Ensino Médio para além da sua histórica dualidade. O Ensino Integrado é assumido, no documento, como Projeto de Educação para esta etapa de ensino, devendo ser considerado como “uma travessia às condições utópicas em que a inserção dos jovens na vida econômico-produtiva seja um projeto e uma ação para o seu devido tempo e não uma antecipação imposta pelas relações desiguais dessa sociedade” (BRASIL, 2008, p. 12). Dois modelos de Ensino Médio são propostos: I- Ensino Médio Integrado não profissional e II- Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (idem, p.15).

Para garantir a reestruturação e expansão do Ensino Médio com qualidade, o Grupo interministerial apresentou por meio deste mesmo documento o “Programa Ensino Médio Nacional”.

O programa propõe uma concepção inovadora do ensino médio numa perspectiva abrangente de formação integral e estruturado na ciência, cultura e trabalho. Considerando a importância das políticas já em andamento para expansão do ensino médio integrado a educação profissional técnica de nível médio, o programa propõe uma expansão mais ampla do ensino médio de formação integral. (BRASIL, 2008 p. 15)

Nove Metas foram estabelecidas pela comissão interministerial para serem alcançadas até o ano de 2010 dentre as quais estariam o aumento de 10% do número de matrículas no Ensino Médio; criação de 100 escolas de Ensino Integrado regular (não profissionalizante); ampliação de 10.000 novas matrículas nos colégios de aplicação vinculados as Universidades Federais; ampliação de 10.000 vagas nos colégios de Ensino Médio vinculados ao ministério da defesa e ao Ministério da

Saúde; federalização/estadualização de 150.000 matrículas de ensino médio nas esferas municipais. Essas metas denotam a urgência demandada pela constatação do cenário caótico em que se encontrava esta etapa de Ensino no final da década de 2000, situação que não difere muito da realidade atual como veremos no segundo capítulo deste texto.

Outras metas também foram estipuladas, porém, sobre estas cabem ressalvas, dada as contradições e limites que o documento apresenta, quanto à concepção teórica e política constante no início do texto e quanto as ações por ele propostas.

O documento parece querer articular interesses antagônicos, ao mesmo tempo em que se referencia na ideia de educação integral ele propõe o SENAI, protagonista histórico da dualidade, como alternativa para este fim. A terceira meta, por exemplo, estabelece a criação de 30 escolas com 15.000 novas matrículas **em parceria com o sistema “S”** por meio da articulação com SESI e SESC; pela implantação de escolas de Ensino Médio com **Padrão Nacional de Qualidade**; pela inserção das escolas do Sistema “S” na rede nacional de escolas públicas de Ensino Médio, (idem, p.16, grifo nosso).

Percebemos nesta meta a clara intenção em reforçar a parceria público-privado na nova política para o Ensino Médio, característica do projeto Educacional conservador. Todavia, ressaltamos que esta “parceria” historicamente tem sido duramente criticada por movimentos em defesa da escola pública, Laica, gratuita e de qualidade. Como ressalta Oliveira (2005, p.19) “o Estado, ao ‘resumir’ suas práticas ao atendimento dos interesses do capital – ainda que amplie os espaços de participação política na sociedade – age como instrumento organizador e impositor dos interesses das elites empresariais”.

Já tratamos anteriormente do projeto de educação do capital e reafirmamos que ele se contrapõe aos interesses da classe trabalhadora, entretanto a quarta meta reforça a parceria público-privada quando propõe a “**criação de 30 escolas de jovens e adultos** com 15.000 novas matrículas de ensino médio **em parceria da união com empresas estatais e privadas**” (BRASIL, 2008, p. 17, grifo nosso), Para esta ação estavam previstas a organização de um currículo específico para jovens acima de 17 anos e adultos - sem explicitar a especificidade pretendida - e a gestão

compartilhada das escolas entre União, Estado e Empresas estatais e privadas. A essência deste fenômeno denominado “parceria” é abordada por Montaño:

Em geral, as organizações do chamado “terceiro setor” não têm condições de autofinanciamento e requerem, particularmente, a transferência de fundos públicos para seu funcionamento mínimo. Esta transferência é chamada, ideologicamente, de “parceria” entre o Estado e a sociedade civil. O Estado, supostamente, contribuindo (financeira e legalmente) para propiciar a participação da sociedade civil. (MONTAÑO,2012 p.05)

A meta de número 9 ainda prevê a “criação do **Selo de qualidade** das escolas de ensino médio avaliado por critérios de condições de funcionamento, gestão e resultados de desempenho” (BRASIL,2008, p.19, grifo nosso). Para Peroni (2006, p. 115) “a gestão educacional é fortemente influenciada pela ideologia de que o mercado é parâmetro de qualidade”, a criação de mecanismos de “controle” de qualidade, a proposta de escolas diferenciadas e o foco nos resultados, são proposições que depõe contra a concepção de Integração, de formação humana e revelam as contradições na formulação da política.

Ao analisar a abordagem do ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, Mainardes(2006) sintetiza cada um dos contextos que envolvem a trajetória das Políticas e Programas, quais sejam: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. Reconhecemos na ação de formação do GT interministerial para tratar da reestruturação e expansão do Ensino Médio, o primeiro contexto, o de influência, que segundo Mainardes (2006) é aquele,

(...) onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES 2006, P.51)

O discurso base da Nova Política para o Ensino Médio que se delineava naquele momento então, estaria expresso no documento que acabamos de analisar. Uma proposta “inovadora” de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio por meio da inovação curricular; da criação de escolas de Ensino Médio Integrado não profissional; da parceria publico-privada para construção e gestão compartilhada de escola para jovens e adultos; parceria e incorporação de escolas do Sistema “S” a rede pública, entre outras ações já mencionadas anteriormente.

O documento evidencia o segundo contexto da trajetória da Política, o da produção de texto que, por conseguinte, está intrinsecamente ligado ao contexto de influência. As mediações que resultam na formatação final expressam as contradições do processo de elaboração da política educacional, resultantes de interesses diversos. Segundo Bowe, 1992:

Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE et al.,1992 apud MAINARDES, 2006, p.52)

No ano seguinte à produção do documento do GT interministerial, no mês de fevereiro de 2009, o Ministro da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de ofício e solicitando apreciação em caráter de urgência, a proposta de experiência curricular Inovadora para o Ensino Médio, a ser implantada em regime de cooperação com os sistemas estaduais de ensino, sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do MEC – SEB/MEC. Após aprovação do texto pelo parecer nº 11/2009 do CNE, aprovado em 30 de junho de 2009, a proposta de experiência Curricular Inovadora é regulamentada e apresentada às Secretarias Estaduais de Educação no Formato do Programa Ensino Médio Inovador, cujas especificidades trataremos a seguir.

1.2. O Contexto da Produção de Texto: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

Compreendemos o contexto de produção de texto como aquele no qual são produzidos os textos políticos que “representam a própria política” (MAINARDES, 2006:52). Estes textos “são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE et al.,1992. apud, MAINARDES, 2006:52). É constituído pelo poder central, propriamente dito, que formula os textos visando ao direcionamento das ações na prática (LOPES e MACEDO 2006: p.6).

O Programa Ensino Médio Inovador, foi instituído pela Portaria nº971 de 9 de outubro de 2009, é um programa do Governo Federal para as escolas de Ensino Médio da Rede pública brasileira, que começou a ser implementado a partir de 2010

por 357 escolas de ensino médio do Brasil e que vem se consolidando enquanto proposta de ensino para as escolas onde não há o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

A implementação do ProEMI está vinculada a uma reestruturação curricular baseada nos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia; à diversificação de Práticas Pedagógicas; ao aumento da carga horária do Ensino médio de 2600h para 3000h, tendo o aluno possibilidades de escolher dentro de 20% de sua carga horária anual as atividades curriculares das quais deseja participar; à reorganização dos espaços escolares utilizados no processo ensino aprendizagem; ao monitoramento do fluxo escolar e à destinação de recursos financeiros para o Desenvolvimento das Atividades Integradoras.

As orientações básicas do Programa para a elaboração da proposta curricular de acordo com o documento orientador 2009 estão abaixo sintetizadas:

- 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, 2009a, p.10-11).

Este documento trata de forma genérica o processo de organização do currículo, sinaliza para um currículo Integrado, porém, vincula-o às matrizes de referência do ENEM. O Exame Nacional do Ensino Médio é utilizado pelo governo como instrumento de avaliação desta etapa de ensino e, atualmente, é o ponto de partida para o ingresso em várias Universidades Públicas brasileiras. Esta é uma questão que consideramos bastante delicada pois como afirma Carneiro (2013):

[...] à escola e, especialmente ao professor, é delegada a responsabilidade pela reversão dos possíveis resultados negativos dos seus alunos em um exame que, por ser centralizado nacionalmente, desconsidera o contexto e a realidade de cada escola, comparando objetivamente, escolas públicas e

particulares, situadas nas diferentes regiões do país, com todas as peculiaridades à elas inerentes. (CARNEIRO, 2013, p.163)

Nos documentos orientadores de 2011 e 2013 a matriz curricular do ENEM deixa de ser a referência para a organização curricular embora continue como um dos critérios de acompanhamento e avaliação do Programa. Os documentos sugerem que a *reestruturação curricular* (documento 2011) ou os PRC's - Planos de *redesenho curricular* (documento 2013), sejam feitos a partir de áreas de conhecimento e definem oito Macrocampos¹⁹ a partir dos quais, os PRCs deveriam ser organizados em diferentes formatos, tais como, “disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesses, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campos e demais ações interdisciplinares” (BRASIL, 2013, p.14).

Os macrocampos indicados nos documentos orientadores 2011 e 2013 são: Integração Curricular²⁰, que é obrigatório; Leitura e Letramento; Iniciação Científica e pesquisa; línguas estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das artes; comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias; e Participação estudantil. (BRASIL, 2013, p. 14). Cada macrocampo é especificado no documento de 2013 com o objetivo de orientar o trabalho por áreas de conhecimento.

As áreas de conhecimento podem ser compreendidas como:

Um conjunto de conhecimentos cuja finalidade entre si pode se expressar pela referência a um objeto comum não equivalente aos específicos de cada componente curricular, mas a partir do qual, essas especificidades se produzem. Trata-se de uma Unidade epistemológica e metodológica no âmbito da ciência que, sob o prisma da organização curricular, permite uma integração mútua de conceitos, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de análise. (BRASIL, 2013b p. 15)

A organização curricular por áreas de conhecimento pressupõe o *trabalho Interdisciplinar*, considerado necessário pois “decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (FRIGOTTO, 2008, p. 43). Identificamos assim, nas orientações curriculares dos documentos 2011 e 2013 a sua vinculação teórico-política com o projeto de Ensino integrado.

¹⁹Compreende-se macrocampo o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar.(BRASIL, 2011b, p.14)

²⁰No documento orientador de 2014 este macrocampo não aparece mais, dando lugar ao denominado *acompanhamento pedagógico*

Com relação ao financiamento, o proEMI estabelece o repasse dos recursos financeiros diretamente para as escolas por meio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e a possibilidade de contratação de profissionais externos às unidades de ensino para atender aos projetos das unidades escolares bem como a adequação de espaços físicos para o desenvolvimento da sua proposta curricular²¹. O órgão financiador é o Fundo de Desenvolvimento da Educação/ FNDE que é,

responsável pelo cadastro e análise da documentação relativa à habilitação da instituição proponente, indicação orçamentária, trâmites processuais relativos à formalização, repasses dos recursos, acompanhamento da execução financeira e análise da prestação de contas, nos termos da Resolução CD/FNDE Nº 17, de 19/04/2011. (BRASIL, 2011b, p.08)

Os valores previstos estão atrelados ao número de alunos matriculados nas unidades de ensino com base no senso escolar do ano anterior ao repasse da verba, podendo variar entre R\$50.000,00 (cinquenta mil reais), para escolas com até 700 alunos matriculados e R\$120.000,00 (cento e vinte mil) para escolas com matrícula superior a 2.800 alunos. Tratando-se de escola pública, a possibilidade de repasses financeiros que possam ser utilizados efetivamente para custear práticas pedagógicas escolares é pauta histórica da reivindicação por uma escola pública e de qualidade, e a possibilidade de acessar esses recursos financeiros para o desenvolvimento de práticas mais interessantes para os alunos(as) é considerada de extrema importância, ainda que insuficiente se considerada a realidade desses espaços.

No que concerne ao acompanhamento do fluxo escolar as escolas devem “acompanhar as suas ações e analisar o impacto delas nos resultados das avaliações internas, nos indicadores do Censo Escolar (índices de aprovação, reprovação, evasão, abandono, entre outros) dados do fluxo escolar e nos resultados do ENEM”(BRASIL, 2013a, p.22).

Às Secretarias Estaduais de Educação compete, entre outras demandas, fornecer o suporte técnico e legal às escolas para a Implementação do ProEMI; Garantir que cada escola inserida no Programa disponha de um professor do quadro

²¹ Inicialmente, em 2010, as escolas deveriam elaborar seu plano de ação pedagógica (PAP) tendo como referência os princípios norteadores constantes no documento orientador de 2009. Em 2011 um novo documento orientador elaborado pelo MEC é apresentado às escolas com novos direcionamentos para a gestão do programa e para a elaboração dos Planos de reestruturação Curricular (PRCs) que substituiriam os antigos PAPs. Os PRCs, denominados de Plano de Redesenho Curricular no documento orientador de 2013, devem conter em detalhes as propostas de Inovação curricular, bem como, os procedimentos metodológicos das “Atividades Integradoras”, organização da carga Horária e planejamento orçamentário.

permanente, com jornada de 40 (quarenta) horas semanais para desempenhar as funções de “coordenador local e articulador das ações de organização curricular proposta; Constituir Comitê Gestor do Programa; Gerar o Plano de Atendimento Global(PAG),e enviá-los, pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), para a apreciação da SEB/MEC. (BRASIL, 2011b)

Em 2009, ano em que o programa foi apresentado às escolas de ensino médio, a adesão ao programa era voluntária e seletiva, isto é, somente algumas escolas do país iriam participar da fase de experimentação do programa e caberia às secretarias estaduais promoverem a seleção.

No ano de 2010 as 357 selecionadas iniciaram a experiência com os alunos que ingressaram no ensino Médio naquele ano. Em 2011, mais escolas brasileiras aderiram ao Programa e o número aumentou de 357 para 2.000. De acordo com o documento orientador de 2011, o proEMI é uma das ações que visam garantir o disposto pela Emenda Constitucional N^o.59, de 11 de novembro de 2009, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos que deverá ser garantida até 2016. Compreendemos também que se trata de uma ação vinculada ao disposto pelo GT interministerial que resultou no texto já analisado anteriormente.

No mês de setembro do ano de 2009, momento em que o proEMI fora apresentado para a rede estadual de ensino do Estado do Amapá, estávamos como professora de geografia, na escola Marechal Castelo Branco, uma das oito escolas do estado que participariam desta fase inicial do programa. A proposta de Integração que nos foi apresentada naquele momento era desconhecida pela grande maioria dos professores, alguns tinham uma noção muito vaga dos pressupostos teóricos e filosóficos do Ensino Integrado de base unitária como anunciava o documento orientador. Porém, tal desconhecimento foi secundarizado pela possibilidade de percepção dos recursos financeiros que chegariam à escola através do Programa para a realização das atividades denominadas de “inovadoras” ou “Integradoras” e que poderiam reforçar nossa prática pedagógica possibilitando a melhoria do ensino para nossos alunos.

Em 2011, um considerável número de escolas de ensino médio solicitou o ingresso no Programa, passando o estado do Amapá a ter 15 escolas aptas para apresentarem seus PRCs para o MEC, de modo que, em 2012, o MEC repassou para esse conjunto de escolas uma soma aproximada de R\$ 1.500.000,00 (um

milhão e quinhentos mil reais) que foram transferidos diretamente para essas unidades escolares, via PDDE, de acordo com o número de alunos matriculados. Atualmente são 26 escolas de Ensino Médio vinculadas ao ProEMI no Estado.

Em 2013, em reunião do Fórum Nacional de Diretores de Ensino Médio, no qual estávamos presentes, o MEC, por meio da Diretoria de Ensino Médio, anunciou que a partir de 2014 todas as escolas de ensino médio não integradas à modalidade Profissional, poderiam solicitar sua adesão ao programa, a principal razão desta ação é promover a Universalização do ProEMI para essas escolas que juntas respondem por mais de 90% da oferta de ensino médio de todo o Brasil. Isto revela a importância que ganhou este Programa no Ministério da Educação, constituindo-se como principal ação política do Governo Federal para o enfrentamento da má qualidade do ensino médio brasileiro e tendo a ideia de integração como referência.

O Parecer N°11/2009 que aprovou a proposta que resultou no proEMI reconhece a necessidade de mudanças no Ensino Médio para melhorar a qualidade do Ensino ofertado pela rede pública no país, bem como, expandir o número de matrículas e diminuir a evasão nesta etapa de ensino. Contudo, considera que:

Além de uma proposta consistente de organização curricular, o **avanço da qualidade depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores**, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2009b, p.03, grifo nosso)

O ProEMI, entretanto, desconsidera uma série de fatores centrais que afetam o ensino médio brasileiro como a desvalorização do profissional da educação e as péssimas condições de trabalho a que muitos deles estão submetidos; os escassos investimentos na estrutura física de muitas escolas brasileiras; a realidade social dos alunos atendidos pela rede pública de ensino entre outros fatores tão essenciais quanto um currículo “Inovador”, “criativo” e “flexível” como defendido pelos pareceristas.

Com relação ao trabalho docente, o parecer ressalta a importância da “Dedicação Integral” do professor na mesma escola “**pressupondo a escolha de docentes, não só titulados**, como com essa dedicação para atuação nas escolas envolvidas” (BRASIL 2009b, p. 19, grifo nosso). O regime de trabalho do professor da educação básica, salvaguardando as peculiaridades de Estados e municípios, tem se mostrado, historicamente, um problema para o profissional da educação que,

tendo sua carga horária distribuída por escolas diversas acaba se envolvendo em demandas pedagógicas variadas, comprometendo a qualidade não somente de sua atuação pedagógica, mas também, da sua formação contínua.

Por isso, pressupor que somente docentes “titulados” deveriam ser os escolhidos para atuar em determinadas escolas nos remete às metas estabelecidas no documento anteriormente analisado, produzido pelo GT interministerial, que estabelece como prioridade a criação de escolas de Excelência referenciadas em padrões de qualidade privados, como já mencionado aqui. Compreendemos que “a qualidade da educação tem que ser a melhor possível, mas há que se acrescentar, no entanto, que a qualidade não é uma questão apenas técnica”, é também “*qualidade política*”, como diz Freitas (2012, p.135).

Interessou-nos nesta pesquisa, portanto, compreender como esta política tem sido materializada no Estado do Amapá, analisar as ações propostas pelas escolas de ensino médio no âmbito do proEMI, uma vez que, de acordo com Mainardes (2006, p.53),

[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas²².

Finalizamos esta seção compreendendo o Programa Ensino Médio Inovador como uma estratégia da Política de Reestruturação e expansão do Ensino Médio, pautada nas ideias de integração e de inovação, que começou a ser delineada em 2008 pelo GT interministerial. Identificamos um conjunto de ações que objetivam promover inovações curriculares visando a melhoria da qualidade do ensino médio regular de modo a tornar a escola um espaço atrativo aos jovens e adultos desta etapa de ensino, contribuindo também para a diminuição do abandono escolar.

Constatamos, por meio da análise dos textos orientadores do Programa elementos de distintos projetos políticos disputando as estratégias a serem adotadas

²² Vale ressaltar que o ano de 2012 foi de intensa luta dos professores da rede estadual do Amapá. Uma greve deflagrada no mês de abril foi duramente rechaçada pelo Governo do Estado que conseguiu na justiça declarar o movimento ilegal e ordenou a volta imediata dos professores às suas atividades sob pena de corte em seus pontos laborais. Muitos professores resistiram, tiveram seus pontos cortados e passaram a perceber por alguns meses seus salários reduzidos ao mínimo legal. O Fato gerou um clima de revolta entre a categoria que após três meses de greve encerrou o movimento sem que suas reivindicações fossem atendidas e os professores que tiveram os dias parados descontados só conseguiram ressarcimento após a reposição da carga horária e mediante ação judicial. O Clima de trabalho nas escolas ficou tenso por quase todo o ano de 2012 e pairava no ar um clima de “boicote” a todas as orientações da Secretaria de Educação que chegava nas escolas.

para a reorganização do currículo do ensino médio, o que revela a dinamicidade da realidade na qual convivem, contraditoriamente, a tradição e a renovação, as velhas formas de propor o currículo e novas formas de pensá-lo, elementos que favorecem a fragmentação dos saberes ou a sua integração.

2. O CONTEXTO DA PRÁTICA DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO AMAPÁ: análise do processo de “interpretação e reinterpretação” da política na Escola Gabriel de Almeida Café em Macapá/Ap

Nesta seção analisamos os planos curriculares da Escola Gabriel de Almeida Café que orientaram a prática do ProEMI nesta unidade escolar no período de 2010 a 2014. Estes Planos foram construídos por gestores e professores desta instituição de ensino tendo como referência para sua elaboração os textos políticos orientadores do Programa²³.

De acordo com Ball e Bowe (1992), as políticas não são simplesmente “implementadas”, mas estão sujeitas a interpretação e, então, passíveis de serem recriadas (apud MAINARDES, 2006, p.53). O contexto da Prática, segundo esses autores, é o momento em que a política está sujeita a interpretação e recriação e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

As ações dos sujeitos executores da política²⁴, no processo de interpretação e reinterpretação da mesma, confere ao contexto da prática peculiaridades que podem ajudar a compreender a materialidade do Programa Ensino Médio Inovador em escolas de Ensino Médio do Estado do Amapá, sobretudo porque neste momento coexistem outros dois contextos, o *de Influência* e o *de Produção de Texto* (MAINARDES, 2006, p.59), que se concretizam nos documentos elaborados pelas unidades de ensino, a partir das orientações do Programa, nos quais estão expressos seus objetivos e o seu projeto de currículo²⁵.

Para Ball, a produção de materiais práticos é feita no contexto da prática “para a utilização dentro da atuação”, ou seja,

dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir

²³ BRASIL 2009a; BRASIL 2011b; BRASIL 2013a; BRASIL 2014

²⁴ Reconhecidos nesta pesquisa como os Professores, gestores, alunos e demais funcionários das Escolas e Secretarias Estaduais de Educação (BALL,2006).

²⁵ Projeto de Currículo enquanto “uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado e que são o resultado de decisões tomadas em vários contextos(...) e todo o processo de seu desenvolvimento, é uma interseção de práticas com a finalidade de responder a situações concretas.” (PACHECO, 2003, p.6)

disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaço. (MAINARDES e MARCONDES, 2009: p. 307).

Infere-se, portanto, que os Planos de Organização curricular das escolas que aderiram ao ProEMI a partir de 2009 podem ajudar a desvelar como os sujeitos executores da política interpretaram e/ou reinterpretaram os textos políticos do Programa, possibilitando a compreensão do projeto de inovação curricular assumido por essas instituições de ensino e que balizou suas ações pedagógicas no período de experimentação ora analisado. Estes foram analisados à luz do conceito de inovação proposto por Saviani e explicitado na introdução deste relatório.

Nesse sentido, solicitamos à Secretaria Estadual de Educação do Amapá que nos indicasse dentre as oito escolas, que aderiram ao ProEMI no ano de 2009, aquela que mais se destacou na experimentação do Programa para que pudéssemos analisar os Planos Curriculares que orientaram a prática do Programa no período ora analisado. Duas escolas foram apontadas pela Secretaria, uma delas foi a Escola Gabriel de Almeida Café.

Optamos por investigar esta escola em razão da análise prévia de seus indicadores de rendimento e movimento, haja vista que seus índices de reprovação e abandono nos três primeiros anos de experimentação do ProEMI foram demasiadamente altos. Contraditoriamente uma das escolas que mais se destacara na experimentação do Programa é, também, uma das que apresentaram os maiores índices de reprovação e abandono.

Desta forma, analisamos os documentos que orientaram a prática do Programa Ensino Médio Inovador na Escola Gabriel de Almeida Café no período de 2010 a 2014, quais sejam: PAP 2010/2011; PRC 2012; PRC 2013; PRC 2014/2015. Além dos planos curriculares analisamos também o *diagnóstico situacional* de 2009, que aponta aspectos da escola naquele ano com relação à infraestrutura, quadro profissional, financiamento, desenvolvimento de projetos, principais dificuldades, etc.

2.1. O Estado do Amapá: Características Gerais

Segundo o censo²⁶ demográfico de 2014, o Estado do Amapá possui uma população de 750.912 habitantes. Com uma área de 142.828.520, tem 4.690 habitantes por km² distribuídas em 16 municípios cuja capital é Macapá.

De acordo com Porto (2005), o estado do Amapá ainda está em construção. Sua formação baseou-se em gestões institucionais do governo federal (1943 a 1988) e nas expectativas como Estado, em três períodos econômicos locais: Gênese, estruturação produtiva e organização espacial (1943-1987); estadualização e sustentabilidade econômica (pós -1988)²⁷.

Antes de se constituir Estado em 1988 o estado do Amapá foi um Território Federal, criado em 1943 a partir da antiga comarca vinculada ao Estado do Grão-Pará e Maranhão denominada Macapá, atualmente capital do Estado.

Em meados do século XVII um destacamento militar localizado em uma falésia a beira do rio Amazonas, daria origem a fortaleza de São José de Macapá, localizada na comarca de mesmo nome criada pela Lei provincial nº 281 de 06/12/1856, de onde teve início a colonização da região de Macapá e o processo de urbanização do hoje estado do Amapá (TOSTES, 2007, p.4).

Em 1943, a antiga província de Macapá foi separada do estado Pará e elevada a categoria de Território Federal do Amapá, seguindo a lógica centralizada no governo federal que, na mesma época, criou outros territórios federais como Fernando de Noronha, Guaporé, Rio Branco, Ponta Porã e Iguaçú.

A exploração mineral marcou a história do Amapá enquanto território federal. Em 1943 recebe a instalação da Indústria e comércio de Minérios – ICOMI, que concentrou suas atividades exploratórias no minério de manganês e foi responsável pela expansão populacional e econômica no território, sobretudo, nos municípios de serra do Navio, Pedra Branca e Santana, este último abrigou o Porto por onde escoavam os minérios e a Vila Amazonas (o conjunto de residências dos funcionários da Indústria) (idem).

²⁶http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa_dou.shtm Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa_dou.shtm

²⁷PORTO, J.I.R. Transformações espaciais e institucionais do Amapá: conflitos e perspectivas. Anais do X Encontro Nacional de Geógrafos da América Latina- 20 a 26 de março de 2005. Universidade de São Paulo. Disponível em :<<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiaespacial/29.pdf>> acesso em 26 de novembro de 2014.

Em 1977, na área da Jari Florestal, no atual município de Vitória do Jari, deu-se início a extração industrial de Caulim pela *Caulim da Amazônia* (CADAM), em atividade até os dias atuais, cujo teor do minério é de ótima qualidade, servindo para beneficiamento de papéis e sendo 90% de sua produção exportada para o Japão, Suécia, Alemanha e EUA. Apesar da exploração ocorrer em terras amapaenses, o beneficiamento do minério acontece em Almerim, no Estado do Pará onde o produto chega por embarcações transportadas pelo rio Jari. (SIMÕES, 2009,p.6)²⁸.

Outras indústrias exerceram atividades complementares relacionadas às mineradoras como foi o caso da lavra experimental de cromo pela empresa *Mineração Cassiporé*, subsidiária da ICOMI e a Companhia de *Ferro-liga do Amapá* (CFA) dedicada a produzir ligas de ferro-manganês e de ferro-cromo. Para Tostes (2007),

Naquela época havia uma articulação para que os Territórios Federais do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima, tivessem um maior desenvolvimento para o planejamento regional e, na prática, o que aconteceu foi uma série de intenções elaboradas pelos seus dirigentes a fim de responder às imposições do Decreto-Lei nº 411/69, visando garantir dinamismo político, jurídico e econômico próprios, apesar de continuarem vinculados às decisões do Governo Central, como se fossem departamentos do Ministério do Interior.(p.3)

Esta vinculação permaneceu até a constituinte, quando o antigo Território Federal do Amapá passa a ser uma das unidades federativas do Estado brasileiro. A partir de 1988 o, agora, Estado do Amapá passa a enfrentar os desafios de emancipar-se também economicamente, haja vista o longo período de manutenção provido pelo governo central.

Marcam esta “nova” fase da economia e expansão populacional do Amapá a criação da Área de Livre Comércio(ALC) de Macapá e Santana, oficialmente implantada em março de 1993 e a Implementação do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA) a partir de 1995. Ambos expressaram projetos de desenvolvimento que não coadunavam com as reais possibilidades de enfrentamento à crescente demanda populacional gerada pela mineração e pela implantação da ALC.

²⁸SIMÕES,H.C.Q. A história e os efeitos sociais da Mineração no Estado do Amapá. Revista eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, nº2. Dez. 2009

Recentemente novas empresas mineradoras retomaram as atividades em Serra do Navio e Pedra Branca do Amapari, a atual extração mineral tem novas faces, mas, uma dinâmica que não difere muito da antiga quando o assunto é o desenvolvimento econômico e social da população amapaense. A ALC de Macapá e Santana não tem mais visibilidade alguma e o serviço público continua sendo o maior empregador no estado do Amapá.

O espaço natural amapaense é um dos mais preservados do Brasil, composto por florestas de terra firme, várzeas, manguezais, áreas de cerrado, possui 15,6% de sua superfície protegidas em áreas de conservação. A localização geográfica do Estado é um dos motivos da preservação de seu espaço natural haja vista que os setores industriais e pecuários encontram no isolamento físico da região um dos maiores obstáculos para a expansão dessas atividades (SIMÕES, 2009).

Sua Capital, Macapá, localiza-se na latitude de 0°, cortada pela linha do equador, e abriga a maior parte da população do estado. Banhada pelo rio Amazonas, a cidade recebe anualmente turistas que aportam de navios transatlânticos no porto de Santana e que incluem a visita à capital amapaense na rota de cruzeiros com destinos a Amazônia.

2.1.1- A educação amapaense

De acordo com os dados do senso educacional 2013, o estado do Amapá possui aproximadamente 228. 883 alunos matriculados na Educação básica. Destes, aproximadamente 37.536 estão no ensino médio²⁹, dos quais 33.391 na rede estadual, 834 na rede federal e 3.311 na rede privada. A capital Macapá concentra o maior número de matrículas no ensino médio, 23.292 seguido pelo município de Santana com 5.473 alunos matriculados nesta etapa de ensino.

De acordo com o censo demográfico do IBGE de 2013, 838 estabelecimentos de ensino estão em atividades no estado sendo 481 na zona rural (com 65 escolas em áreas indígenas) e 357 na zona urbana. À rede estadual estão vinculadas 400 dessas unidades de ensino- 251 na zona rural e 149 na zona Urbana.

²⁹Dados do Centro de Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (CEPE/SEED)

Com relação ao quadro docente da educação básica amapaense, o mesmo senso aponta que em 2013 eram 8.569 professores em todo o Estado, 5.880 vinculados à rede estadual de ensino; 84 na rede federal; 1.682 na rede municipal e; 923 na rede privada.

Do total de docentes, 121 possuem mestrado: 74 na rede estadual, 26 na rede federal, 7 na esfera municipal e 14 na rede privada. Com Doutorado são 9 docentes no total: 6 na rede estadual, 1 na rede federal e 1 na rede privada. Observa-se que a rede estadual é a que concentra o maior número de docentes com pós-graduação *stricto sensu*.

Com relação ao financiamento da educação no estado do Amapá o Centro de Pesquisas Educacionais da SEED/ AP aponta que R\$ 862.559.596,00 foram gastos em 2013 com a educação no Estado do Amapá, dos quais R\$ 169.389.663,00 com o Ensino Médio, uma media de investimento por alunos de aproximadamente R\$ 4.513,00 anuais.

Os dados do quadro a seguir mostram a execução financeira do Estado no ano de 2013. Nele podemos observar que as despesas com a administração geral e com o Ensino fundamental são responsáveis pela maior parte dos recursos.

Unidade Orçamentária / Sub-função / Fonte / Natureza	Dotação Atualizada	Despesas Empenhadas	Despesas do Exercício Pagas
28101 - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO	993.526.230	926.949.196	862.559.596
122 - Administração Geral	293.422.777	279.471.753	254.721.051
243 - Assistência à Criança e ao Adolescente	17.670.086	17.596.934	16.934.065
361 - Ensino Fundamental	452.997.465	421.096.993	393.534.077
362 - Ensino Médio	199.392.366	180.399.721	169.389.663
363 - Ensino Profissional	3.880.000	3.802.706	3.409.008
365 - Educação Infantil	1.000.000	0	0
366 - Educação de Jovens e Adultos	25.163.536	24.581.088	24.571.731

Fonte: CEPE/SEED-AP

2.1.2- O Ensino Médio no Plano Estadual de Educação do Amapá 2015-2025

Atendendo ao que dispõe a Lei nº13.005, de 25 de Junho de 2014, que aprova o Plano Nacional da Educação brasileira (PNE), no estado do Amapá uma comissão para elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE/AP) apresentou em 2014 a proposta para a condução da educação amapaense para os próximos dez anos.

O PNE aprovado em 2014, propõe em sua meta de número 03 a universalização do ensino escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos até 2016. E elevar em 80% a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio até o período de vigência do Plano.

Dentre as estratégias para o ensino médio no que se refere a esta meta³⁰, estão a institucionalização do programa nacional de renovação do Ensino Médio com a finalidade de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas através da relação teoria e prática por meio de um currículo mais flexível, com conteúdos diversificados e a utilização de diferentes linguagens tecnológicas, com a promoção de formação continuada para os docentes.

Outras estratégias apontadas para o alcance da meta 03 são: garantir espaços de fruição de arte e esporte integrada ao currículo escolar; reforço de aprendizagem; Universalização do ENEM fundamentado na matriz de referencia curricular do Ensino Médio; ampliação da oferta de ensino em tempo integral; busca ativa da população de 15 a 17 anos que estão fora da escola; expansão da oferta nos turnos diurno e noturno; desenvolvimento de formas alternativas de oferta do ensino médio com garantia de qualidade.

Esta série de desafios a serem alcançados enquanto garantia de direito à educação pública e de qualidade demandou estudos profundos das redes estaduais no intuito de conhecerem suas realidades e propor ações que caminhem em direção aos objetivos propostos pelo novo PNE.

O PEE do Estado do Amapá encontra-se atualmente disponível no canal virtual da SEED/AP para apreciação e sugestões da população amapaense. Nele encontramos um minucioso diagnóstico da educação amapaense incluindo os

³⁰ Lei nº13.005, de 25 de Junho de 2014.

desafios da garantia da oferta de ensino de qualidade para crianças, jovens e adultos.

No que se refere ao Ensino Médio Regular, na qual o Programa Ensino Médio Inovador tem sido experimentado, o PEE (2015-2025) aponta que em 2013 apenas 63,92% dos alunos matriculados nessa etapa de ensino estava na faixa etária de 14 a 17 anos. Os demais, estavam acima dessa faixa etária (p.26).

Da população nessa faixa etária que estava fora da escola e precisava ser alcançada a estimativa era de 22.914. Para garantir a matrícula de 100% desses sujeitos seria necessária a complementação de 24% da capacidade da rede, em termos absolutos teriam que ser construídas mais 133 salas de aula. O Plano aponta também que as reprovações e a evasão promovem uma demanda moderada por matrículas no ensino médio já que a maioria desses alunos se matricula na Educação de Jovens e adultos.

A meta 04 do PEE/AP estabelece as mesmas estratégias da meta 03 do atual PNE: o compromisso com a universalização do ensino para as pessoas de 15 a 17 anos até 2016, aumento da taxa líquida de matrículas em 85% até o término da vigência do Plano: garantia de espaços para fruição das artes e esporte e da cultura integradas ao currículo; aumento da oferta de ensino médio em tempo Integral; etc.

São 35 metas propostas no PEE/AP, muitas estratégias e enormes desafios para a garantia de uma educação de qualidade para a população amapaense, sobretudo para os mais de 22.000 sujeitos entre 15 e 17 anos que precisam ser alcançados e ter a oportunidade de voltar para a escola.

2.2. O Lócus da Prática: A Escola Estadual de Ensino Médio Gabriel de Almeida Café

A história³¹ da Escola Gabriel de Almeida Café se confunde com a história da educação profissional do Estado do Amapá. Criada em 12 de setembro de 1949 pela Associação Comercial do Amapá, recebeu o nome de Escola Técnica de Comércio do Amapá e iniciou suas atividades no prédio da antiga Escola Industrial

³¹As informações sobre a história da Escola Gabriel de Almeida café foram extraídas de seu Projeto Político Pedagógico de 2010. De acordo com a gestora da escola o PPP da instituição encontra-se em fase de reformulação sobretudo para atender às ações que vem sendo implementadas por meio do Programa Ensino Médio Inovador.

de Macapá tendo como objetivo, formar técnicos em contabilidade para suprir as necessidades do Estado, carente de mão-de-obra qualificada nesta área.

Em 1956 mudou-se para as instalações da antiga Escola Normal de Macapá, onde permaneceu até 1960. Porém, o dilema da ausência de um prédio próprio levou ainda a escola a funcionar de 1961 a 1964 no prédio do então Palácio do Governo, na Praça Veiga Cabral, e de 1965 a 1969 no prédio da prelazia de Macapá, ainda como instituição particular, tendo já trocado o nome para Escola Técnica de Comércio do Amapá e funcionando com dois níveis de ensino: o Curso Ginásial (1ª a 4ª séries) e o curso técnico em contabilidade.

Em 19 de novembro de 1966 integrou-se à rede territorial de ensino por meio de convênio entre o extinto território do Amapá e a Associação Comercial do Estado, se instalando em 1969 no prédio da escola Barão do Rio Branco, na condição de Instituição Pública, quando mudou sua denominação para Colégio Comercial do Amapá. Em julho deste mesmo ano passou a funcionar definitivamente em prédio próprio, na Av. FAB nº 91, bairro central, onde permanece até os dias de hoje. Em 28 de dezembro de 1982, o Colégio Comercial do Amapá passa a chamar-se Escola Comercial Gabriel de Almeida Café, em homenagem a seu idealizador³².

No início de 1993, a Lei Estadual nº 0138 autorizou o poder executivo do Amapá a efetuar mudanças na denominação das escolas da rede pública Estadual de Ensino e esta instituição passou a se chamar Escola Estadual Professor Gabriel de Almeida Café. No ano seguinte iniciou a extinção gradativa do ensino fundamental para atender, exclusivamente, as demandas de nível médio, tendo concluído a extinção em 1998.

Esta escola nasceu para atender às demandas por ensino profissionalizante do setor comercial do Estado do Amapá e, chegou a ofertar curso de Técnico em Secretariado, Técnico em contabilidade e Técnico administrativo (este, posteriormente denominado de Técnico em administração). Em 1996 foi implantado o Ensino Médio Regular na Escola que se tornou o principal alvo das matrículas nesta etapa de ensino desde então.

Deste momento em diante os cursos técnicos foram sendo extintos cedendo lugar para o ensino propedêutico, predominantemente. Em 2003 e 2004 a escola

³² (PPP- Escola Gabriel de Almeida Café/2010)

passou por ampla reforma e ganhou espaço para a modalidade Profissional Integrada ao ensino Médio onde passou a funcionar o curso Técnico em Administração, que permanece até os dias atuais e tem grande procura pela comunidade. Anualmente os alunos deste curso realizam uma “Feira de Negócios”, evento bastante conhecido entre estudantes de ensino médio de Macapá, momento em que expõe os resultados das atividades realizadas ao longo do ano letivo, simulando propostas de empreendimento local.

O Censo Escolar de 2013 registrou 2.127 alunos matriculados na modalidade regular, sendo estes os que estão cursando esta etapa de ensino experimentando a organização curricular orientada pelo Programa Ensino Médio Inovador, a maioria deles reside em bairros periféricos³³ próximos ao centro da cidade de Macapá, onde está localizada a instituição.

São 212 os funcionários registrados no Censo. Com relação à infraestrutura, a unidade escolar apresenta salas de aula amplas; biblioteca; laboratório de informática; laboratório de ciências; sala de leitura; sala de atendimento especial; sala de acolhimento para professores; salas para a direção e coordenação pedagógica; secretaria escolar; banheiros; quadra poliesportiva; refeitório. Um prédio grande com áreas de circulação entre as salas de aula, localizado em uma das principais avenidas da cidade de Macapá, nas proximidades da Secretaria Estadual de Educação.

Seu Projeto Político-pedagógico encontra-se em fase de reformulação. Em 2010 houve a última alteração no documento para possibilitar a adesão ao ProEMI, porém, as demandas do contexto escolar nos últimos quatro anos, sobretudo em relação aos desdobramentos deste Programa na escola fez com que a comunidade escolar precisasse promover essas mudanças³⁴.

Como resultado de algumas ações curriculares de inclusão digital e uso de mídias escolares a partir de 2010, alunos criaram canais virtuais³⁵ de comunicação

³³ Perpétuo Socorro, Santa Inês, Pacoval, Muca, entre outros. (PPP- Escola Gabriel de Almeida Café, 2010).

³⁴ Esta informação nos foi dada pelo Coordenador do ProEMI nesta escola, professor Armando Sergio, em um dos momentos em que fomos à instituição solicitar cópia de documentos para nossa pesquisa.

³⁵ <https://www.facebook.com/escolaestadualgabrielalmeidacafe> ; <http://gabrielalmeidacafe.blogspot.com.br/> ; <https://www.facebook.com/pages/Quarta-Cultural-na-Escola-Estadual-Prof-Gabriel-Almeida-Caf%C3%A9/718035878242671?fref=ts> ;

para socialização das atividades desenvolvidas na escola³⁶. Fotografias, relatos de experiências, vídeos produzidos pelos próprios estudantes podem ser visualizados nesses endereços eletrônicos.

Fig. 1 - Fachada da Escola Gabriel de Almeida Café



Fonte: Página da Escola Gabriel de Almeida Café no Facebook³⁷.

2.3 A Integração curricular enquanto pressuposto para um currículo inovador no ProEMI

O currículo é o grande foco do Programa Ensino Médio Inovador. Os documentos que o orientam propõe uma “nova” forma de concebê-lo, como condição primordial para a melhoria da qualidade desta etapa final da educação básica.

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

As diferentes nomenclaturas que esse “aprimoramento curricular” recebe em cada um dos documentos orientadores, revela que esta questão tem sido alvo de reflexões e disputas entre os formuladores do Programa. No primeiro documento esta organização é chamada de PAP - Plano de ação Pedagógica (BRASIL, 2009a), posteriormente é chamada de Plano de Reestruturação Curricular, PRC,(BRASIL, 2011b) e até o momento recebe o nome de Redesenho Curricular (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2014).

³⁶ Os registros fotográficos utilizados neste texto foram retirados destas fontes virtuais.

³⁷ Disponível em <<https://www.facebook.com/escolaestadualgabrielalmeidacafe>>

Apesar dos diferentes termos a orientação é a mesma: uma organização curricular que contemple os interesses dos diferenciados grupos de sujeitos, a diversidade de práticas pedagógicas com ampliação da carga horária e adequação e/ou criação de espaços físicos que subsidiem estas atividades (BRASIL 2009a).

O documento base do ProEMI e suas versões reformuladas estabelecem um conjunto de orientações para que as escolas construam seus Planos Curriculares. Como mencionado no início deste texto, no âmbito deste Programa, um currículo inovador deveria ser orientado pela *ideia de integração*, para isso, as escolas deveriam, pautadas pelos textos base do Programa Ensino Médio Inovador, Reorganizar/reestruturar/redesenhar seus currículos. Portanto,

não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que se está propondo é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2014: p.9).

Para estimular a construção de propostas curriculares organizadas a partir do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura, os documentos do ProEMI propõem sua estruturação a partir de macrocampos visando “a interação direta com o estudante, podendo também, incluir ações de formação de professores, da gestão escolar e adequação dos ambientes escolares” estes macrocampos deveriam “dialogar entre si e com o currículo” (BRASIL, 2011b : p. 13-14).

Desta forma, os planos curriculares construídos pelas escolas, no âmbito do ProEMI, consistem em um conjunto de ações planejadas, denominadas de *atividades integradoras*³⁸, definidas a partir de problemáticas relacionadas ao contexto específico de cada unidade de ensino e organizadas em macrocampos. O detalhamento das ações propostas e os objetivos de cada atividade bem como os recursos didáticos e o custo financeiro também são informados no plano.

Nesse sentido, o currículo, em todas suas dimensões e ações deverá ser elaborado de forma a garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem, nessa perspectiva de integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes (BRASIL, 2014: p.9).

³⁸BRASIL, 2011b.

Nesse sentido, estariam as escolas amapaenses, inseridas no Programa Ensino Médio Inovador, propondo uma inovação curricular orientada pela ideia de integração, com foco na formação humana e integral de seus alunos? O que revelam, sobre isso, o PAP e os PRC's da Escola Gabriel de Almeida Café, apontada pela SEED/AP como uma das escolas que mais se destacaram nos primeiros anos de experimentação deste Programa? Qual a concepção de educação e currículo que prevalece nesses documentos?

Essas questões nortearam a análise dos planos desta escola. Ao analisá-los, buscamos compreendê-los enquanto resultado do processo de *interpretação e reinterpretação* dos textos políticos do Programa Ensino Médio Inovador e que, orientaram a prática do ProEMI nesta unidade escolar nos cinco primeiros anos de experimentação deste Programa. Tendo sido construídos e executados por seus professores e gestores, esses documentos revelaram o Projeto educacional desta Unidade escolar, sua concepção de currículo e de inovação.

2.4- A proposta de organização Curricular Inovadora da Escola Gabriel de Almeida Café/AP nos anos de 2010 a 2014

Baseados nos conceitos de Inovação de Saviani (1980), Ferreti (1980) e Pereira; Mercuri e Bagnato (2010), já expostos anteriormente, compreendemos que uma proposta curricular inovadora deve subordinar o processo educacional à novas finalidades, enfrentar a fragmentação do saber buscando novas respostas aos problemas colocados pela realidade social, objetivando a formação mais ampla possível de jovens e/ ou adultos do Ensino Médio, qualificando-os para intervir na sociedade de forma mais autônoma e consciente.

Esta foi a concepção de inovação que balizou nossa análise dos Planos Curriculares da Escola Gabriel de Almeida Café no período de 2010 a 2014. Contudo, ressaltamos que nossa investigação não objetivou apenas verificar se estes planos orientaram práticas inovadoras ou não na escola em tela, mas também, compreender o processo de interpretação e reinterpretação dos textos políticos do ProEMI por professores e gestores que resultou nestes planos curriculares que orientaram a prática do Programa na instituição pesquisada durante o período investigado.

2.4.1- O projeto de Currículo

A organização curricular assumida pela Escola Gabriel de Almeida Café, materializada nos documentos ora analisados, revelam dimensões do contexto da prática do ProEMI, inalcançáveis pela análise única de indicadores educacionais. Há cinco anos, escolas de ensino médio de diversos Estados do Brasil propõe e experimentam currículos orientados pelas diretrizes deste Programa e pouco se tem registrado sobre isso.

O Programa Ensino Médio Inovador é apresentado em seu documento base como uma das ações do PDE 2007 para induzir mudanças curriculares no ensino médio por meio de um conjunto de orientações julgadas essenciais para a melhoria da qualidade do ensino médio:

O documento apresenta inicialmente os pressupostos que indicam a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais para os adolescentes e jovens, com a oferta de ensino médio de qualidade, de acordo com os indicativos sobre a organização curricular para esta etapa da educação básica, adequados às perspectivas da sociedade moderna, capazes de fomentar e fortalecer as experiências exitosas desenvolvidas pelos Sistemas de Ensino, consoante ao contexto de suas unidades escolares (...) este programa converge para o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio, capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea (BRASIL, 2009a, p 3)

Como mencionado anteriormente, o texto mostra que o currículo é, portanto, o foco central deste Programa, seus formuladores partem do pressuposto de que é necessário mudar a forma como as escolas o organizam para que a qualidade do ensino médio possa ser melhorada. Partem do reconhecimento de que a estrutura curricular vigente não atende aos interesses dos sujeitos do ensino médio o que resulta no fracasso escolar com destaque para o alto índice de jovens que estão fora da escola ou que a abandonam. A concepção de currículo que norteia as diretrizes deste Programa é a de:

(...) elemento orientador da organização do trabalho escolar, pressupondo desde o planejamento da gestão da escola até o momento destinado à coordenação dos docentes, coerente com uma proposta educativa que deve ter as condições adequadas à sua concretização, tendo-se clareza sobre a função social da escola, percebendo-se as dinâmicas da sociedade. (idem, p. 8)

O texto segue recomendando que para essa organização devem ser consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais bem como as diretrizes dos respectivos Estados, apoiando-se na ação coletiva dos sujeitos e nas teorias

educacionais. A metodologia para a organização da proposta deve ser a indicada pelo Programa através de seus documentos orientadores.

Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. (Idem, p.7)

Como condições básicas que devem orientar a organização curricular estão: o aumento gradativo da carga horária do ensino médio; foco na leitura como interpretação do mundo nas diversas disciplinas; utilização de laboratórios para o desenvolvimento de atividades teórico-práticas; fomento a atividades artísticas; oferta de atividades optativas sistematizadas e articuladas com os componentes obrigatórios; estímulo à atividade docente em tempo Integral na mesma unidade escolar; projeto político pedagógico implementado com a efetiva participação da comunidade escolar; e organização curricular articulada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica e das matrizes de referência do ENEM, (idem, p. 10-11).

O primeiro plano da escola (PAP de 2010) revela que as ações propostas, naquele momento, concentraram-se na aquisição de materiais didático-pedagógicos e de expediente, para a dinamização de atividades escolares, e a proposta de criação de uma *rádio escolar*. Nota-se um planejamento predominantemente direcionado para a melhoria da infra-estrutura da unidade escolar como mostra seu resumo no quadro 01.

Quadro 01: Plano de Ação Pedagógica da Escola Gabriel de Almeida Café- ano de 2010

Ação/Atividade	Meta	Especificação
Aquisição de materiais de expediente diverso	Atender a comunidade escolar com materiais de expediente no ensino médio inovador	Bola de basquete alcochoada; colete esportivo em poliéster em cores diversas; banco ótico composto de 32 peças incluindo manual de montagem e sugestões para experiências; Magic hologram – mirage 3D; demonstrador de propagação da pressão; calorímetro elétrico com

		resistor; limpador de contatos elétricos; chaves diversas para para manutenção de microcomputadores; aspirador portátil para microcomputadores
Utilizar material didático atualizado e de caráter interdisciplinar para dinamização das atividades docentes.	Oferecer 80% de material didático atualizado para substanciar e dinamizar as atividades docentes	Adaptador profissional digital para microscópio- zoom de 10 a 1000x; dinamômetro 10N; Desenvolvimento embrionário.
Proporcionar atividades que integrem teoria e prática numa perspectiva interdisciplinar e de caráter científico	Promover em 40%as atividades de caráter científico para os alunos do ensino médio em projetos desenvolvidos em laboratórios.	Microscópio biológico trinocular 1600x; gerador eletrostático, tipo VBM de gradff 110 volts; Plano inclinado; conjunto de mecânica estática; conjunto de acústica e ondas; pêndulo de Newton com 5 esferas.
Implantar uma rádio escola para socialização de informações e conhecimentos	Alcançar 100% da comunidade escolar	Caixa amplificadora de 50 watts
Mobiliar adequadamente os ambientes de aprendizagem para dar condições de atendimento aos alunos e professores.	Mobiliar 100% dos ambientes escolares tidos como prioritários	Estante Esc. 6 prat (desmontar); cadeira em plástico reforçado sem braço, cor branca.

Fonte: PAP 2010 da Escola Gabriel de Almeida Café. Documento de circulação restrita da SEED/AP

Com exceção da proposta de criação de uma *rádio escolar*, as outras ações do PAP de 2010 restringem-se à necessidade de subsidiar, materialmente, práticas já existentes na unidade escolar e melhorar aspectos estruturais na instituição. Portanto, o documento revela que, neste primeiro ano de prática do Programa Ensino Médio Inovador na Escola Gabriel de Almeida Café, as propostas de ações da escola resumiram-se a indicar como os recursos financeiros do Programa seriam aplicados, isto revela que, neste momento, o ProEMI era reconhecido por seus executores apenas como uma fonte de apoio financeiro para “incrementar” a prática pedagógica na unidade de ensino.

A partir deste ano também inicia o aumento da carga horária do ensino médio nas escolas que aderiram ao Programa no Estado. Os turnos matutino e vespertino deixam de ter 5 (cinco) horas-aulas e passam a ter 6 (seis) horas aulas, isto é, os alunos passam a ficar mais tempo na escola a partir de 2010. Contudo, o PAP não deixa claro como esse aumento na carga horária foi trabalhado.

No ano de 2011, o documento base do ProEMI propõe a reorganização curricular em oito macrocampos: *acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; Leitura e letramento; cultura corporal; cultura e artes; comunicação e uso de mídias; cultura digital; e participação estudantil*. Estes três primeiros macrocampos são obrigatórios, a escola deve propor ações nestas três dimensões e as demais serão abordadas de acordo com as necessidades de cada unidade escolar.

Neste mesmo ano, na Escola Gabriel de Almeida Café são propostos seis projetos a serem desenvolvidos no âmbito do ProEMI: “Reprovação e evasão: Tolerância Zero”; “ENEM: desafios e possibilidades”; “Projeto Vitrine Literária”; “Projeto iniciação científica”; “Jogos da Integração Gabrielense”; e “Integrando ambientes de aprendizagem”.

Esses projetos tinham por finalidade desenvolver “atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional”³⁹, conforme orientado pelo documento base do Programa.

Uma vez por semana os alunos deveriam participar das atividades, previamente escolhidas por eles, ou planejadas especificamente por séries, como é o caso das ações preparatórias para o ENEM. Até o ano de 2014 essas atividades, denominadas de *integradoras*, ocorriam nas quartas-feiras. Neste dia, a organização das turmas de alunos é feita de acordo com as atividades integradoras desenvolvidas na unidade de ensino, assim, quem participa do reforço de aprendizagem pelo projeto *Reprovação e evasão zero*, se dirige para turmas específicas para isso, quem está no preparatório para o ENEM se agrupa em outras turmas e assim por diante.

³⁹ (BRASIL, 2014: p. 8)

Este conjunto de propostas expressam o “Projeto de Inovação Curricular” assumido por professores e gestores desta instituição e que foram desenvolvidos no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador no período analisado nesta pesquisa. Trataremos a seguir de cada uma delas.

2.4.1.1. Reprovação e evasão: Tolerância Zero – Macrocampo: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório)

De acordo com os PRC’s analisados, este projeto tinha como principal objetivo, diminuir os índices de reprovação e evasão na escola, por meio do monitoramento do desempenho dos alunos nas avaliações. O Acompanhamento familiar, o reforço de aprendizagem e a avaliação do corpo docente pelos discentes também fazem parte das estratégias para enfrentar esse problema.

No quadro a seguir, podemos observar como gestores e professores da escola Gabriel de Almeida Café propuseram enfrentar essa problemática a partir do ano de 2012.

PRC 2012	
Ação/Atividade	“Ação e prevenção para perspectivas reais na formação e educação dos jovens”
objetivo	Tem o objetivo de reduzir o nível de reprovação nas disciplinas críticas e possibilitar uma formação consistente e com foco definido nas escolhas dos alunos, <i>esclarecendo suas dúvidas</i> . Disciplinas: Matemática, Língua portuguesa, língua Espanhola, Sociologia, História e Artes. <i>Através de orientações e testes vocacionais, oficinas, visitas as feiras de vestibulandos, simulados, pesquisas bibliográficas e de campo, palestras, rádio escolar, construção de blog, divulgação através de folders, murais, exibição de vídeo. Ocorrerá no LIED, na sala de leitura e TV escola, com CH de 40h para alunos de 2º ano e 100h para alunos de 3º ano.</i>
Meta	Reduzir em 70% o nível de reprovação nas disciplinas críticas e possibilitar uma formação consistente e com foco definido nas escolhas dos alunos, melhorando o desempenho em leitura e escrita, o relacionamento interpessoal e o poder de decisão.
PRC 2013	
Ação/Atividade	“Projeto Reprovação e Evasão”

Objetivo	<p>Em virtude do alto índice de reprovação em alguns componentes curriculares nos dois últimos anos constatados através do mapa de rendimento anual, busca-se reverter este quadro no tempo de dois anos.</p> <p>Propor <i>atividades para matemática, química e língua portuguesa para aprofundar conhecimentos dos estudantes</i>; proporcionar aos alunos a reconstrução de suas competências e habilidades, tendo em vista o aprimoramento da aprendizagem. Carga horária 100h. público alvo: 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio e serão ministradas pelos professores destes componentes, com planejamento acompanhado pela coordenação pedagógica e atividades extras acompanhadas pela família do Estudante.</p> <p><i>Os conteúdos deverão usar uma metodologia focada na defasagem de conteúdos que o aluno apresenta.</i></p>
Meta	<p>Diagnosticar no início do ano letivo os alunos com dificuldades em matemática, química e língua portuguesa e contatar com a família para o acompanhamento em casa; as temáticas serão desenvolvidas através de aulas expositivas, aulas práticas e palestras.</p>
PRC 2014/2015	
Ação/Atividade	“Projeto Reprovação e Evasão: tolerância zero”
Objetivo	<p>Com carga horária de 40h/a, será feito <i>acompanhamento familiar e monitoramento individual pela equipe técnica e docente da escola, através de telefonemas à família, conversas individuais e em grupo, relatórios mensais e reforço</i>. De acordo com os resultados avaliativos bimestrais, serão desenvolvidas estratégias de trabalho com os professores e equipe técnica para organização de ações de prevenção que venham minimizar as dificuldades detectadas com os discentes;</p> <p><i>Organização de conselhos de classe; realização de avaliação do docente pelo aluno e auto avaliação; oficinas e dinâmicas de trabalho para a sensibilização da importância da família no acompanhamento dos alunos; palestras e encontro com os pais durante os bimestres</i>, levando em consideração a frequência do aluno e a sua efetiva participação nas atividades pertinentes aos componentes: matemática, física, biologia e artes.</p>
Meta	Não especificado no plano

Fonte: PRC's 2012; 2013; 2014/2015 da Escola Gabriel de Almeida Café

No ano de 2012, os alunos do 2º e 3º ano eram os destinatários desta proposta e a reprovação o problema a ser enfrentado. Para reduzir em 70% o índice

de reprovação entre esses alunos e melhorar o desempenho em leitura e escrita bem como seu poder de decisão, propõe-se “orientações e testes vocacionais, visitas a feiras de vestibulandos, pesquisas bibliográficas, palestras” etc.

Em 2013 o foco era o “aprimoramento da aprendizagem” em todos os anos do ensino Médio visando aprofundar seus conhecimentos e proporcionar a “reconstrução de suas competências e habilidades” o acompanhamento familiar é indicado como pressuposto para o sucesso do projeto.

No PRC de 2014/2015, além do acompanhamento familiar, o monitoramento individual dos alunos, o reforço de aprendizagem a avaliação do professor pelo discente e a organização dos conselhos de classe são ações apontadas para o enfrentamento da reprovação e da evasão na escola.

Este projeto está circunscrito no macrocampo *Acompanhamento pedagógico*, apontado no documento base do ProEMI como obrigatório. De acordo com este documento,

As atividades propostas, portanto, poderão contemplar um ou mais componentes, tendo em vista o objetivo de aprofundar conhecimentos específicos, seja por necessidade ou interesse, por meio de um planejamento flexível, estabelecendo conteúdos e metodologias diferenciados e contando com maior tempo disponível para professores e estudantes realizarem suas práticas pedagógicas. O macrocampo Acompanhamento Pedagógico poderá contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola, ou ainda, com outros programas e projetos tendo em vista as expectativas e necessidades dos estudantes em relação à sua trajetória de formação (BRASIL 2014: p.9).

Nota-se que a escola cumpre a “prescrição” do texto ao propor ações no macrocampo considerado obrigatório e o faz indicando variadas estratégias de trabalho, porém, não aponta como as articulará aos objetivos da proposta. O acompanhamento pedagógico resume-se ao monitoramento dos indicadores, dos professores e do acompanhamento familiar.

Os planos sinalizam que gestores e professores relacionam o problema da reprovação à questões como a defasagem de conteúdos, as metodologias utilizadas no trabalho disciplinar e o não acompanhamento familiar dos alunos no desenvolvimento das atividades escolares. Isto denota que tanto professores quanto gestores assumem que a solução para o problema da reprovação e da evasão depende de suas ações e da aproximação com a família dos discentes.

Portanto, o monitoramento do rendimento dos alunos, a aproximação da escola com a família e a utilização de “novas” metodologias são as propostas deste projeto consideradas como inovadoras para o enfrentamento à reprovação e o abandono escolar.

2.4.1.2.ENEM: desafios e possibilidades – Macrocampo: Leitura e letramento (obrigatório)

Este projeto foi proposto a partir do PRC de 2013, e visa envolver todos os alunos do Ensino Médio da escola em atividades com foco no Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM

O Projeto atende as novas exigências do Ministério da Educação quanto à reestruturação curricular, afim de garantir o acesso a educação de qualidade aos jovens do Ensino Médio. Desse modo, as ações a serem desenvolvidas dentro das Atividades Integradoras estão voltadas para a perspectiva de melhor compreensão das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros, incluindo estudos científicos e literários, tendo em vista as expectativas dos estudantes em relação a sua trajetória de formação. As Atividades Integradoras estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM e a Matriz de Referência do Ensino Médio. (PRC 2013: p. 2)

Entre as atividades a serem desenvolvidas estão os *simulados e revisões de conteúdos, orientação vocacional, excursões a instituições de ensino superior, palestras, mesas redondas, feiras e simpósios sobre perspectivas para o mercado de trabalho*, etc. (PRC 2014). Quanto às estratégias de trabalho o projeto deveria,

Proporcionar aulas expositivas com foco na Matriz de Referência do ENEM; seminários sobre a escolha profissional, pesquisas bibliográficas e as vantagens de inclusão do jovem ao nível superior; Incentivar intensamente a prática de leitura; proporcionar aulas diferenciadas com foco na matriz de referência do ENEM; organizar seminários sobre a escolha profissional e as vantagens dos programas federais (PROUNI e SISU); intensificar a prática de leitura através de leituras programadas (PRC 2013: p.2).

O principal objetivo dessas atividades seriam preparar o aluno para o ingresso no ensino superior através da realização do ENEM e ao mesmo tempo familiarizá-lo com o universo das profissões. Uma proposta necessária, imposta pela realidade educacional brasileira que reconhece, inclusive legalmente, o Exame Nacional de Cursos como a “porta” de acesso ao ensino superior na maioria das universidades públicas do país, bem como nas instituições privadas por meio de programas sociais.

Contudo, mostra-se reveladora do caráter dual desta etapa de ensino que historicamente contrapõe formação propedêutica, requisitada para o ingresso no ensino superior, e a formação profissional para atender aos sistemas produtivos. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2011: p. 625).

As estratégias de trabalho requeridas para o alcance dos objetivos deste projeto evidenciam o estilo “performativo”⁴⁰ da proposta. Nota-se que a maioria das ações planejadas visam potencializar o desempenho dos alunos no ENEM sobretudo no campo da leitura e letramento. Nesse sentido, os formuladores deste projeto sinalizam que a preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio deve ser feita e/ou reforçada em momentos específicos, como se fosse um trabalho à parte do processo de formação dos alunos nesta etapa final da educação básica.

Neste projeto, portanto, a preparação dos alunos para o ENEM é o foco central das ações. Propõe-se a inovação através da diversificação de práticas que reforcem os conteúdos requeridos para o bom desempenho dos alunos no Exame. A ênfase curricular está na performatividade e não na integração.

2.4.1.3. Projeto Vitrine Literária – Macrocampo: Produção e fruição das artes

Este projeto é descrito no PRC de 2014/2015 como, “pedagogicamente, o projeto de maior amplitude por envolver toda a comunidade escolar, parceiros e colaboradores” (p.03).

O macrocampo *Produção e fruição* das artes orienta que as ações propostas

Deverão desenvolver conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística nas diversas linguagens (pintura, dança, música, escultura, cinema, teatro, ecotécnicas, contação de história, literatura e outras), ampliando o desenvolvimento do estudante em aspectos relacionados ao senso estético, à relação entre cultura, arte, trabalho, ciências, relações sociais e com o ambiente, articulando estes aos diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2014: 12).

Entre as estratégias propostas para a realização deste projeto estão a

⁴⁰ Refere-se à associação do currículo com o alcance de metas de desempenho (BALL, 2006; LOPES, 2006).

- Interface em todas as áreas do conhecimento favorecendo a interdisciplinaridade; - Homenagem a uma personalidade artístico-literária que represente o contexto atual, no ano de 2014 será a autora Clarice Lispector; - Apresentação dos resultados das práticas pedagógicas que os professores produziram em seus projetos integradores durante o ano; - Homenagem a Literatura e Música amapaense; - Apresentação de música, dança, teatro, criação e declamação de poesia, exposições diversas, fotografia, pintura, gravuras, textos, exibição de vídeos – debates, mesa redonda; - Socialização de todas as produções com pais, alunos e toda equipe docente e técnica da escola através de uma grande evento que represente a VITRINE LITERÁRIA (PRC 2014/2015:03).

Este momento congrega o resultado das ações de outros projetos desenvolvidos na unidade escolar no decorrer do ano letivo. Destacam-se as atividades artísticas como pinturas em tela, apresentações musicais, encenações teatrais, danças, etc. Algumas dessas ações podem ser observadas nas Figuras 02 e 03.

Nos canais virtuais da escola, seus alunos promovem intensa divulgação do evento de culminância do projeto Vitrine Literária, antes, durante e depois da ação, por meio da divulgação de fotos e vídeos que mostram a grandiosidade do trabalho desenvolvido pela comunidade escolar.

o presente projeto oportuniza aos alunos e professores a aproximação com os mais diversos textos literários, desenvolvendo ações dentro das atividades integradoras voltadas para o desenvolvimento de conhecimentos que incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, apreciação, análise, fruição, crítica e produção artística nas diversas linguagens, oportunizando a comunicabilidade e o fortalecimento de sua relação com a escola, através da sua participação ampla nas mais diversas linguagens artísticas e culturais, valorizando ainda talentos da escola e dos artistas amapaenses (PRC,2013: 03).

Essa ampla participação na construção de diversas linguagens artísticas e culturais sinaliza para o atendimento das orientações descritas nos documentos orientadores do ProEMI. As figuras a seguir demonstram o envolvimento dos alunos com a produção e fruição das artes.

Fig. 02 - Produção de telas para exposição no Projeto Vitrine Literária



Fonte: Página da Escola Gabriel de Almeida Café no Facebook⁴¹

Fig. 03 – Ensaio de alunos para apresentação na Vitrine Literária



Fonte: Página da Escola Gabriel de Almeida Café no Facebook⁴²

Nestas fotos e vídeos os alunos parecem envolver-se de forma bem dinâmica com as atividades realizadas neste projeto, contudo, o PRC não especifica

⁴¹Disponível

<https://www.facebook.com/escolaestadualgabrielalmeidacafe/photos_stream?ref=page_internal>
acesso em janeiro de 2015.

⁴² (Idem)

em:

de que forma elas deveriam se integrar aos conteúdos escolares. Propõe a interdisciplinaridade e o estímulo à produções artísticas variadas.

Nota-se que o foco deste projeto está no estímulo ao desenvolvimento das diversas formas de artes e na diversificação de atividades que favoreçam o desenvolvimento do potencial artístico dos alunos e suas necessidades de expressões diversas. A leitura e a literatura parecem ser o elemento em torno do qual as atividades interdisciplinares deveriam se estruturar.

Entretanto, não encontramos nos planos, evidências que sinalizem para a integração curricular neste projeto. Como seu nome sugere, as ações desenvolvidas ao longo do ano são “expostas” na Vitrine Literária, nesse momento os diversos projetos da escola se relacionam do ponto de vista da exposição das produções de seus alunos, parece ser essa relação concebida pela escola como o momento de integração curricular.

2.4.1.4. Jogos da Integração Gabrielense – Macrocampo: cultura corporal

De acordo com o texto base do ProEMI, as ações propostas no macrocampo *Cultura corporal*, devem,

Propiciar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento; a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis como formas de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo. As atividades deverão considerar a identidade local e o intercâmbio com outras culturas e as propostas poderão contemplar esportes de campo e de mesa, artes marciais ou outras atividades corporais (permacultura, atividades circenses, malabarismo, yoga, tai chi chuam, maculelê, karatê, judô, capoeira, dentre outras) (BRASIL, 20114: 12).

A escola Gabriel de Almeida Café, indica nos PRC's de 2012, 2013 e 2014/2015, que desenvolve um conjunto de ações voltadas para a prática de diversas modalidades de esporte.

A oferta de atividades esportivas nas escolas públicas da Cidade de Macapá beneficia muitos sujeitos de áreas periféricas que nelas estudam. Sobretudo

daqueles que moram nas áreas denominadas “ressaca”⁴³, ambiente natural característico do relevo macapaense que é ocupado por muitas famílias, em sua maioria migrantes de outros Estados e/ou outros municípios do Amapá.

Os *Jogos da Integração gabrielense* propõem “ações múltiplas que visam a maior e mais significativa participação do discente em atividades de expressão corporal, com ênfase em quatro modalidades esportivas coletivas e seis individuais” (PRC 2014/2015, p.02),

O foco é na interdisciplinaridade e a construção das relações sócio-afetivas dentro do espaço escolar. Além de incentivar a valorização dos esportes, a cultura de vida saudável, os princípios de solidariedade, respeito e justiça, também desperta o aluno para o espírito desportivo. Para isso, serão organizadas comissões de diversas categorias de trabalho, para tanto professores quanto alunos se insiram e assumam seu papel na construção do projeto. Depois ocorrerá as competições, desportivas, culturais e cognitivas, com a presença da família prestigiando os resultados das participações de todos (PRC 2014: 03).

As imagens do projeto, encontradas nas páginas virtuais da escola sinalizam uma intensa participação de alunos e alunas nessas atividades (imagem 04 e 05). Mas, apesar de os PRC's indicarem a interdisciplinaridade como pressuposto para as ações planejadas, o que fica evidente é a sua vinculação à disciplina de Educação física e como foco central as competições desportivas.

Não identificamos nos PRC's e nem as imagens e vídeos, produzidos pelos alunos e divulgados nas redes sociais da escola, sobre este projeto, sinalizam para uma integração curricular. A relação com outros campos do conhecimento resume-se a “divisão de tarefas entre toda a equipe técnica e docente, a fim de distribuir as atividades para viabilização das ações em toda a escola”(PRC, 2013: 03), isto é, a integração proposta restringe-se ao campo das relações profissionais, a somar esforços para a realização das atividades planejadas.

⁴³As áreas de ressaca constituem-se em um reservatório natural de água provinda de rios, marés e chuvas, cercadas por terras argilosas originando, conseqüentemente, um biossistema o qual abriga diversas espécies biológicas. (BRITO, A.M, et.al. *Análise da legislação aplicável nas áreas de ressaca no Município de Macapá*. Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito e Políticas Públicas. Macapá, n.4, p.01-12, 2012). Disponível em: <<http://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/download/873/639>> Acesso: fevereiro de 2015.

Fig. 04 –Abertura dos Jogos da Integração Gabrielense 2013



Fonte: Página dos Jogos gabrielense no Facebook⁴⁴

Fig. 5 – Jogos Gabrielenses 2014



Fonte: Página dos Jogos gabrielenses no Facebook⁴⁵

Este projeto, portanto, relaciona o campo cultura corporal à prática de esportes e competições esportivas, extremamente positivas quando relacionadas ao contexto espacial e social da população amapaense, o que se revela na intensa participação dos alunos verificada nas imagens e vídeos disponíveis em seus canais virtuais.

⁴⁴ Disponível em :<<https://www.facebook.com/jogosgabrielenses>> Acesso em janeiro de 2015

⁴⁵ (idem)

Porém, os planos analisados não sinalizam para uma integração curricular, pelo contrário, reforça a ideia de que discutir a cultura do corpo restringe-se à área da educação física, ou seja, propõe-se como inovação maior dinamicidade metodológica, contudo, para atender a mesma finalidade de ensino.

2.4.1.5. Projeto iniciação científica – Macrocampo: iniciação científica e pesquisa (obrigatório)

Apontado no texto base do ProEMI como de caráter obrigatório, as ações propostas no macrocampo Iniciação científica e pesquisa deverá,

Propiciar a aproximação com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada. A vivência de práticas de produção de sentido, a experiência com diferentes formas e possibilidades de produção de conhecimento e o contato com as questões de ordem ética, próprias do campo científico, serão capazes de enriquecer e qualificar a experiência formativa dos estudantes(...) Neste sentido, as atividades de Iniciação Científica e Pesquisa poderão desenvolver-se nos mais variados espaços do contexto escolar, incluindo os laboratórios e outros espaços acadêmicos e de pesquisa. As ações podem ser desenvolvidas por meio de projetos de estudo e de pesquisas de campo, envolvendo conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento, com vistas ao aprofundamento e à investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos. Deverão contemplar o desenvolvimento de metodologias para a sistematização do conhecimento, por meio da experimentação, da vivência e da observação, da coleta e análise de dados e da organização das informações a partir da reflexão sobre os resultados alcançados (BRASIL, 2013: 16-17).

No PRC de 2012, a criação deste projeto é justificada pela “dificuldade na implementação de uma abordagem experimental ao ensino das ciências da natureza”, cujas disciplinas representavam maior nível de dificuldades entre os alunos do 1º ano e, também, pela necessidade de familiarizar os alunos do 3º ano com os procedimentos “e pesquisa de campo característicos do ensino superior”. A meta era aumentar em 80% o rendimento dos alunos nas disciplinas de física, química e biologia (PRC 2012: 01).

O laboratório de ciências da natureza da Escola Gabriel de Almeida Café é apontado no PRC de 2012 como “o lugar por excelência para os alunos do primeiro ano do ensino médio aprenderem como observar, discriminar, organizar, classificar, experimentar e engajar-se em processos de ciência”. Predomina na proposta a concepção experimental de ciência, relacionada à disciplinas das ciências naturais.

No PRC de 2013, o projeto deveria ter como objetivos:

Ressignificar os conhecimentos dos discentes na pesquisa científica, oportunizando o processo de investigação de fenômenos que precisam ser conhecidos através da vivência e estímulo pela motivação externa e curiosidade intencional para desenvolver um aprendizado significativo de domínio e aplicação de técnicas e métodos científicos com a utilização de laboratórios, grupos de estudo, pesquisa bibliográfica e documental de forma que possibilite um olhar diferente sobre o objeto do conhecimento, e ainda o desenvolvimento da formação científica e da criatividade, no confronto direto com os problemas oriundos da pesquisa. Para isso também o projeto possibilitará integração entre teoria e prática compreendendo a organização e o desenvolvimento de conhecimentos científicos nas diferentes áreas do conhecimento (PRC 2013: 03)

“As estratégias de pesquisa envolvem, “experimentos”, “inventos”, “excursões a laboratórios de análises clínicas”, “apresentação e exposições em feiras de ciências” etc. (PRC, 2014: p.02). Os Planos revelam que para os formuladores deste projeto, “propiciar a aproximação com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada” significa aplicar procedimentos de pesquisas relacionados à observação, experimentação dos fenômenos investigados.

Portanto, este projeto propõe como inovação, o desenvolvimento de práticas de experimentação e investigação científica como forma de aproximar o aluno do ensino médio dos métodos de pesquisas, considerados pelos formuladores desta proposta, próprios do ensino superior. A introdução destas práticas no ensino médio é muito positiva, quando tomada enquanto apreensão de métodos inerentes a construção de novos conhecimentos.

Entretanto ao tomar como finalidade a preparação desses alunos para a “produção científica do ensino superior”, este projeto pode acabar reforçando o caráter “preparatório” do ensino médio, característica histórica desta etapa de ensino com a qual o ProEMI se propõe a romper.

2.4.1.6. Integrando ambientes de aprendizagem- Macrocampo: Comunicação, cultura digital e uso de mídias

No macrocampo *Comunicação, cultura digital e uso de mídias*, as atividades propostas,

Deverão desenvolver processos relacionados à educomunicação, para a criação de sistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos nos espaços educativos, que possibilitarão condições de acesso às diferentes mídias e tecnologias, ferramentas, instrumentos e informações que desenvolvam a ampliação da cultura digital e suas múltiplas modalidades de comunicação (...) A partir de processos criativos as atividades deverão envolver vivências em espaços de atuação e interação que ampliem a

utilização de métodos, técnicas e dinâmicas, utilizando recursos tecnológicos e compreendendo as novas relações na comunicação, mais democráticas, igualitárias e menos hierarquizadas. Poderão ser desenvolvidas uma diversidade de atividades como: fanzine, cordéis, informática e tecnologia da Informação, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, atividades de pesquisa, dentre outros (BRASIL, 2013: p.19-20).

O projeto *Integrando os ambientes de aprendizagem*, como o próprio nome indica, promove a integração dos diversos ambientes de aprendizagem da unidade escolar (Telessala, biblioteca, sala de mídias, Laboratório de Informática). Entre as ações desenvolvidas estão “produção de vídeos, curta metragem, documentários e ficção, portfólios, álbuns virtuais, blogs, grupos sociais” (PRC 2014/2015 p.03).

Outro destaque deste projeto é a equipe multimídia, formada por alunos que registram as atividades da escola e produzem documentários, entrevistas e chamadas para os eventos que ocorrem ao longo do ano letivo⁴⁶, todas as produções muito bem elaboradas podem ser visualizadas nos canais virtuais criados pelos estudantes.

Em 2012 foi lançada a primeira revista deste projeto com a temática ambiental: Água, Fonte de sobrevivência do planeta, produzida pelos próprios alunos (imagem 06).

Imagem 06 – Projetos de capa da Revista



⁴⁶ A equipe já produziu vários vídeos que podem ser visualizados nas páginas da escola no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/video.php?v=297746147096208&set=vb.287135798157243&type=2&theater¬if_t=comment_mention>

Fonte: Blog do Projeto Integrando Ambientes de Aprendizagem⁴⁷

No Ano de 2013 as ações se voltam para potencializar os aprendizados de conteúdos tendo o ENEM como foco.

com foco na preparação dos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio. Este projeto está voltado para os estudantes da 1ª série pelo fato de que na faixa etária de 14,15 e 16 anos o jovem dispõe de muita energia e a Escola precisa situá-lo dentro do contexto escolar e voltar sua atenção para essa nova e última etapa da educação básica que é o ensino médio. Usar as mídias como meio de inserção do aluno para a aprendizagem é aliar a necessidade da escola as tecnologias que o jovem gosta. Motivar o uso das mídias e tecnologias de forma pedagógica; Orientar os estudantes para a importância do Exame Nacional do Ensino Médio; incorporar o uso das mídias para a dinâmica da interdisciplinaridade(PRC, 2013: p. 05).

Nota-se que, no ano de 2013, o uso de tecnologias estimulado por esse projeto assume por finalidade atrair o aluno para o espaço escolar, quando reconhece a dificuldade de garantir sua “atenção para o Ensino Médio”. Todas essas atividades, ressalte-se que muito interessantes, podem até ajudar a atrair o aluno para a sala de aula, mas não se mostram suficiente para garantir sua “inserção para a aprendizagem”.

Ao direcionar o foco da integração dos ambiente e a produção e o uso de mídias para potencializar a preparação dos alunos para o ENEM, o PRC revela, mais uma vez, que a orientação curricular da escola prioriza a matriz de referência do ENEM na formação de seus alunos.

Por fim, a proposta de inovação deste projeto estaria no uso das tecnologias educacionais como estratégia para reduzir o abandono escolar e na utilização dos diversos ambientes para reforçar a preparação dos alunos para o ENEM.

Ao analisarmos os planos curriculares da escola Gabriel de Almeida Café, nos orientamos pelo conceito de Inovação expresso no início deste texto, ou seja, buscamos identificar se as propostas de inovação, expressas nos PRC's analisados, se orientavam pela ideia de integração e propunham novas finalidades para o processo educacional, se propunham estratégias para enfrentar a fragmentação do saber e/ou, indicavam novas respostas aos problemas colocados pela realidade social, objetivando a formação mais ampla possível de jovens e/ ou adultos do ensino médio, qualificando-os para intervir na sociedade de forma mais autônoma e

⁴⁷ <http://gabrielalmeidacafe.blogspot.com.br/2013/10/integrando-os-ambientes-de-aprendizagem.html>

consciente. Portanto, inovar na perspectiva da integração pressupõe assumir finalidades educacionais articuladas a processos de transformação social.

Nesse sentido, buscamos identificar em cada um dos projetos propostos nos Planos curriculares, elementos reveladores da orientação para a prática do Programa Ensino Médio Inovador na escola Gabriel de Almeida Café, que evidenciam o processo de interpretação e reinterpretação da política por seus sujeitos executores.

Assim, identificamos que no ano de 2010, o Plano de Ação Pedagógica (PAP), priorizou a aquisição de materiais de expediente e a reestruturação de alguns espaços escolares. Notamos que, nesse ano, a ênfase do plano curricular centrou-se nas propostas de aplicação dos recursos financeiros que deveriam receber a partir da adesão ao ProEMI. Não há indicação neste documento de propostas inovadoras orientadas pela ideia de integração. Nota-se uma diversificação que sinaliza uma mudança de forma mas não de conteúdo.

Do ano de 2011 até 2014/2015, a escola elegeu seis macrocampos em torno dos quais vem organizando suas propostas de inovação curricular, atendendo às prescrições do documento base do Programa Ensino Médio Inovador. A análise desses projetos revelou que:

A partir da adesão ao ProEMI, dois Projetos de currículo passaram a orientar o trabalho pedagógico na escola Gabriel de Almeida Café: um deles é ofertado regularmente, em quatro dias da semana com seis tempos de aula (6 h/a), organizado em disciplinas referenciadas na matriz curricular do ENEM e que já orientava o trabalho docente na instituição de ensino antes do início da adesão da escola ao Programa Ensino Médio Inovador.

O outro projeto, construído de acordo com o texto base do ProEMI, compreende um conjunto de seis propostas com ações diversificadas que é trabalhado na escola em um dia da semana. Trata-se de uma organização curricular não disciplinar na qual alunos trabalham temas variados ofertados através de oficinas, palestras, aulas expositivas, excursões, experimentações em laboratórios, prática de esportes, etc.

Os Planos analisados não revelam se em algum momento esses dois currículos se relacionam. O que podemos perceber é que ora os alunos trabalham

conteúdos disciplinares essencialmente propedêuticos, ora desenvolvem atividades ligadas à expressão corporal, fruição das artes, reforço de aprendizagem etc., ou seja, aspectos da formação humana cuja organização regular do currículo, tradicionalmente focada no conteúdo disciplinar não costuma desenvolver.

Nesse sentido, ao provocar a existência de dois projetos de currículo na escola que se realizam de formas distintas e/ou paralelas, a experimentação do ProEMI, nesta unidade de ensino, acaba reforçando a fragmentação curricular.

Com relação às finalidades educacionais que orientam as propostas contidas nos PRC's analisados, identificamos que em quatro dos seis projetos propostos como inovadores pela escola, o foco das ações acaba direcionado as atividades para a preparação para o ENEM. Ou seja, propõe-se "novas" estratégias para atender as mesmas finalidades.

A preocupação em relacionar o currículo a metas de desempenho, como no caso das ações que visam potencializar os alunos para a realização de avaliações externas, a escola acaba orientando-se pela "performatividade" ao invés da integração. A esse respeito Lopes (2006) afirma que na perspectiva da performatividade,

as identidades sociais são forjadas na lógica das performances (desempenhos) a serem expressas, conferindo ao conhecimento a relação restrita com o que pode adquirir visibilidade nos desempenhos a serem medidos (...)Melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos, nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da performatividade (p.46).

Na análise do texto Político do ProEMI, e de suas versões reformuladas, realizada na primeira seção deste relatório, identificamos que a proposta do Programa orienta a construção de um currículo escolar que rompa com o caráter performático que historicamente vem caracterizando o ensino médio regular . Nas versões de 2009 e 2011 há a orientação para que as escolas articulem seus currículo ao Sistema Nacional da Educação Básica e à matrizes do ENEM (BRASIL 2009: p 11). Na versão de 2014, a orientação é que a organização curricular deve considerar as áreas de conhecimento que também são orientadoras do ENEM, e que os alunos devem ser estimulados a realizar o exame. Mas não é a cultura da performatividade que orienta a proposta curricular defendida pelo Programa.

Contudo, a constatação de que as matrizes de referência do ENEM orientam algumas propostas no âmbito do ProEMI revela uma das contradições do Ensino Médio brasileiro, sobretudo na sua modalidade regular: as finalidades do ensino nesta última etapa da educação básica tendem a centrarem-se na absorção dos conteúdos cobrados nestas provas em detrimento de um conjunto de outros conhecimentos tão, ou mais, importantes quanto os cobrados no exame⁴⁸.

À escola impõe-se o desafio de melhorar a qualidade desta etapa de ensino por meio de práticas inovadoras, mas os meios disponibilizados aos alunos para prosseguir seus estudos no ensino superior continuam os mesmos e demandam, de professores e gestores, esforços diversos para garantir que seus alunos não sejam excluídos, mais do que já são, desse processo.

Nessa perspectiva, no processo de interpretação e reinterpretação da política, professores e gestores da Escola Gabriel de Almeida Café, consideraram como prioridade preparar os alunos para o ENEM, ainda que o texto político do Programa sinalize em outra direção. Isto, de acordo com Ball, evidencia versões em competição dentro do contexto da prática (MAINARDES e MARCONDE, 2009: 306).

Ressaltamos, porém, que uma multiplicidade de atividades foram propostas pela escola no âmbito do ProEMI no período analisado. O monitoramento do desempenho dos alunos, o estreitamento da relação com a família desses estudantes, o reforço de aprendizagem, o estímulo à práticas de esportes no ambiente escolar, o trabalho coletivo na organização dessas atividades, a iniciação à pesquisa científica, a interdisciplinaridade, etc. Consideramos muito positivas essas propostas. São reveladoras de que a escola não tem se furtado do debate em torno da necessidade de repensar as práticas curriculares do ensino médio.

Entretanto, a análise dos Planos da escola em tela demonstrou que os projetos propõem-se a diversificar a prática escolar mas não estabelecem novas

⁴⁸ Sobre esta questão ver: CARNEIRO, V.L. **Política de Avaliação e Trabalho Docente no Ensino Médio**. 2008.261f. Tese- Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação; e FREITAS, L.C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, 3. Centro de Estudos, Educação e Sociedade, Campinas, Fevereiro. 2011.

finalidades de ensino, nesse sentido tem pouca força inovadora. O que indica que, o projeto de “escola interessada”⁴⁹ ecoou com muito mais força entre professores e gestores do que o projeto Gramisciano de “escola desinteressada”, que respalda teoricamente a proposta de inovação orientada pela integração curricular, contida no texto base do ProEMI.

Na seção seguinte analisaremos o contexto dos resultados/efeitos, considerado por Ball como uma extensão do contexto da prática (MAINARDES e MARCONDES, 2009).

⁴⁹Imediatista, instrumental, atrelada aos interesses produtivos capitalista (FRIGOTTO,2001)

3- O CONTEXTO DOS RESULTADOS/EFEITOS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NO ESTADO DO AMAPÁ : uma análise dos indicadores de rendimento e movimento de alunos que experimentaram o ProEMI no período de 2010 a 2012

O contexto dos resultados é aquele no qual “as políticas deveriam ser analisadas em termos de seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006: p.54). Para Ball, este contexto é uma “extensão do contexto da prática”.

em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado (MAINARDES e MARCONDES, 2009: p.306).

Nesse sentido, na segunda seção já pudemos perceber alguns efeitos de primeira ordem como a convivência de dois projetos de currículo na Escola Gabriel de Almeida Café a partir de sua adesão ao ProEMI, que sinaliza para uma “desintegração” curricular, quando a proposta do Programa defende justamente o contrário.

Neste terceiro momento, analisamos o que consideramos efeitos de segunda ordem- como apontado por Ball na citação anterior. Os indicadores de rendimento (aprovação e reprovação) e o de movimento (abandono) são apontados no documento base do Programa (BRASIL,2009) como o principal instrumento de avaliação e monitoramento da experiência curricular, anunciada como inovadora, desenvolvidas nas escolas. Como afirmado anteriormente, os formuladores do ProEMI partem do pressuposto de que a inovação curricular provocaria melhorias na qualidade do ensino e isto se refletiria na melhoria dos indicadores educacionais (BRASIL, 2009: p. 20).

Desta forma, para a apresentação dos resultados de nossa investigação, optamos por tratar nesta terceira seção dos efeitos⁵⁰ do ProEMI nos indicadores de

⁵⁰A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada por Ball como mais apropriada (MAINARDES, 2006: p.54)

rendimento e movimento dos alunos atendidos pelo Programa na sua fase inicial de experimentação no estado do Amapá.

Por isso, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), analisamos os indicadores Educacionais de Rendimento e movimento (Aprovação, Reprovação e abandono)⁵¹ dos alunos que ingressaram no Primeiro ano do Ensino Médio em 2010 e deveriam concluir esta etapa de ensino no ano de 2012.

Para tanto, os dados referentes ao ano de 2010 são aqueles dos alunos que cursaram o 1º Ano em 2010. Os dados referentes ao ano de 2011 são de alunos que estavam no 2º Ano e em 2012 estavam no 3º Ano, de tal maneira que, conseguíssemos analisar possíveis relações destes indicadores com a “Experiência Curricular anunciada como Inovadora” por essas unidades de ensino. Utilizamos como parâmetro comparativo os dados do ano de 2009- ano anterior ao início da experimentação do Programa nas escolas amapaenses.

Sobre a Reprovação e o Abandono Escolar na educação básica, sobretudo no ensino Médio, ISLEB (2014, p.38) afirma que os diversos fatores internos e externos à escola podem interferir nos resultados do fluxo escolar⁵². Afirma também que:

No caso do abandono, as redes estaduais e municipais têm conseguido diminuir o seus índices nos últimos anos. Em relação à reprovação é possível perceber que esta problemática tem se mantido e agravado, principalmente nas esferas federal, estadual e privada. Ou seja, os resultados do fluxo escolar revelam que muitos jovens podem não demonstrar sucesso na sua trajetória escolar, passando por reprovação, sucessivas repetências ou por abandono dos seus estudos.(idem)

⁵¹ Embora tenham relação, as taxas de transição(Fluxo escolar) não podem ser confundidas com as taxas de rendimento, pois estas indicam o resultado de cada período letivo e se expressam nas taxas de aprovação, reprovação e abandono, condições nas quais cada aluno deve ser classificado ao final do período letivo. Às vezes, a evasão é, erroneamente, tomada como abandono, mas este configura um quadro de afastamento do aluno do processo escolar durante o período letivo, com frequência inferior a 75%. Caso o aluno nessa condição não se matricule no ano seguinte, como pode se dar, também, para os que foram aprovados ou reprovados, será então considerado evadido. (ALAVARSE, O.M; MAINARDES,J. Fluxo Escolar. Dicionário de verbetes. Disponível em <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=7>>)

⁵²O Fluxo Escolar indica a progressão de alunos de uma coorte, em determinado nível de ensino, em relação à sua condição de **promovido**, **repetente** ou **evadido**. Essa condição é informada por cada escola brasileira até o Dia do Censo - a última quarta-feira do mês de março -, para cada um de seus alunos, levando-se em conta sua vinculação ao processo de escolarização, no ano anterior, independentemente da escola que tenha frequentado.(idem)

Ao analisar o fluxo escolar de alunos de seis regiões metropolitanas do país, Souza, Ponczec e Rocha (2011) chegaram a quatro fatores que estão diretamente relacionados ao problema da reprovação e da evasão no Brasil. O primeiro deles é que a não aprovação ainda é uma barreira para o ingresso no ensino médio e para sua progressão ideal; o segundo refere-se ao fato da não aprovação ter perdido importância nos últimos anos para a evasão escolar; o terceiro relaciona a educação dos pais com o sucesso e permanência dos filhos na escola; e o quarto aponta que a qualidade da escola é um elemento importante para o sucesso do aluno.

Outro fator relacionado a esta questão refere-se ao importante papel que os professores precisam cumprir na luta contra o fracasso escolar (LIBÂNEO, 20013, p.43). Para além das condições sociais, materiais, físicas e psicológicas, que interferem no sucesso escolar, há a necessidade de a escola “proporcionar um ambiente necessário de estimulação” para o desenvolvimento intelectual de seus alunos e nesse aspecto o professor tem importante participação.

Desta feita, ao se apresentar como uma possibilidade de melhoria da qualidade do ensino Médio, e pressupor a diminuição da Reprovação e do abandono nesta etapa de ensino (BRASIL 2011b), o ProEMI nos provoca a necessidade de investigação dos indicadores educacionais dos sujeitos por ele atendidos nas escolas amapaenses. Justifica também a análise desses dados o fato de os documentos orientadores do Programa os apontarem como mecanismos de avaliação e monitoramento da experiência curricular inovadora.

3.1- Análise dos Indicadores Educacionais das escolas que iniciaram a experimentação do ProEMI a partir de 2010.

No ano de 2009, oito escolas estaduais de ensino médio do estado do Amapá aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador, mas, somente no ano seguinte a “nova” proposta curricular começa a ser praticada. Das 8 (oito) escolas, 4 (quatro) estão localizadas em Macapá, capital do estado, são elas: E.E.E.M Gabriel de Almeida Café; E.E.E.M Marechal Castelo Branco; E.E.E.M Tiradentes; E.E.E.M Maria Carmelita do Carmo. As outras 4 (quatro) localizam-se no município de Santana: E.E.E.M Augusto Antunes; E.E.E.M Osvaldina Ferreira; E.E.E.M Francisco Walcy Lobato; E.E.E.M Rodoval Borges.

Nesta terceira seção, analisamos os indicadores de rendimento e movimento das oito escolas que iniciaram a experiência curricular inovadora no estado do Amapá em 2010. Como mencionado anteriormente, de acordo com o documento base do ProEMI, os formuladores do Programa esperam que a experiência curricular inovadora desenvolvida pelas escolas que aderirem ao Programa repercuta na alteração positiva desses indicadores.

Passemos agora para a análise dos indicadores de rendimento e movimento das oito escolas de ensino médio do estado do Amapá que iniciaram a experimentação do Programa Ensino Médio Inovador no ano de 2010.

3.1.1 - Escola Marechal Castelo Branco

Na tabela de número 1 podemos observar os indicadores de rendimento e movimento dos alunos que cursaram o ensino médio no ano de 2009 na escola Castelo Branco, esses dados serviram de base para a escola estimar suas metas ao planejar suas propostas de inovação. Na tabela de número 2 é possível observar os indicadores de aprovação, reprovação e abandono dos alunos que cursaram o ensino médio, nesta escola, experimentando o ProEMI no período de 2010 a 2012.

TABELA 1: INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA MARECHAL CASTELO BRANCO (ANO/2009)

INDICADOR	1º ano/2009 (%)	2º ano/2009 (%)	3º ano/2009 (%)
Aprovação	72,6	78,6	82,7
Reprovação	7,3	7,8	5,8
Abandono	20,1	13,6	11,5

Fonte: INEP- Indicadores Educacionais/2009

TABELA 2- INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA MARECHAL CASTELO BRANCO (2010-2012)

INDICADOR	1º ano/2010 (%)	2º ano/ 2011 (%)	3º ano/ 2012 (%)
Aprovação	62,1	66,5	72,8
Reprovação	11,3	29,0	4,1
Abandono	26,6	4,5	23,1

Fonte: INEP- Indicadores Educacionais 2010;2011;2012

Os dados da tabela 01 mostram que, a Escola **Marechal Castelo Branco**, teve aumento progressivo dos índices de aprovação de seus alunos no período de 2010 a 2012 . Contudo, quando comparados aos dados de 2009 , ano anterior a adesão da escola ao ProEMI, verificamos que no período de 2010-2012 os percentuais de aprovação diminuíram quando comparados com os dados do ano de 2009.

Quanto aos índices de Reprovação, tanto em 2010 quanto em 2011, as taxas são superiores às do ano de 2009, somente em 2012 verificamos uma queda na taxa de reprovação, a menor registrada no período de 2009 a 2012, em contrapartida, neste mesmo ano, cresce o índice de abandono. Ou seja, a diminuição no índice de reprovação em 2012 não repercutiu no aumento significativo da aprovação e sim do aumento do número de alunos que abandonaram a escola.

No que se refere ao percentual de abandono, em 2010 há um aumento de 6,5% em relação a 2009, quando o índice de abandono foi de 20,1%. Em 2011 este percentual cai 22.1% em relação a 2010, uma queda significativa, porém, verifica-se o aumento no percentual de reprovação como explicado anteriormente.

De modo geral, percebe-se que na Escola Castelo Branco, em comparação com o ano de 2009 , os indicadores não se mostram superiores, com exceções de períodos de redução nas taxas de abandono mas que, no entanto, se refletiu no aumento das taxas de reprovação.

3.1.2 - Escola Tiradentes

Na tabela de número 3 estão expressos os indicadores de rendimento e movimento dos alunos que cursaram o ensino médio no ano de 2009 na escola Tiradentes, esses dados serviram de base para que a escola estimasse suas metas ao planejar suas propostas de inovação. Na tabela de número 4 é podemos observar os indicadores de aprovação, reprovação e abandono dos alunos que cursaram o ensino médio, nesta escola, experimentando o ProEMI no período de 2010 a 2012.

TABELA 3: INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA TIRADENTES(ANO/ 2009)

INDICADOR	1º ano/2009 (%)	2º ano/2009 (%)	3º ano/2009 (%)
Aprovação	77,4	86,2	78,8
Reprovação	9,8	7,5	14,0
Abandono	12,8	6,3	7,2

Fonte: INEP- indicadores educacionais/2009

TABELA 4: INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA TIRADENTES (2010-2012)

INDICADOR	ANO 2010 (%)	ANO 2011 (%)	ANO 2012 (%)
Aprovação	83,2	87,7	-
Reprovação	9,9	9,2	-
Abandono	6,9	3,1	-

Fonte: INEP- Indicadores Educacionais - 2010;2011;2012

Quanto aos dados da **Escola Tiradentes**, não consta na planilha dos indicadores educacionais do INEP os registros do 3º Ano de 2012, por isso analisamos apenas os dados de 2010 e 2011. Quando comparados com os dados de 2009, os indicadores de aprovação tanto de 2010 quanto de 2011 ficaram acima dos índices do mesmo período de 2009. Já os índices de reprovação tiveram um aumento sutil quando comparados com o ano de 2009.

Com relação aos índices de abandono nota-se uma considerável diminuição no ano de 2011 quando comparados com o ano de 2010. Ao compararmos os dados de 2010 e 2011, percebe-se que os índices melhoraram em todos os aspectos, há um aumento do índice de aprovação, e a redução dos índices de reprovação e abandono.

A análise demonstra que os indicadores da escola Tiradentes melhoraram em relação ao ano de 2009. Contudo, a ausência dos dados do ano de 2012 comprometem a profundidade de nossa análise, uma vez que não conseguimos avaliar a situação de rendimento e movimento dos alunos que deveriam concluir o ensino médio neste ano.

3.1.3 – Escola Maria Carmelita do Carmo

Podemos observar na tabela de número 5 os indicadores de rendimento e movimento dos alunos que cursaram o ensino médio no ano de 2009 na escola Maria Carmelita do Carmo, esses dados serviram de base para que a escola estabelecesse suas metas ao planejar suas propostas de inovação. Já na tabela de número 6 estão expressos os indicadores de aprovação, reprovação e abandono dos alunos que cursaram o ensino médio, nesta escola, experimentando o ProEMI no período de 2010 a 2012

TABELA 5: INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA MARIA CARMELITA DO CARMO (ANO/2009)

INDICADOR	1º ano/2009 (%)	2º ano/2009 (%)	3º ano/2009 (%)
Aprovação	66,4	71,4	75,6
Reprovação	14,0	6,5	8,3
Abandono	19,7	22,4	16,1

Fonte: INEP - indicadores educacionais/2009

TABELA 6: INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA MARIA CARMELITA DO CARMO (2010-2012)

INDICADOR	ANO 2010 (%)	ANO 2011 (%)	ANO 2012 (%)
Aprovação	64,6	87,1	74,8
Reprovação	18,9	5,2	16,2
Abandono	16,5	7,7	9,0

Fonte: INEP- Indicadores Educacionais - 2010;2011;2012

Com relação à **Escola Maria Carmelita do Carmo**, os dados mostram que no ano de 2010 há uma diminuição dos índices de aprovação quando comparados com os dados do 1º ano de 2009 e um aumento no percentual de reprovação enquanto que, diminui o percentual de abandono quando comparados com o dados do ano de 2009.

No ano de 2011 constata-se uma melhora em todos os índices quando comparados tanto com os dados de 2009 quanto com os dados de 2010: Aumenta o percentual de aprovação e diminuem os percentuais de reprovação e abandono. Já em 2012 o percentual de aprovação cai em relação a 2011, mas, permanece acima

do índice de 2009. O Percentual de reprovação e abandono também voltam a subir e se mostram acima dos índices verificados no mesmo período de 2009.

Quando comparamos os indicadores da escola Carmelita do Carmo no período entre 2010 a 2012 com os dados de 2009, verificamos que as alterações são sutis. Ressaltamos, porém, que houve uma considerável redução no percentual de abandono na escola no período analisado, e quando comparados esses índices de abandono com o dados de 2009 também se verificou uma significativa redução do número de alunos que abandonaram a escola nos três primeiros anos de experimentação do ProEMI.

3.1.4 - Escola Gabriel de Almeida Café

Na tabela de número 7 podemos observar os indicadores de rendimento e movimento dos alunos que cursaram o ensino médio no ano de 2009 na escola Gabriel de Almeida Café, esses dados serviram de base para que a escola projetasse suas metas ao planejar suas propostas de inovação. Já na tabela de número 8 estão expressos os indicadores de aprovação, reprovação e abandono dos alunos que cursaram o ensino médio, nesta escola, experimentando o ProEMI no período de 2010 a 2012.

Ressaltamos que a análise prévia dos dados desta escola revelou aspectos do rendimento e movimento de seus alunos no período de 2010 a 2012 que nos instigou a investigar a prática do ProEMI nesta unidade de ensino, como já exposto na segunda seção deste relatório.

TABELA 7 INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA GABRIEL DE ALMEIDA CAFÉ (ANO/2009)

INDICADOR	1º ano/2009 (%)	2º ano/2009 (%)	3º ano/2009 (%)
Aprovação	58,8	73,4	55,9
Reprovação	18,3	11,6	28,6
Abandono	22,9	15	15,5

Fonte: INEP- indicadores educacionais /2009

TABELA 8: INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA GABRIEL DE ALMEIDA CAFÉ (2010-2012)

INDICADOR	ANO 2010 (%)	ANO 2011 (%)	ANO 2012 (%)
Aprovação	55,5	66,3	39,3
Reprovação	20,9	23,6	37,7
Abandono	23,6	10,1	23

Fonte: INEP- Indicadores Educacionais - 2010;2011;2012

Os indicadores de Aprovação da escola Gabriel de Almeida Café, revelam que, em 2010 os alunos que cursaram o 1º ano do Ensino Médio atendidos pelo ProEMI tiveram rendimento inferior aos dos alunos que cursaram a mesma série no ano anterior, à adesão ao Programa.

Os números de 2011, porém, demonstram que quando estes alunos cursaram o 2º Ano, tiveram um aumento de 10,8% em relação ao 1º ano, mas ainda assim, quando comparados às taxas dos alunos que cursaram o 2º ano em 2009 os indicadores se mostram inferiores, uma diferença de 7.1% a mais em 2009.

A taxa de aprovação de 2012 (39,3%), referente ao rendimento dos alunos que chegaram ao 3ºano, é a menor do período analisado e demonstra uma queda de 16.6% em relação ao 3º Ano de 2009. Nota-se um percentual muito baixo de aprovação e índices muito altos de reprovação.

Com relação ao indicador de Reprovação percebe-se um progressivo aumento no período de 2010 a 2012. Quando comparados com os dados de 2009 verificamos que nos três anos iniciais do PROEMI, nesta escola, as taxas de reprovação foram superiores ao ano anterior à adesão ao Programa. No ano de 2011 verificamos que a diminuição no percentual de abandono repercutiu no aumento da taxa de reprovação, isto revela que, o aumento da permanência do aluno na escola não tem significado que sua aprendizagem tenha melhorado.

Quanto aos indicadores de abandono, verificamos que no ano de 2010 o percentual foi maior 0,7% em relação ao 1º ano de 2009. No ano de 2011 há uma redução de 13.5% na taxa de abandono, que cai de 23,6% em 2010 para 10,1% a menor taxa observada no período analisado. Essa redução, como já mencionado anteriormente, repercutiu muito mais no aumento dos índices de reprovação do que no número de aprovação. No ano de 2012 a Taxa de abandono volta a crescer e atinge o segundo maior percentual do intervalo de tempo aqui analisado.

De modo geral, os indicadores educacionais da Escola Gabriel de Almeida Café revelam descontinuidades se comparados ao ano anterior ao início da experimentação do Programa Ensino Médio Inovador. Destaca-se o aumento progressivo da taxa de Reprovação nos três anos analisados.

Com exceção da baixa taxa de abandono no ano de 2011, os demais indicadores não sinalizam para uma melhoria dos índices em relação ao ano que antecede a implementação do Programa, ao contrário, a análise mostra um quadro pouco positivo, sobretudo, quando observados os altos índices de abandono ao longo dos três anos tratados em nossa análise.

3.1.5 - Escola Augusto Antunes

Na tabela de número 9 podemos ver os indicadores de rendimento e movimento dos alunos que cursaram o ensino médio no ano de 2009 na escola Augusto Antunes, esses dados serviram de base para que a escola estabelecesse suas metas ao planejar suas propostas de inovação. Já na tabela de número 10 estão expressos os indicadores de aprovação, reprovação e abandono dos alunos que cursaram o ensino médio, nesta escola, experimentando o ProEMI no período de 2010 a 2012

TABELA 9: INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA AUGUSTO ANTUNES (ANO/2009)

INDICADOR	1º ano/2009 (%)	2º ano/2009 (%)	3º ano/2009 (%)
Aprovação	65,9	79,8	80,1
Reprovação	26,9	10,8	7,7
Abandono	7,2	9,4	12,2

Fonte: INEP - Indicadores Educacionais/2009

TABELA 10 : INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA AUGUSTO ANTUNES (2010-2012)

INDICADOR	ANO 2010 (%)	ANO 2011 (%)	ANO 2012 (%)
Aprovação	81,8	89,1	75,0
Reprovação	14,7	6,7	13,4
Abandono	3,5	4,2	11,6

Fonte: INEP- Indicadores Educacionais - 2010;2011;2012

Os indicadores da escola **Augusto Antunes**, demonstram uma situação interessante: os indicadores de 2010 e 2011 são melhores que os indicadores de 2009: aumenta o percentual de aprovação e diminuem os percentuais de reprovação e abandono. Já em 2012 o percentual de aprovação cai e aumentam os de reprovação e abandono.

Recorremos à tabela em anexo a este texto para analisar os indicadores gerais da escola e verificamos que os percentuais de aprovação de seus alunos não demonstram grandes alterações no período analisado. Constatamos também que, os índices de abandono estão abaixo dos índices verificados nas demais escolas. Porém, os dados de reprovação, salvo o número registrado em 2011, mantem-se altos.

A escola reduziu seus índices de abandono quando comparados ao ano de 2009.

3.1.6 - Escola Francisco Walcy Lobato

Na tabela de número 11 estão expressos os indicadores de rendimento e movimento dos alunos que cursaram o ensino médio no ano de 2009 na escola Francisco Walcy Lobato, esses dados serviram de base para que a escola estabelecesse suas metas ao planejar suas propostas de inovação. Já na tabela de número 12 estão expressos os indicadores de aprovação, reprovação e abandono dos alunos que cursaram o ensino médio, nesta escola, experimentando o ProEMI no período de 2010 a 2012

TABELA 11: INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA FRANCISCO WALCY LOBATO(ANO/2009)

INDICADOR	1º ano/2009 (%)	2º ano/2009 (%)	3º ano/2009 (%)
Aprovação	53,4	74,2	69,8
Reprovação	33,0	16,9	18,9
Abandono	13,6	8,9	11,3

Fonte: INEP –Indicadores Educacionais/2009

TABELA 12: INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA FRANCISCO WALCY LOBATO(2010-2012)

INDICADOR	ANO 2010 (%)	ANO 2011 (%)	ANO 2012 (%)
Aprovação	72,1	75,3	77,8
Reprovação	15,3	18,0	16,3
Abandono	12,6	6,7	6,1

Fonte: INEP- Indicadores Educacionais - 2010;2011;2012

Os dados da Escola **Francisco Walcy Lobato** demonstram que há um aumento progressivo no percentual de aprovação no período compreendido entre os anos de 2010 a 2012. Quando comparados aos dados de 2009 também se mostram maiores.

No que se refere ao percentual de Reprovação percebemos que os índices são altos, acima de 15% em todos os anos. Contudo, ao observarmos os dados de 2009, percebemos que a reprovação é alta em todas as séries, ou seja, o problema da reprovação permanece nos três anos iniciais de experimentação do ProEMI na escola Francisco Walcy.

Quanto ao percentual de abandono verificamos uma melhora nos indicadores no decorrer do período de 2010 a 2012 quando comparados aos dados de 2009. Isto é, o número de alunos que abandonavam a escola diminuiu nos três primeiros anos de experimentação do ProEMI.

3.1.7 – Rodoval Borges

Estão expressos na tabela de número 13 os indicadores de rendimento e movimento dos alunos que cursaram o ensino médio no ano de 2009 na escola Rodoval Borges, esses dados serviram de base para que a escola estabelecesse suas metas ao planejar suas propostas de inovação. Já na tabela de número 14 estão expressos os indicadores de aprovação, reprovação e abandono dos alunos que cursaram o ensino médio, nesta escola, experimentando o ProEMI no período de 2010 a 2012.

TABELA 13: INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA RODOVAL BORGES (ANO/ 2009)

INDICADOR	1º ano/2009 (%)	2º ano/2009 (%)	3º ano/2009 (%)
Aprovação	85,5	98,2	97,3
Reprovação	2,9	1,8	2,7
Abandono	11,6	0	0

Fonte: INEP- Indicadores Educacionais /2009

TABELA 14: INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA RODOVAL BORGES (2010-2012)

INDICADOR	1º ano/ 2010 (%)	2º ano/ 2011 (%)	3º ano 2012 (%)
Aprovação	93,4	81,1	76,1
Reprovação	4,5	8,2	9,7
Abandono	2,1	10,7	14,2

Fonte: INEP- Indicadores Educacionais - 2010;2011;2012

Os dados da escola **Rodoval Borges**, demonstram um aumento do índice de aprovação em 2010 quando comparado com o 1º ano de 2009 (85,5%) mas a partir de 2011 começa a declinar. Os números de alunos aprovados diminuíram

também em relação ao ano de 2009, ou seja, a partir do segundo ano de experimentação do ProEMI os índices de aprovação começaram a diminuir.

Os índices de reprovação aumentaram progressivamente no período de 2010 a 2012 e quando comparados aos índices do ano de 2009 também se mostram muito superiores. Os dados registrados neste período só aumentaram a partir do início do Programa nesta escola.

O percentual de abandono aumentou consideravelmente no período investigado. No ano de 2009, a taxa de abandono do 2º ano bem como do 3º ano foram 0%(zero), nota-se que no período entre 2010 a 2012 a escola registra seu maior percentual de abandono entre os anos de 2009 a 2012, ou seja, nos três primeiros anos de prática do ProEMI, o número de alunos que abandonaram a escola só aumentou.

Verificamos portanto uma agravamento dos indicadores de rendimento e movimento dos alunos que experimentaram o ensino médio no âmbito do ProEMI na escola Rodoval Borges.

3.1.8 – Escola Osvaldina Ferreira

Na tabela de número 15 podemos observar os indicadores de rendimento e movimento dos alunos que cursaram o ensino médio no ano de 2009 na escola Osvaldina Ferreira, esses dados foram tomados como base para que a escola estimasse suas metas ao planejar suas propostas de inovação. Já na tabela de número 16 estão expressos os indicadores de aprovação, reprovação e abandono dos alunos que cursaram o ensino médio, nesta escola, experimentando o ProEMI no período de 2010 a 2012

TABELA 15: INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA OSVALDINA FERREIRA(ANO/2009)

INDICADOR	1º ano/2009 (%)	2º ano/2009 (%)	3º ano/2009 (%)
Aprovação	71,8	93,1	82,9
Reprovação	9,4	1,4	0
Abandono	18,8	5,5	17,1

Fonte: INEP- Indicadores Educacionais /2009

TABELA 16: INDICADORES DE RENDIMENTO E MOVIMENTO DA ESCOLA OSVALDINA FERREIRA(2010-2012)

INDICADOR	1º ano/ 2010 (%)	2º ano/ 2011 (%)	3º ano/ 2012 (%)
Aprovação	57,3	82,1	61,5
Reprovação	9,8	7,1	17,9
Abandono	32,9	10,8	20,6

Fonte: INEP- Indicadores Educacionais - 2010;2011;2012

A taxa de aprovação dos alunos da escola Osvaldina Ferreira foi menor do que a taxa dos alunos que cursaram o mesmo período no ano anterior à implementação do Programa. Percebe-se um aumento no ano de 2011 mas ainda assim, quando comparado com os dados de 2009 mostra-se menor.

Os índices de reprovação do período compreendido entre 2010 a 2012 são maiores do que os do ano de 2009, registrando o maior percentual entre os alunos do terceiro ano, em 2012.

O alto índice de abandono registrado no ano de 2010 (32,9%) foi a maior taxa verificada no período analisado, um aumento de 14.1% em relação ao 1º Ano de 2009. Este percentual alto de abandono fez com que recorrêssemos também aos dados do ano de 2008⁵³ para estabelecer um comparativo ainda maior e verificamos que, em 2008 o índice de abandono do 1º Ano foi de 19,5%, ou seja, a partir de 2010, os índices de abandono na série inicial do Ensino Médio da escola Osvaldina Ferreira aumentaram consideravelmente.

Comparando os índices da Escola nos três anos iniciais de experimentação do ProEMI com os dados de 2009 verifica-se que os indicadores de movimento e rendimento de seus alunos pioraram em todos os sentidos.

A investigação dos indicadores de rendimento e movimento - compreendidos aqui como parte do contexto dos resultados/efeitos do ProEMI- dos alunos que experimentaram o Programa Ensino Médio Inovador no período no estado do Amapá de 2010 a 2012, revelou que:

Com relação aos **indicadores de aprovação**, verificamos seis situações distintas:

1ª – Escolas que aumentaram progressivamente seus indicadores no período entre 2009 a 2012: escola **Marechal Castelo Branco**, escola **Tiradentes** e escola **Walcy Lobato**.

2ª- Escola que aumentou progressivamente seus índices nos três primeiros anos de experimentação do Programa, mas que, quando comparado com os dados do ano de 2009 se mostraram menores. É o caso da escola **Marechal Castelo Branco**.

3ª- Escolas que aumentaram progressivamente seus índices no período de 2010 a 2012 e que se mostraram maiores que os números verificados em 2009. É o caso da escola **Tiradentes** e da escola **Walcy Lobato**

4ª- Escolas que apresentaram descontinuidades⁵⁴ em seus índices de aprovação no período de 2010 a 2012 além de se mostrarem inferiores quando comparados a **todos** os números do ano de 2009, isto é, os índices pioraram nos

⁵³ Constantes na planilha dos indicadores de rendimento e movimento do INEP no endereço eletrônico <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>

⁵⁴ Situações diferentes a cada ano, ou seja, ora os índices melhoram, ora pioram, etc.

três primeiros anos do ProEMI . São os casos da escola **Gabriel de Almeida Café** e da escola **Osvaldina Ferreira**.

5ª- Escolas que apresentaram descontinuidades no percentual de aprovação em todo o período analisado, 2009-2012, ou seja, ora aumentam ora declinam. São os casos das escolas **Maria Carmelita do Carmo, Augusto Antunes e Rodoval Borges**.

6ª- Escola que Diminuiu decrescentemente o percentual de aprovação no período de 2010 a 2012 e revelou descontinuidades quando comparado com o ano de 2009. É o caso da escola Rodoval Borges.

Portanto, apenas as escolas Marechal Castelo Branco, Tiradentes e Walcy Lobato apresentaram melhorias progressivas nos índices de aprovação de seus alunos nos três primeiros anos do ProEMI, melhores inclusive, do que os números registrados em 2009, ano anterior ao início do Programa.

As situações mais negativas com relação aos índices de aprovação foram as escolas Gabriel de Almeida café e a escola Osvaldina Ferreira cujos números foram todos menores que os índices de 2009.

No que concerne aos **indicadores de reprovação**, identificamos quatro situações distintas:

1ª- Escolas que apresentaram descontinuidades tanto no período de 2010 a 2012, como quando comparadas ao ano de 2009. Foi o que aconteceu com as escolas **Marechal Castelo Branco, Carmelita do Carmo, Augusto Antunes e Walcy Lobato**

2ª-Escola que diminuiu decrescentemente seus índices após nos primeiros anos de experimentação do ProEMI mas que, quando comparados aos percentuais do ano de 2009 se mostraram maiores. É o caso da escola **Tiradentes**.

3ª- Os índices de reprovação aumentaram progressivamente no período entre 2010 a 2012 e, quando comparados aos percentuais de 2009, se mostraram piores, ou seja, o número de alunos reprovados se mostrou pior nos três anos iniciais do ProEMI do que no ano anterior ao início de sua experimentação. Foi o que aconteceu com as escolas **Gabriel de Almeida Café e Rodoval Borges**.

4ª- Escola que apresentou descontinuidades em todo o período analisado e que, quando comparados aos índices do ano de 2009, demonstrou percentuais piores. É o caso da Escola Osvaldina Ferreira.

Desta forma, nota-se que, no que concerne aos índices de reprovação, nenhuma escola apresentou indícios de melhorias significativas, a escola Tiradentes demonstrou um aumento progressivo nos dois primeiros anos do ProEMI mas quando comparados com o ano de 2009 os percentuais foram menores. As escolas Gabriel de Almeida Café e Rodoval Borges pioraram seus índices em todo o período investigado.

Com relação ao **abandono**, são seis as situações verificadas:

1ª- Escolas que apresentaram descontinuidades tanto no período de 2010 a 2012 como quando comparadas com os percentuais do ano de 2009. São os casos das escolas, **Marechal Castelo Branco e Gabriel de Almeida Café**.

2ª- Escola que aumentou progressivamente seus percentuais de abandono no período de 2010 a 2012 e revelaram descontinuidades quando comparados com os índices do ano de 2009. Foi o que aconteceu com a escola **Rodoval Borges**.

3ª- Os percentuais aumentaram progressivamente no período de 2010 a 2012, mas que, quando comparados aos índices de 2009 se mostraram melhores. Foi o caso da escola **Augusto Antunes**.

4ª- Os percentuais diminuíram decrescentemente no período de 2010 a 2012 e, quando comparados com os índices do ano de 2009, se mostraram melhores, isto é, *o número de alunos que abandonou a escola diminuiu nos três primeiros anos de experimentação do ProEMI*. Foi o que aconteceu com a escola **Walcy Lobato**.

5ª- Escola que apresentou descontinuidades no período de 2010 e 2012, mas que melhoraram seus índices quando comparados ao ano de 2009. É o caso da escola **Maria Carmelita do Carmo**.

6ª- Escola que apresentou descontinuidades no período de 2010 a 2012 e que, quando comparado com os percentuais de 2009 mostraram-se piores, isto é, nos três primeiros anos de experimentação do ProEMI o percentual de abandono só

piorou em relação ao ano anterior à adesão ao Programa. Foi o que aconteceu com a Escola Osvaldina Ferreira.

Portanto, apenas na escola Walcy Lobato houve diminuição dos índices de abandono a partir do início da experimentação d Programa Ensino Médio Inovador.

A análise dos indicadores de rendimento e movimento das oito escolas que experimentaram o ProEMI nos seus primeiros três anos(2010-2012) mostrou situações diversas, marcadas por descontinuidades na maioria dos casos. Percebemos avanços e retrocessos quando comparamos esses índices com os do ano de 2009, tomado por estas escolas como referência para o planejamento de suas ações no âmbito do Programa.

Com relação à aprovação, por exemplo, escolas como Tiradentes, Walcy Lobado, melhoraram seus índices quando comparados com os dados do ano de 2009. A escola Castelo Branco apesar de ter apresentado aumento progressivo nos seus índices de aprovação nos três primeiros do ProEMI, não conseguiu melhorar com relação aos percentuais de 2009.

Ainda com relação ao indicador de aprovação, escolas como Gabriel de Almeida Café e Osvaldina Ferreira apresentaram nos três primeiros anos de experimentação do Programa percentuais piores do que aqueles verificados no ano de 2009. As demais escolas mostraram descontinuidades no período investigado, ora melhoram seus percentuais, ora pioram.

No que concerne aos índices de reprovação, este se mostrou um grande problema na maioria das escolas. Apenas a escola Tiradentes apresentou melhorias progressivas nos anos após a adesão ao Programa, mas quando comparadas com o percentual de 2009 não houve evolução dos números. Em escolas como Gabriel de Almeida Café e Rodoval Borges os índices pioraram a partir do ano de 2010 até 2012. A escola Osvaldina Ferreira também demonstrou um cenário bastante negativo no que se refere aos índices de reprovação.

No que se refere aos índices de abandono, apenas na escola Walcy Lobato verificamos melhorias a partir do ano de 2010. Nas escolas Rodoval Borges e Augusto Antunes verificamos uma aumento no percentual de abandono no período entre 2010 a 2012. Na escola Osvaldina Ferreira o número de alunos que

abandonaram a escola no período de 2010 a 2012 superaram os índices de 2009. As demais escolas revelaram descontinuidades com relação ao abandono escolar.

Nota-se, portanto, diferentes situações quando analisamos os indicadores de rendimento e movimento das oito escolas que iniciaram a experimentação do ProEMI no estado do Amapá no que se refere aos indicadores de rendimento e movimento dos anos de 2010 a 2012⁵⁵.

A predominância de um cenário de descontinuidades nos percentuais ora analisados, nos leva a considerar que outras variáveis internas e externas ao contexto escolar de cada unidade de ensino pode ter interferido nos índices de aprovação, reprovação e abandono dos alunos destas oito escolas.

Esta constatação não nos permite afirmar que as situações positivas e/ou as negativas aqui verificadas estejam estritamente relacionadas aos resultados/efeitos provocados pelo Programa Ensino Médio Inovador.

Dentre estas variáveis estão a greve dos profissionais da educação do estado do Amapá no ano de 2012, que desencadeou um clima de descontentamento nos ambientes escolares devido as retaliações do poder executivo às reivindicações dos professores, que foram “obrigados” por ordem judicial a retomar suas atividades laborais sem que os pontos de pautas reivindicatórias da categoria fossem atendidos. As atividades escolares deste período foram paralisadas por dois meses e ao retomarem suas atividades os profissionais cumpriram cronogramas específicos de reposição de aulas e certamente muito do que se havia planejado teve que ser reprogramado.

Outra variável importante foi o bloqueio judicial dos recursos financeiros sofrido por várias escolas do Estado do Amapá para pagamento de dívidas trabalhistas de funcionários terceirizados pelo caixa escolar dessas Unidades de ensino.

Nesse sentido, consideramos que uma conjugação de fatores inerentes a realidade dessas oito escolas, dentre os quais está a experimentação do ProEMI, contribuíram para a configuração dos indicadores tal como se apresentaram no

⁵⁵ Em artigo científico que se encontra em fase de construção, estamos dando continuidade ao monitoramento do fluxo escolar dos alunos que experimentaram o ProEMI de 2011 a 2013 e de 2012 a 2014 nas oito escolas aqui investigadas. Até o momento verificamos um cenário no qual permanecem as descontinuidades dos percentuais de aprovação, reprovação e abandono.

período

analizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação intitulada “Análise do Programa Ensino Médio Inovador no estado do Amapá no período de 2010 a 2014” teve como objetivo geral, analisar a experimentação desta política no período de 2010 a 2014, no Estado do Amapá, sobretudo sua relação com a dinâmica curricular do ensino médio de uma escola amapaense, à luz do conceito de inovação na perspectiva da integração.

Para isso, elegemos como aporte metodológico as formulações do *Ciclo de Políticas* de Ball e Bowe (1992), que no Brasil tem sido amplamente difundido pelos trabalhos de Mainardes (2006); Mainardes e Gandin (2013); Lopes e Macedo (2006); OLIVEIRA e DESTRO (2005), entre outros.

Analisamos, de acordo com o ciclo de políticas, quatro contextos do Programa: o contexto de influência, o de produção de texto, o da prática e o contexto dos resultados/efeitos.

Os contextos de influência e de produção do texto base do ProEMI foram analisados na primeira seção deste trabalho. Com relação ao contexto de influência, verificamos que no ano de 2008, uma comissão interministerial, formada por representantes do Ministério da Educação e da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República foi instituída para propor ações políticas de melhoria do Ensino Médio. O Resultado dos trabalhos da comissão foi o documento “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”.

Este documento é profundamente marcado por ambiguidades. Revela a disputa entre grupos políticos que concorrem para fazer prevalecer suas concepções de educação e de formação dos sujeitos do ensino médio. Enfatiza as mudanças curriculares como condição primordial para a melhoria do Ensino Médio e atribui aos profissionais da educação a responsabilidade pela transformação desta etapa final da educação básica. Nele estão contidas as estratégias das políticas para o Ensino Médio a partir do ano de 2008, entre elas a formulação de políticas de inovação curricular para a modalidade regular do ensino médio. O Programa Ensino Médio

Inovador é formulado em meio à essas discussões sobre os rumos da política para o ensino médio naquele momento.

Desta forma, ainda na primeira seção deste relatório, analisamos o texto político do Programa e suas versões reformuladas. No referido texto, o ProEMI é anunciado como indutor da reformulação do currículo das escolas públicas de ensino médio pautadas na inovação orientada pela ideia de integração curricular entre os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Três reformulações foram feitas neste documento do ProEMI, (nos anos de 2011, 2013 e 2014). Estas alterações evidenciam a influência do contexto da prática na produção do texto, as mudanças ocorreram, sobretudo, para orientar a construção das propostas curriculares pelas escolas, orientadas pela ideia de integração.

Na segunda seção, analisamos o contexto da prática do ProEMI em uma, das oito, unidades de ensino que iniciaram a experimentação do Programa no estado do Amapá, a escola Gabriel de Almeida Café.

A análise dos Planos curriculares, que orientaram a prática do Programa Ensino Médio Inovador nesta escola, revelou que uma multiplicidade de atividades foram propostas por esta unidade escolar no âmbito do ProEMI no período analisado: O monitoramento do desempenho dos alunos, o estreitamento da relação com a família desses estudantes, o reforço de aprendizagem, o estímulo à práticas de esportes no ambiente escolar, o trabalho coletivo na organização dessas atividades, a iniciação à pesquisa científica, a interdisciplinaridade, etc.

Consideramos muito positivas essas propostas. Elas são reveladoras de que a escola não tem se furtado do debate em torno da necessidade de repensar as práticas curriculares do ensino médio. Revelam também que, diante da atual forma de acesso ao ensino superior por meio do Exame Nacional do Ensino Médio, a escola encontra enormes barreiras para inovar na perspectiva da transformação, da atribuição de novas finalidades ao processo de ensino, haja vista que, a preparação para o ENEM “se impõe” como mais urgente.

Desta feita, a análise dos Planos demonstrou que os projetos propuseram-se a diversificar a prática escolar, mas, as finalidades de ensino que deveriam ser atendidas permaneceram as mesmas, isto é, aquisição de conteúdos requeridos para o sucesso no desempenho dos alunos no ENEM.

Na terceira seção analisamos o contexto dos resultados/efeitos, compreendidos como uma extensão do contexto da prática. Buscamos analisar os indicadores de rendimento e movimento dos alunos que cursaram o ensino médio atendido por este Programa, no período de 2010 a 2012, utilizando o ano de 2009 como referência para a análise dos dados. Esses indicadores são apontados no documento base do ProEMI como instrumentos de monitoramento e avaliação das ações do Programa.

Identificamos diferentes situações quando analisamos os indicadores de rendimento e movimento das oito escolas que iniciaram a experimentação do ProEMI no estado do Amapá no que se refere aos indicadores de rendimento e movimento dos anos de 2010 a 2012. De modo geral, os percentuais de aprovação, reprovação e abandono revelam discontinuidades no período analisado, ora sinalizam melhoras, ora pioram. Apenas na escola Wacy Lobato verificamos que os índices de aprovação e abandono melhoraram em todo o período analisado, em contrapartida, escolas como Osvaldina Ferreira e Gabriel de Almeida Café os índices de reprovação e abandono pioraram a partir do ano de 2010.

Os resultados de nossa investigação revelaram que a experimentação do Programa Ensino Médio Inovador no período de 2010 a 2014 no estado do Amapá provocou, na escola Gabriel de Almeida Café, o planejamento de propostas curriculares que diversificaram na forma, mas, não no conteúdo. Isto é, propuseram atividades diferenciadas daquelas comumente ofertadas em organizações pautadas em arranjos disciplinares, mas os objetivos educacionais permaneceram os mesmos.

A referida escola passou a orientar-se por dois currículos, um disciplinar e outro não disciplinar, mas com finalidades muito parecidas. O que reforça a fragmentação curricular ao invés da integração, como propõe o Programa Ensino Médio Inovador. A preocupação com o desempenho dos alunos no ENEM acabou

orientando também a proposta que deveria, de acordo com as recomendações do ProEMI, inovar orientada pela ideia de integração curricular.

Isto indica, como já afirmamos anteriormente, que o projeto de “escola interessada” ecoou com muito mais força entre professores e gestores do que o projeto Gramisciano de “escola desinteressada”, que respalda teoricamente a proposta de inovação orientada pela integração curricular, contida no texto base do ProEMI. Ou seja, no processo de interpretação e reinterpretação da política, professores e gestores propuseram inovações na forma de ensinar, mas o conteúdo das ações permanecem os mesmos.

A análise dos indicadores de rendimento e movimento dos alunos que experimentaram o ProEMI nos anos de 2010 a 2012 revelaram que, neste período, os percentuais de aprovação, reprovação e abandono não tiveram alterações significativas que nos permitisse mensurar possíveis impactos do Programa nestes índices. Algumas unidades de ensino sinalizaram descontinuidades em seus percentuais, uma melhorou os índices de aprovação e abandono, outras duas pioraram seus índices de reprovação e abandono, ou seja, situações diversas que podem ou não estar relacionadas à experimentação do Programa Ensino Médio Inovador nestas oito escolas.

Por fim, compreendemos que, a experimentação do ProEMI no estado Amapá no período de 2010 a 2014 provocou uma diversidade de práticas curriculares interessantes na escola Gabriel de Almeida Café, além de possibilitar o aumento da permanência dos alunos na escola em decorrência da ampliação da carga horária total do Ensino Médio estimulada pelo Programa. Contudo, apesar de interessantes, as propostas curriculares analisadas em nossa pesquisa demonstram pouca força inovadora quando não colocam o processo educacional a serviço de novas finalidades, ao contrário, reforçam a noção de ensino médio enquanto etapa preparatória para o ensino superior. Revelando assim as contradições no bojo da trajetória das políticas educacionais para o ensino médio brasileiro, cujo hiato entre política e prática são cada vez mais evidentes.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** 2ª Edição. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALMEIDA, J. L. V de. **A Mediação como Fundamento da didática.** 25ª Reunião nacional da ANPED,2002.

ARAUJO, R. M, de L. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. In: **Filosofia da Práxis e didática da educação profissional.** Ronaldo M. de Lima Araujo, Doriedson S. Rodrigues (organizadores). Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (coleção Educação Contemporânea).

_____. O Marxismo e a Pesquisa qualitativa como referência para a investigação sobre educação profissional. In: **ARAUJO,R.M de L e RODRIGUES, D. A Pesquisa em Trabalho e Educação e políticas Públicas.** Campinas: Alínea. 2012.

_____. **Práticas Pedagógicas e Ensino Médio Integrado.** Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf. Acessado em.....

_____. **Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Integrado.** Disponível em http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/Ronaldo_MarcosdeLimaAraujo_GT4_integral.pdf> 2014. Acesso março de 2015.

ARAUJO, R. M. de L. As referências da Pedagogia das Competências. **Perspectivas.** Florianópolis, v.22, n.02, p.497-524, jul/dez.2004. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.htm>>

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARRECTHE, M.T.S. **Tendências no Estudo sobre avaliação de Políticas.** Disponível em<http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche_1998.pdf>

BALL, S. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** Currículo sem fronteiras, v.6,n.2, pp. 10-32, Jul/Dez 2006.

BRASIL- Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Concepções e orientações curriculares para a Educação Básica-Coordenação Geral de Ensino Médio: **Ensino Médio Inovador- Documento Orientador.** Brasília, 2009.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 07.julh. 2012.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 07.jul. 2012.

_____. Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008. Constitui grupo de Trabalho interministerial com a finalidade de realizar estudos visando à reestruturação, melhoria e expansão do Ensino Médio. **Diário Oficial da União, DF**, 13 dez. 2011a

BRASIL. Ministério da Educação SEB. Ensino Médio Inovador. **Documento Orientador**, Brasília-DF. MEC, 2011b.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Parecer** Programa Ensino médio Inovador, setembro, 2009b.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de educação. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil**. 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>> . Acesso em 04 de janeiro de 2014.

_____- Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Concepções e orientações curriculares para a Educação Básica-Coordenação Geral de Ensino Médio: **Ensino Médio Inovador- Documento Orientador**. Brasília, 2013a.

BRASIL- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, etapa I, caderno IV: Áreas de Conhecimento e Integração Curricular**.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Médio Integral**: construindo a política para todos no Brasil. Versão Preliminar – Circulação Restrita. Texto: Brasília, 2013

RAMOS, M.N; FREITAS, D; PIERSON, A.H.C. (orgs) Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, etapa I, caderno I: Ensino Médio e formação Humana Integral**. VIDIGAL, C.M. et al. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013c

_____. INEP. **Indicadores Educacionais/Educação Básica/Taxas de Rendimento/ Escolas de 2009c, 2010, 2011c, 2012**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 08 abril de 2013.

CARNEIRO, V. L. **Política de Avaliação e Trabalho Docente no Ensino Médio**. 2008.261f. Tese- Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et AL (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA.M; FRIGOTTO,G. e RAMOS,M. A gênese do Decreto n^o.5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. CIAVATTA, FRIGOTTOe RAMOS (orgs). São Paulo. Cortez, 2005.

COUTINHO, C.N. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. FAVERO,O.; SAMERARO,G. (orgs). Petrópolis, Rio de Janeiro Vozes, 2002.

EVANGELISTA.O. Apontamentos para o trabalho com documentos de Política Educacional. In: **A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais**. ARAUJO.R de L. e RODRIGUES.D.S(orgs).Campinas,SP: Editora Alínea, 2012.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008

FREITAS, L.C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, 3. Centro de Estudos, Educação e Sociedade, Campinas, Fevereiro. 2011.

FRIGOTTO, G.**A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista-** 6ª.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. CIAVATTA, FRIGOTTOe RAMOS (orgs). São Paulo. Cortez, 2005

_____. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no Ensino Médio. In: **Ensino Médio, ciência, Cultura e trabalho**. FRIGOTTO,G e CIAVATTA,M (orgs).Brasília. SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G. e CIVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. Educação e Sociedade, Campinas, v.32, n.116, p.619-638, jul-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GRAMSCI. A. Organização da escola e da cultura. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. Ed. Cortez, São Paulo, 1991. Pp. 117-129.

ISLEB, V. O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar. Dissertação de mestrado. Disponível em <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/Vivian-Isleb-disserta%C3%A7%C3%A3o-final-2014.pdf>>

_____. A. Para a Investigação do Princípio Educativo. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013

LOMBARDI, J.C; SAVIANI,D. e NASCIMENTO, M.I.M. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em <www.histedbr.fe.unicamp/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%A0_do_capital_humano>

LOPES, A.C e MACEDO, E. “Nota introdutória: reconfiguração nos estudos sobre políticas de currículo.” **Currículo sem fronteiras**, Vol.6, nº 2 , 2006

LOPES, A.C. Discurso nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, Vol.6, nº 2 , p.33-52, ano 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____.L. **A construção da Proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro: editora SENAC, 2000.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 60, v.18, pp.15-35, dez. 1997.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Z.A. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5ª.ed. São Paulo: Cortez,2007

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol.27, n94, p.47-69, jan/abr. 2006.

MAINARDES, J. e GANDIN, L.A. A abordagem do Ciclo de Políticas como epistemotodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. TELLO, C. e PINTO, M. de.L. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013.

MAINARDES,J. e MARCONDES,M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, vol.30, n.106. 2009

MARX,K. **O capital**.São Paulo:abril,v.I,1983

MONTAÑO, C. E. **Projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do terceiro setor.** Disponível em http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf

OLIVEIRA,O.V e DESTRO,D. de. S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica da pesquisa. **Revista Brasileira de Educação** nº 28, 2005.

OLIVEIRA, R de. **Empresariado Industrial e a educação brasileira: qualificar para competir?** São Paulo, Cortês, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3 ed. Revista e ampliada. Petropolis. Vozes, 2010.

PACHECO, J.A. **Teorias Curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das Práticas curriculares.** Seminário “o currículo Regional”, terceira, Açores, 4 de setembro de 2003.

PEREIRA, M.A.E; MERCURI, E; BAGNATO, M.H. **Inovações curriculares: experiência em desenvolvimento em uma universidade pública.** Currículo sem fronteira, v 10, n2,pp.200-2013, jul/dez 2010

PERONI,V. A Relação Público/ Privado e a Gestão da Educação em tempos de redefinição do Papel do Estado. In: ADRIÃO,T. e PERONI, V.(orgs). **Público e Privado na Educação: Novos elementos para o debate.** São Paulo: Xamã, 2008.

RAMOS, M.N. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: Concepções, Propostas e Problemas.** Revista Educação e sociedade, Campinas, v.32, n 116,p.771-778, jul.-set. 2011.

_____.**Concepções do Ensino Médio Integrado.**2008 . Disponível em www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf

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

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da Inovação em educação. In: **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** GARCIA, W.E. (org.),São Paulo, Cortês, 1980.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. D. **O choque teórico da Politécnia.** Trabalho, educação e saúde.EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n1,pp.131-152,2003.

_____.**Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da Política do MEC.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.(coleção Polêmicas do nosso tempo,99).

SILVA, M. R. **Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a07.pdf>>

TOSTES, J.A. **Políticas Urbanas Intervencionistas nas cidades amazônicas: no Amapá, a encruzilhada entre a necessidade e a obrigação.** XII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional. 21 a 25 de maio de 2007. Belém /PA. Disponível em <<http://unuhospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/viewFile/2354/2327>> acesso em 26 de novembro de 2014.

ZIBAS, D. **A reforma do ensino médio dos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, n.28, jan-abr/2005.

ANEXOS

Anexo 1: Tabela 17 -Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Gabriel de Almeida Café (2009-2012).

Gabriel de Almeida Café- 2009			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	62,7	19,1	18,2
1º Ano	58,8	18,3	22,9
2º Ano	73,4	11,6	15
3º Ano	55,9	28,6	15,5
Gabriel de Almeida Café- 2010			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	61,1	23,8	15,1
1º Ano	55,5	20,9	23,6
2º Ano	73,3	15,3	11,4
3º Ano	53	38,4	8,6
4º Ano	83,2	10,1	6,7
Gabriel de Almeida Café- 2011			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	57,2	28,5	14,3
1º Ano	58,9	21,7	19,4
2º Ano	66,3	23,6	10,1
3º Ano	39,5	48	12,5
4º Ano	92	1,1	6,9
Gabriel de Almeida Café- 2012			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	53,3	26,1	20,6
1º Ano	55,3	21,8	22,9
2º Ano	61,1	22,1	16,8
3º Ano	39,3	37,7	23
4º Ano	89,6	4,2	6,2

Fonte: INEP(<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>)

Anexo 2: Tabela 18- Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Marechal Castelo Branco (2009-2012).

Marechal Castelo Branco -2009			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	76,5	7,2	16,3
1º Ano	72,6	7,3	20,1
2º Ano	78,6	7,8	13,6
3º Ano	82,7	5,8	11,5
Marechal Castelo Branco-2010			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	69,6	12,4	18
1º Ano	62,1	11,3	26,6
2º Ano	70,3	16	13,7
3º Ano	79	9,7	11,3
Marechal Castelo Branco-2011			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	64,1	31,8	4,1
1º Ano	57,3	38,3	4,4
2º Ano	66,5	29	4,5
3º Ano	73,6	23	3,4
Marechal Castelo Branco-2012			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	68	11	21
1º Ano	57,7	17	25,3
2º Ano	89,7	3,4	6,9
3º Ano	72,8	4,1	23,1

Fonte: INEP(<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>)

Anexo 3:Tabela 19- Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Tiradentes (2009-2012).

Escola Tiradentes-2009			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	80,7	10,3	9
1º Ano	77,4	9,8	12,8
2º Ano	86,2	7,5	6,3
3º Ano	78,8	14,0	7,2
Escola Tiradentes-2010			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	82,8	11,3	5,9
1º Ano	83,2	9,9	6,9
2º Ano	88,0	6,4	5,6
3º Ano	76,2	18,8	5,0
Escola Tiradentes-2011			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	80,8	15,2	4,0
1º Ano	78,5	17,8	3,7
2º Ano	87,7	9,2	3,1
3º Ano	75,3	18,9	5,8
Escola Tiradentes-2012			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	35,7	0,0	64,3
1º Ano	30,8	0,0	69,2
2º Ano	100	0,0	0,0
3º Ano	-	-	-

Fonte:INEP(<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>)

Anexo 4:Tabela 20 - Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Maria Carmelita do Carmo (2009-2012).

Maria Carmelita do Carmo-2009			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	70,3	10,0	19,7
1º Ano	66,4	14,0	19,6
2º Ano	71,4	6,5	22,4
3º Ano	75,6	8,3	16,1
Maria Carmelita do Carmo-2010			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	74,0	11,7	14,3
1º Ano	64,6	18,9	16,5
2º Ano	78,7	6,4	14,9
3º Ano	79,7	7,8	12,5
Maria Carmelita do Carmo-2011			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	83,0	5,8	11,2
1º Ano	76,1	7,6	16,3
2º Ano	87,1	5,2	7,7
3º Ano	89,0	4,3	6,7
Maria Carmelita do Carmo-2012			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	71,3	13,8	14,9
1º Ano	63,8	15,0	21,2
2º Ano	74,4	12,2	13,4
3º Ano	74,8	16,2	9,0

Fonte: INEP(<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>)

Anexo 5: Tabela 21 - Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Augusto Antunes (2009-2012).

Augusto Antunes-2009			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	74,2	16,6	9,2
1º Ano	65,9	26,9	7,2
2º Ano	79,8	10,8	9,4
3º Ano	80,1	7,7	12,2
Augusto Antunes-2010			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	85,3	12,0	2,7
1º Ano	81,8	14,7	3,5
2º Ano	86,3	11,0	2,7
3º Ano	88,9	9,7	1,4
Augusto Antunes - 2011			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	81,6	12,5	5,9
1º Ano	71,8	20,6	7,6
2º Ano	89,1	6,7	4,2
3º Ano	82,6	11,4	6,0
Augusto Antunes-2012			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	75,1	15,1	9,8
1º Ano	74,4	19,4	6,2
2º Ano	76,1	12,3	11,6
3º Ano	75,0	13,4	11,6

Fonte: INEP(<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>)

Anexo 6:Tabela 22- Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Osvaldina Ferreira (2009-2012).

Oswaldina Ferreira-2009			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	81,8	4,5	13,7
1º Ano	71,8	9,4	18,8
2º Ano	93,1	1,4	5,5
3º Ano	82,9	0,0	17,1
Oswaldina Ferreira-2010			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	69,5	10,8	19,7
1º Ano	57,3	9,8	32,9
2º Ano	83,3	7,6	9,1
3º Ano	73,7	26,3	0,0
Oswaldina Ferreira-2011			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	71,9	5,0	23,1
1º Ano	53,8	7,7	38,5
2º Ano	82,1	7,1	10,8
3º Ano	84,6	0,0	15,4
Oswaldina Ferreira-2012			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	53,9	14,4	31,7
1º Ano	48,7	14,1	37,2
2º Ano	56,0	12,0	32,0
3º Ano	61,5	17,9	20,6

Fonte:INEP(<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>)

Anexo 7:Tabela 23 - Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Francisco Walcy Lobato (2009-2012).

Francisco Walcy Lobato -2009			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	63,7	24,7	11,6
1º Ano	53,4	33,0	13,6
2º Ano	74,2	16,9	8,9
3º Ano	69,8	18,9	11,3
Francisco Walcy Lobato-2010			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	78,9	9,8	11,3
1º Ano	72,1	15,3	12,6
2º Ano	78,0	11,3	10,7
3º Ano	85,9	3,5	10,6
Francisco Walcy Lobato-2011			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	74,6	18,2	7,2
1º Ano	68,2	24,3	7,5
2º Ano	75,3	18,0	6,7
3º Ano	80,2	12,6	7,2
Francisco Walcy Lobato-2012			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	66,8	20,1	13,1
1º Ano	59,9	19,8	20,3
2º Ano	68,4	23,7	7,9
3º Ano	77,8	16,3	6,1

Fonte: INEP < <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>

Anexo 8:Tabela 24 - Indicadores de Rendimento e Movimento da Escola Rodoval Borges (2009-2012).

Rodoval 2009			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	93,1	2,5	4,4
1º Ano	85,5	2,9	11,6
2º Ano	98,2	1,8	0,0
3º Ano	97,3	2,7	0,0
Rodoval 2010			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	90,0	4,7	5,3
1º Ano	93,4	4,5	2,1
2º Ano	85,3	5,2	9,5
3º Ano	88,6	4,4	7,0
Rodoval 2011			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	76,7	8,0	15,3
1º Ano	78,3	9,6	12,1
2º Ano	81,1	8,2	10,7
3º Ano	68,8	5,6	25,6
Rodoval 2012			
Taxas	Aprovação (%)	Reprovação(%)	Abandono(%)
Total	75,8	10,5	13,7
1º Ano	76,5	11,5	12,0
2º Ano	74,5	9,8	15,7
3º Ano	76,1	9,7	14,2

Fonte: INEP < <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>