

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VIVIAN ISLEB

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E SUA RELAÇÃO COM OS DADOS
DE FLUXO ESCOLAR

CURITIBA

2014

VIVIAN ISLEB

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR E SUA RELAÇÃO COM OS DADOS
DE FLUXO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, do curso de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2014

AGRADECIMENTOS

A Deus que me concedeu o privilégio de cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná. Tenho a convicção de que veio Dele a inspiração e as condições para que eu pudesse desenvolver este trabalho. Sei que Ele esteve ao meu lado em todo o tempo.

Ao meu marido que me incentivou, me acompanhou e compartilhou comigo todos os momentos vividos nesta jornada. Obrigada por cuidar da nossa Julia para que pudesse estudar. O seu conhecimento em Excel facilitou o levantamento e a organização dos dados da minha pesquisa. Agradeço por corrigir e formatar meu trabalho assim como, pela sua paciência. Sem você não teria conseguido.

A minha filha, que precisou ceder seu tempo de convívio comigo para que pudesse dar atenção aos meus estudos. Mesmo assim, vivemos oportunidades únicas e compartilhamos vários momentos juntas, com muito amor.

A minha mãe, eterna amiga e companheira, que me ouviu, me entendeu, me ajudou, me amou e me possibilitou as condições necessárias para que pudesse estudar neste período. Obrigada por cuidar de mim e da minha Julia, você foi fundamental. Sem você também não teria conseguido. Obrigada por me incentivar, por acreditar em mim e por estar ao meu lado.

A minha família que esteve comigo apoiando, acompanhando e vibrando em cada etapa vencida nesta caminhada.

A minha grande amiga Marcia Luzia Rossi Ravazolli pelo incentivo, pelas inúmeras vezes que me ajudou, pelas sugestões, pelas correções e pelas incansáveis leituras do meu trabalho. Amiga, obrigada por acreditar que seria possível! A sua fé e os pensamentos positivos, em muitos momentos, foram maiores que os meus.

A professora Monica agradeço por ter tido paciência e por ter acalmado a minha ansiedade tantas vezes. Agradeço também pelas conversas e orientações, que me auxiliaram na elaboração da pesquisa e no processo de muitas aprendizagens.

A Gabriela Schneider que muito me ajudou no levantamento de alguns dados desta pesquisa.

Aos meus amigos do Observatório do Ensino Médio que caminharam comigo e contribuíram para o desenvolvimento da minha pesquisa.

A banca examinadora do meu trabalho, professora Andrea Barbosa Gouveia e professor Ronaldo Marcos de Lima Araujo, agradeço pela avaliação realizada e caminhos apontados para meu trabalho.

A Capes-OBEDUC por me dar condições de realização desta pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação do Paraná e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, que concederam a licença para estudos para que pudesse cursar o Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Paraná.

A todos que estiveram comigo nesta caminhada.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa o Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI e sua relação com o fluxo escolar. O ProEMI foi criado em 2009, pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação, instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009 e tem como público alvo as escolas públicas de Ensino Médio. Desde a sua criação, foram publicadas três versões do Documento Orientador do ProEMI, que oferecem orientações voltadas à implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do Programa. Como parte de seus objetivos, o ProEMI busca induzir mudanças curriculares, ampliar a carga horária, incentivar práticas pedagógicas diferenciadas e contribuir para o enfrentamento da reprovação e do abandono escolar. Com base nas finalidades e nas orientações do ProEMI, o objetivo central desta pesquisa foi monitorar os resultados do abandono e da reprovação escolar e averiguar em que medida o ProEMI pode contribuir para o movimento destas taxas bem como se este movimento sinaliza alguma tendência para o cenário nacional. Para isso, investigaram-se os dados de fluxo escolar (reprovação e abandono) das escolas estaduais sem o Programa e do conjunto de escolas com o ProEMI (339), que fizeram adesão em 2009, distribuídas em 17 estados e no Distrito Federal. Como parte do procedimento de coleta de dados, utilizaram-se como referência os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP, do período de 2007-2011. Por meio dos dados levantados, foram identificadas quatro tendências diferentes no movimento do fluxo escolar de cada estado participante e de seu conjunto de escolas com e sem o ProEMI.

Palavras chaves: Programa Ensino Médio Inovador. ProEMI. Abandono escolar. Reprovação escolar. Fluxo escolar.

ABSTRACT

This work has as its object of research the Innovative Secondary Education Program (*Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI*) and its relation with the school flow. In 2009, ProEMI was created by the Secretariat of Basic Education of the Ministry of Education, ruled by Ordinance number 971, of 01/09/2009, and it has as its target audience Secondary Education public schools. Since its beginning, three versions of the ProEMI Guidance Document have been published, providing guidance for the Program organization, implementation, follow-up and evaluation. As part of its goals, ProEMI aims at bringing curricular changes, increasing school hours, encouraging improved pedagogical practices, and contributing to the challenges faced regarding student failing and school dropouts. Based on the objectives and guidelines provided by ProEMI, the main objective of this research was to monitor the failing and dropout numbers and analyze how ProEMI can contribute to them, as well as how this movement can indicate some trends for the national scenario. With that in mind, an investigation was done on the school flow (failing and dropping out) data of state schools without the Program, and of the group of schools that were enrolled in the Program (339) in 2009, schools which are distributed in 17 states and the Federal District For the data collection, information made available by the National Institute of Educational Studies and Research (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP*) from 2007 to 2011 was used. Through the data collected, four different trends in the school flow of each participating state and their respective groups of schools with and without the ProEMI were identified.

Keywords: Innovative Secondary Education Program. ProEMI. School Dropout. Student Failing. School Flow.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ensino médio - Matrículas por dependência administrativa: Brasil (1991-2010)	33
Tabela 2: Ensino Médio- Fluxo Escolar por dependência administrativa: Brasil (1997-2011)	37
Tabela 3: Ensino Médio-IDEB	46
Tabela 4: Adesão inicial ao ProEMI – 2009.....	100
Tabela 5: Amostra da situação das taxas de abandono e reprovação do Ensino Médio da Esfera Estadual - 2008.....	106
Tabela 6: Taxa de Reprovação (2007-2011).....	108
Tabela 7: Taxa de Abandono (2007-2011).....	111
Tabela 8: Possibilidades anunciadas para o enfrentamento do abandono e reprovação escolar	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estados e escolas investigadas do ProEMI – 2009	102
Gráfico 2 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – BA....	115
Gráfico 3 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – GO...	115
Gráfico 4 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – MA...	116
Gráfico 5 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – PR ...	116
Gráfico 6 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – PA....	118
Gráfico 7 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – PB....	119
Gráfico 8 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – PI.....	119
Gráfico 9 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – RN ...	120
Gráfico 10 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – RJ..	120
Gráfico 11 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – AC .	123
Gráfico 12 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – AP..	123
Gráfico 13 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – SE..	124
Gráfico 14 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – SC .	124
Gráfico 15 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – MS .	125
Gráfico 16 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – AM .	128
Gráfico 17 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – DF..	128
Gráfico 18 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – MT .	129
Gráfico 19 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – PE..	129
Gráfico 20: Média das taxas de Reprovação dos estados participantes do ProEMI- 2009	133
Gráfico 21: Média das taxas de Reprovação dos estados participantes do ProEMI- 2010	133
Gráfico 22: Média das taxas de Reprovação dos estados participantes do ProEMI- 2011	134
Gráfico 23: Média das taxas de Abandono dos estados participantes do ProEMI- 2009	136

Gráfico 24: Média das taxas de Abandono dos estados participantes do ProEMI- 2010	136
Gráfico 25: Média das taxas de Abandono dos estados participantes do ProEMI- 2011	136

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	- Acre
AM	- Amazonas
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	- Amapá
BA	- Bahia
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COEM	- Coordenação Geral de Ensino Médio
CONSED	- Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCOCEB	- Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica
DF	- Distrito Federal
EC	- Emenda Constitucional
EE	- Escolas Estaduais
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
GO	- Goiás
GT	- Grupo de Trabalho
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	- Maranhão
MEC	- Ministério da Educação
MS	- Mato Grosso do Sul
MT	- Mato Grosso
PAG	- Plano de Atendimento Global
PAP	- Plano de Ação Pedagógica
PA	- Pará
PAR	- Planos de Ações Articuladas
PB	- Paraíba
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	- Pernambuco
PI	- Piauí
PP	- Pontos Percentuais
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRC	- Projeto de Redesenho Curricular
PRC	- Projeto de Reestruturação Curricular
ProEMI	- Programa Ensino Médio Inovador
PROMED	- Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PR	- Paraná
RJ	- Rio de Janeiro
RN	- Rio Grande do Norte
SAE	- Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	- Santa Catarina
SE	- Sergipe
SEB	- Secretaria da Educação Básica
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica

- SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do MEC
- UFPR - Universidade Federal do Paraná
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A CONJUNTURA DO ENSINO MÉDIO - dos anos 1990 à primeira década dos anos 2000.....	24
1.1 Um panorama da Educação Básica e o do Ensino Médio - anos 1990	26
1.2 O Ensino Médio na primeira década dos anos 2000	32
1.2.1 Matrículas do Ensino Médio.....	32
1.2.2 Fluxo escolar do Ensino Médio.....	36
1.2.3 Ensino Médio e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB	46
1.2.4 Mudanças propostas para o Ensino Médio.....	50
1.3 Síntese do capítulo	58
2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - ProEMI.....	61
2.1 Contexto histórico do Programa Ensino Médio Inovador	62
2.2 O ProEMI: possibilidades anunciadas para o enfrentamento da reprovação e abandono escolar (efeitos para análise dos dados do fluxo escolar)	71
2.2.1 Reorganização do tempo, dos espaços e recursos financeiros.....	72
2.2.2 Reorganização do currículo.....	76
2.2.3 Diversificação das práticas pedagógicas	83
2.2.4 Acompanhamento dos dados do fluxo escolar	84
2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012.....	86
2.4 Síntese do capítulo	92
3 ProEMI: RELAÇÕES COM OS DADOS DE FLUXO ESCOLAR	95
3.1 Metodologia de pesquisa e levantamento de dados.....	97

3.2	Resultados encontrados	99
3.2.1	Adesão ao ProEMI.....	99
3.2.2	ProEMI e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDHM	104
3.2.3	Indicação das escolas.....	105
3.2.4	Reprovação e abandono escolar	107
3.2.5	Tendências do fluxo escolar	114
3.2.5.1	Tendência I.....	114
3.2.5.2	Tendência II	118
3.2.5.3	Tendência III	122
3.2.5.4	Tendência IV.....	127
3.2.5.5	Síntese das tendências do fluxo escolar.....	131
3.2.6	A dispersão dos índices de abandono e reprovação nos estados participantes	132
3.2.6.1	Reprovação	133
3.2.6.2	Abandono	135
3.2.6.3	Síntese da dispersão dos índices de abandono e reprovação	138
3.3	Hipóteses analíticas.....	139
3.4	Síntese do capítulo	144
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS.....	156
	ANEXOS	169

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada por um movimento intenso de reformas empreendidas na educação e teve como um dos seus elementos desencadeadores o Plano Decenal da Educação para Todos. Como parte da reforma educacional, o currículo, o financiamento e a avaliação foram os focos das principais mudanças nesse período.

No tocante ao currículo da última etapa da Educação Básica, destaca-se o Parecer CNE/CEB nº 15/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, com propostas de regulamentação da base curricular nacional, de organização do currículo pautado em algumas propostas e princípios, tais como, os de interdisciplinaridade, de contextualização e de competências.

Outro exemplo foram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, que apontavam a organização curricular a partir do modelo por competências e habilidades e que reiteravam a vinculação da formação humana às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Tais políticas curriculares foram criticadas por Silva (2009, 2010, 2012), Kuenzer (2000a), Silva Jr (2002), Zibas (2005a), Ramos (2011), entre outros autores. Dentre as críticas apontadas, destaca-se que os princípios para a formação humana expressos nas referidas DCNEM e nos PCNEM, estavam voltados para atender às demandas mais imediatas do mercado trabalho e o fato destas políticas curriculares pouco dialogarem com as dificuldades e com o contexto do Ensino Médio.

Algumas questões emblemáticas desta etapa da Educação Básica, relacionadas à matrícula, ao fluxo escolar (reprovação e abandono¹) e ao

¹ Na literatura especializada, encontra-se o uso dos termos evasão e/ou abandono escolar. Segundo Pelissari (2012, p.33) o conceito de evasão traz um caráter subjetivista, responsabilizando o aluno pela sua evasão, considerando apenas os fatores externos, “caindo na armadilha do reprodutivismo das relações sociais na escola”. Para o autor a utilização deste conceito não evidencia a existência das causas internas ou externas que levam o aluno a evadir-se da escola. Em contrapartida, o conceito de abandono leva em consideração a condição anterior ao abandono escolar bem como, a possibilidade de uma relação entre os motivos que levam os jovens a procurar e depois deixar a escola, podendo haver a influência de fatores externos e internos à escola. É com base nesta

desempenho escolar verificado por meio dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDE², podem exemplificar o fato das políticas educacionais da década de 90 não terem sido suficientes para atender as diversas demandas (acesso, permanência, conclusão dos estudos, desempenho acadêmico, etc.) do Ensino Médio.

Referente à matrícula escolar do Ensino Médio³, cabe destacar seu crescimento expressivo nos últimos 19 anos, de 3.772.698 matrículas, em 1991, alcançou-se 8.357.675, em 2010. Entretanto, é preciso levar em consideração que atualmente, ainda existe aproximadamente um milhão e meio de jovens, entre 15 a 17 anos, que permanecem fora da escola. (Brasil, INEP, 2013). Ou seja, mesmo diante da sua maior democratização, esta etapa da Educação Básica ainda não se tornou acessível para todos os jovens, fator este que continua a desafiar as políticas educacionais.

No que diz respeito ao fluxo escolar, os dados obtidos nesta pesquisa revelaram que o problema da reprovação e do abandono escolar no Ensino Médio não é recente. No caso da reprovação, foi possível perceber que esta problemática tem se mantido e agravado, principalmente nas esferas federal, estadual e privada, que apresentaram aumento dos seus resultados, nos últimos anos. Em 2011, a esfera federal atingiu a quantidade de 15.977 reprovações; a estadual alcançou 1.012.787 e a privada totalizou 62.344. (Brasil, INEP, 2011d)

Em relação ao abandono escolar somente as redes estaduais e municipais têm conseguido diminuir progressivamente seus resultados nos últimos anos. A primeira passou de 1.347.256, em 2005, para 782.935, em 2011. A segunda apresentou um total de 26.514, em 2005 e 8.083, em 2011. (Brasil, INEP, 2005, 2011d)

conceituação que o presente texto adota o termo abandono escolar, por melhor abranger a condição e a realidade dos jovens brasileiros.

² O IDEB foi criado em 2007 e é apresentado como um indicador que se propõe a expressar a qualidade escolar por meio da combinação dos dados do desempenho escolar e da taxa de aprovação dos estudantes. (Brasil, INEP, 2013)

³ Destaca-se que de acordo com as competências administrativas acerca da educação, definidas pela Constituição de 1988 e conforme a LDBEN nº 9394/96, definiu-se as atribuições e responsabilidades para garantir a oferta da Educação Básica, entre as esferas federal, estadual e municipal. No que diz respeito ao Ensino Médio, é a esfera estadual a principal responsável pelo seu atendimento.

Os dados do fluxo escolar podem revelar que muitos jovens não demonstram sucesso na sua trajetória escolar, passando por reprovação, sucessivas repetências ou por abandono dos seus estudos.

Em relação aos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, divulgados pelo Portal do IDEB, a rede pública de Ensino Médio tinha como meta estabelecida a média 3,1 para 2007; 3,2 para 2009 e 3,4 para 2011. Os resultados da rede pública foram os seguintes: média 3,2 em 2007; 3,4 em 2009 e 3,4 em 2011. (Brasil, INEP, 2013). Mesmo diante do cumprimento da meta proposta nos três anos, a rede pública não apresentou uma evolução do seu índice entre os anos de 2009 e 2011. A média almejada para toda a Educação Básica é 6,0, sendo assim, foi possível constatar que os resultados do Ensino Médio ainda permanecem longe do esperado.

As problemáticas exemplificadas acima podem ter contribuído para o processo de mudanças que vêm sendo propostas para o Ensino Médio, a partir dos anos 2000. Dentre elas, o Programa Ensino Médio Inovador- objeto de estudo e investigação da presente dissertação⁴- instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009. O Programa foi criado em 2009, pela Secretaria de Educação Básica-SEB do Ministério da Educação-MEC, por meio de sua Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica-DCOCEB e da Coordenação Geral de Ensino Médio-COEM.

Outro fator relevante foi a emissão do Parecer CNE/CEB nº 05/2011 que trata das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM, tendo sua aprovação em 2012, quando homologada pelo Ministro da Educação por meio da Resolução CNE/CEB nº 02/2012. As atuais DCNEM, se comparadas com as diretrizes da década de 90, anunciam mudanças desde os seus princípios à sua proposta de organização curricular para a última etapa da Educação Básica. Em meio aos seus fundamentos, as novas diretrizes defendem a formação unitária, integrada e articulada aos eixos: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

⁴ A presente pesquisa é decorrente das discussões, dos estudos e das atividades realizadas pelo Observatório do Ensino Médio, coordenado pela professora Dr^a Monica Ribeiro da Silva, que também orientou as investigações que embasaram este trabalho. O Observatório do Ensino Médio atualmente opera por meio de duas ações: 1) A pesquisa Juventude, Escola e Trabalho/OBEDUC-CAPES; 2) A avaliação externa do ProEMI, a pedido do Ministério da Educação, correspondente ao período de 2009 a 2013.

O Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI apresenta consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ambos pretendem dialogar com os desafios presentes nesta etapa. Além disso, propõem uma formação humana que busca: consolidar a identidade do Ensino Médio como parte Educação Básica; adequar o currículo aos sujeitos; cumprir com os artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, nº 9.394/96, que tratam das finalidades e da organização curricular da última etapa da Educação Básica. Por sua vez, estes e os demais aspectos presentes nas referidas políticas educacionais, necessitam de estudo e investigação, sendo assim, justifica-se esta pesquisa.

Considerado como um indutor de redesenhos curriculares, o ProEMI propõe mudanças para as escolas públicas que ofertam Ensino Médio. Baseado em um regime de cooperação e articulação entre o MEC e os entes federados, o Programa também foi criado para apoiar, incentivar e fortalecer as Secretarias Estaduais de Educação e o Distrito Federal no desenvolvimento de políticas voltadas a atender o Ensino Médio, para isso, destina-se apoio técnico e financeiro aos participantes do ProEMI.

O referido Programa traz as seguintes finalidades: a busca por uma nova identidade do Ensino Médio; a proposta de mudança no tempo, no espaço, nos conteúdos e na prática pedagógica escolar; o enfrentamento dos índices de reprovação e abandono escolar e a construção de uma proposta significativa para o Ensino Médio, com um currículo mais atrativo, diversificado e integrado, voltado a atender os interesses e necessidades dos alunos. (Brasil, MEC/SEB 2009g; 2011e; 2013)

Para que tais finalidades sejam alcançadas, constam como objetivos do ProEMI: contribuir para melhoria da qualidade do Ensino Médio, garantir o acesso e permanência dos alunos, buscar um maior diálogo entre a escola e os estudantes, garantir uma aprendizagem significativa que leve em consideração os interesses e expectativas dos alunos e a contenção da reprovação e do abandono escolar.

Além disso, o Programa busca estimular a ampliação da carga horária, incentivar as práticas pedagógicas diversificadas e as experiências inovadoras (que atendam os anseios dos jovens).

Desde a criação do Programa Ensino Médio Inovador foram publicadas três versões do Documento Orientador (Brasil, MEC/SEB 2009g; 2011e; 2013), que

oferecem diversas orientações voltadas à implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do Programa bem como, subsidiar o processo de mudanças curriculares propostas aos participantes. Porém, tais versões trazem algumas marcas diferenciadas que direcionam a condução da política. As principais características de cada Documento Orientador do ProEMI serão apresentadas no segundo capítulo deste trabalho.

Algumas orientações identificadas nos Documentos Orientadores (Brasil, MEC/SEB 2009g; 2011e; 2013) relacionadas à reorganização do tempo, a reorganização dos espaços, a reorganização do currículo, a diversificação das práticas pedagógicas, ao acompanhamento dos dados do fluxo escolar e aos recursos financeiros, podem indicar possibilidades para o enfrentamento da reprovação e do abandono escolar.

Sendo assim, diante da breve contextualização e apresentação do objeto de pesquisa, problematiza-se: em que medida o ProEMI, pode ter contribuído para uma alteração dos dados do fluxo escolar (abandono e reprovação) do conjunto de escolas estaduais participantes de cada estado, que aderiu ao Programa em 2009?

Em 2009, ano da criação do ProEMI, 354 escolas aderiram ao Programa, distribuídas em 17 estados⁵ e o Distrito Federal, no entanto, apenas 339 unidades escolares - contingente a ser analisado neste trabalho - deram continuidade no Programa até 2011⁶.

Para o acompanhamento dos dados do fluxo escolar (reprovação e abandono) destas escolas, tomou-se como referência os três anos anteriores ao início do Programa e os dois anos seguintes da sua implantação, ou seja, o período que compreende os anos de 2007 à 2011.

Com base nos dados levantados de cada estado participante e da sua rede de escolas estaduais de Ensino Médio, pretende-se mostrar um panorama dos primeiros anos de implantação do ProEMI, por meio da verificação do movimento do

⁵ A saber: Acre, 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.

⁶ Solicitou-se à Coordenação Geral do Ensino Médio-SEB/MEC, a relação dos estados e escolas que aderiram ao ProEMI em 2009. Comparou-se esta listagem com a relação atual dos participantes. Identificou-se assim, a quantidade de estados (17) e Distrito Federal e escolas (339) que aderiram ao ProEMI em 2009 e que deram continuidade até 2011.

fluxo escolar, de modo a permitir a comparabilidade entre as escolas que aderiram e as escolas que não aderiram ao Programa. Desta maneira, objetiva-se monitorar a taxa de abandono e reprovação escolar e averiguar em que medida o ProEMI pode contribuir para o movimento destas taxas, bem como se este movimento sinaliza alguma tendência para o cenário nacional.

A hipótese norteadora do trabalho é de que o ProEMI não apresenta os mesmos resultados de reprovação e de abandono escolar nos estados analisados. Dito de outra maneira, o Programa não contribui de maneira igual em todos os entes federados participantes.

Cabe ressaltar que o ProEMI integra um conjunto de ações, de programas, de diretrizes e de políticas educacionais, em andamento, que convergem para o enfrentamento da qualidade da Educação Básica e que buscam a diminuição dos índices de abandono e de reprovação escolar, dentre outros. Diante disso, destaca-se que este Programa não é o único responsável e/ou suficiente para enfrentar ou mudar as problemáticas do Ensino Médio.

Ainda, não é possível atribuir apenas a este Programa os resultados encontrados nesta pesquisa. Ou seja, a análise dos dados do fluxo escolar precisa levar em consideração as variáveis que incidem no cotidiano escolar e o conjunto de outras ações em andamento em cada escola e por sua vez, em cada estado analisado.

Dentre as diversas variáveis, destacam-se as condições estruturais, os recursos financeiros, a remuneração dos professores, a formação e a valorização dos docentes, o envolvimento da família e um Projeto Político Pedagógico consolidado que incidem na organização do trabalho pedagógico da escola e que podem refletir nos seus resultados escolares. Ressalta-se que tais fatores são considerados como pressupostos deste trabalho e não se configuram como objetivos a serem investigados.

Como procedimento inicial da pesquisa, investigou-se acerca do processo de criação do Programa Ensino Médio Inovador. Destaca-se que existem poucos estudos e pesquisas relacionados ao ProEMI, devido à sua recente criação e implantação. Por isso, torna-se importante resgatar, tornar público e descrever o contexto histórico que levou a elaboração desta política educacional.

Foi possível verificar possíveis relações entre a adesão inicial dos entes federados ao Programa e os resultados de cada um destes estados gerados pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDHM.

Além disso, investigou-se se escolas selecionadas para o ProEMI tinham o maior abandono ou a maior reprovação entre todas as escolas estaduais de cada estado, que pudesse justificar a indicação para participação no Programa.

Em relação aos dados do fluxo escolar, efetuou-se a pesquisa no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, utilizando como referência, os Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento e os Microdados/Censo Escolar, do período de 2007-2011. Realizou-se o levantamento do total de matrículas, de abandono e de reprovação escolar, da rede estadual de Ensino Médio não participante do Programa e do conjunto de escolas (339) que aderiram ao ProEMI em 2009, dos 17 estados e do Distrito Federal.

Outro aspecto verificado esteve relacionado ao movimento da dispersão das taxas de abandono e de reprovação escolar do conjunto de escolas participantes, de cada estado, após a implantação do ProEMI.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo trata das mudanças centrais ocorridas na Educação Básica e as políticas curriculares do Ensino Médio, da década de 90; das questões relacionadas ao fluxo e desempenho escolar; de algumas mudanças ocorridas no Ensino Médio a partir da primeira década dos anos 2000.

O segundo capítulo (re)constitui, contextualiza e descreve o processo de criação do ProEMI; traz as possibilidades identificadas nos Documentos Orientadores do ProEMI (Brasil, MEC/SEB 2009g; 2011e; 2013) para a organização curricular e para o enfrentamento da reprovação e do abandono escolar; aborda as alterações propostas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Por fim, no terceiro capítulo é apresentada a metodologia empregada para a coleta de dados da pesquisa; os dados relacionados à adesão ao Programa; os resultados e as análises referentes ao fluxo escolar do conjunto de escolas com e sem o ProEMI.

1 A CONJUNTURA DO ENSINO MÉDIO - dos anos 1990 à primeira década dos anos 2000

Ao analisar as políticas educacionais dos anos 1990, Frigotto e Ciavatta (2011) apontaram que as mesmas foram se configurando de maneira não linear, ambígua e muitas vezes contraditórias, ora como respostas às pressões dos organismos internacionais, dos defensores da educação pública de qualidade ou devido às pressões empresariais e do Sistema S⁷. Estas influências exemplificam os tensionamentos e as disputas que se formaram no interior do Estado brasileiro para tentar direcionar a sua ação.

Diante destes tensionamentos, os autores destacam que tanto na formulação quanto na implementação das políticas, estiveram presentes as disputas de interesses que marcaram a criação, a condução e os resultados das mesmas. No entendimento de que a sociedade e as suas realidades são dinâmicas, devido às diferenças econômicas, sociais e culturais, Frigotto e Ciavatta (2011) reconhecem que as políticas não se efetivaram da mesma maneira com que foram propostas.

Segundo Rego (1991) existem disputas de interesse e de forças presentes nas relações entre o Estado e a sociedade, na elaboração e na condução de suas políticas. Desta maneira, o autor entende a política como o resultado de um constructo social, criada e estabelecida a partir desta relação, entre o Estado e a sociedade.

Conforme Frigotto e Ciavatta (2003) no período dos anos 1990 se instaurou uma das crises do capitalismo, relacionada às suas altas taxas de lucro e de exploração. Tal crise impulsionou um “novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro.” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.95). No entanto, este novo ciclo não era possível para toda população. Desta

⁷ O sistema S é formado por organizações e instituições ligadas ao setor produtivo, não são públicas, porém, recebem subsídios do governo, são elas: **SENAI** (Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria); **SESI** (Serviço Social da Indústria); **IEL** (Instituto Euvaldo Lodi); **SENAC** (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); **SESC** (Serviço Social do Comércio); **SENAR** (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural); **SENAT** (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes); **SEST** (Serviço Social de Transportes); **SEBRAE** (Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas) e **SESCOOP** (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo). (Brasil, 2013, s/p)

maneira, a acumulação mais restrita do capital contribuiu para agravar ainda mais tal conjuntura, ocasionando maior competição entre os grupos econômicos que dominavam o mundo (grupos pertencentes aos países desenvolvidos). Ao buscar soluções no sentido de estabelecer “um pensamento único”, “uma solução única” diante desta crise do capitalismo, fazia-se necessária a reforma do “aparelho do Estado” e das relações entre o “trabalho/capital”. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003)

A reorganização dos estados nacionais ocorreu em vários países dependentes dos países centrais, sendo o Brasil um deles. Diversos organismos internacionais e regionais⁸ foram indutores de tal reforma disponibilizando apoio técnico e financeiro, firmando assim, as suas parcerias.

O Estado brasileiro estaria defasado e teria que se ajustar à nova proposta apresentada por tais organismos, articulando nas modificações necessárias, a descentralização e autonomia, a privatização e a desregulamentação, a maior abertura e a regulação do mercado. Esse ajuste possibilitaria ao país ser inserido de maneira satisfatória na economia mundial bem como, numa sociedade global de tecnologia e de conhecimentos, com avanços e mudanças frequentes. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003)

Segundo os autores, a suposta defasagem, a necessidade de recursos financeiros e o interesse em inserir-se na economia globalizada podem ter sido fatores determinantes para justificar as parcerias entre o Estado brasileiro e os organismos internacionais. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003)

Para subsidiar as adequações necessárias e as mudanças internas, tais organismos passaram a disseminar alguns princípios que deveriam nortear a ação do Estado e as suas políticas públicas, tais como: gestão de qualidade total,

⁸ Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) seriam os organismos internacionais responsáveis pelas reformas dos Estados nacionais bem como, deveriam garantir a rentabilidade do capital de seus grandes representados. Em apoio aos organismos internacionais, foram criados vários organismos regionais, dentre eles: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC), Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA). Ressalta-se que as diversas agências internacionais e regionais influenciaram por meio de documentos oficiais, as reformas em diversos países, no entanto, tais documentos não serão citados neste estudo, mas poderão ser consultados nos artigos de Silva e Abreu (2008a); Frigotto e Ciavatta (2003); Brandão (2011); Zibas (2005b), dentre outros.

competitividade, economia globalizada, empregabilidade, empreendedorismo, reestruturação produtiva, entre outros. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, 2011). Estes conceitos serviram para justificar e orientar a reforma do “aparelho do Estado” e as relações entre “trabalho/capital”.

Como um ponto de partida para o processo de mudanças, foi criado em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado⁹, que definiu os objetivos e as diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Por meio dos pressupostos, princípios e ações estabelecidas neste Plano, buscaram-se ajustar nesta nova configuração a proposta para os diversos setores nacionais, sendo a educação um deles. A seguir, apresentam-se algumas mudanças empreendidas na Educação Básica e no Ensino Médio, a partir deste período.

1.1 Um panorama da Educação Básica e o do Ensino Médio - anos 1990

Considera-se que a Educação Básica foi o alvo da reforma educacional dos anos 1990. As principais políticas educacionais estavam centradas em três elementos, o financiamento, o currículo e a avaliação. Breves considerações serão realizadas, destacando as principais mudanças em torno destes elementos a partir da década de 90, na Educação Básica de maneira geral e especificamente, no Ensino Médio.

Identifica-se como um marco inicial para a reforma educacional a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada na Tailândia, financiada por organismos internacionais, que propunha um projeto mundial para garantir as necessidades básicas de aprendizagem e da qualidade da educação. Como parte do evento, foi assinada pelos países participantes a “Declaração de Jomtien”, na qual o Brasil, com altas taxas de analfabetismo, foi incentivado a desenvolver

⁹ O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado por Luiz Carlos Bresser Pereira, que neste período era o Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado.

políticas educacionais para os anos seguintes, voltadas à redução das mesmas bem como à universalização da Educação Básica¹⁰. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; SILVA e ABREU, 2008a; SILVA, 2012)

Como resultado da participação nesta Conferência foi lançado no Brasil o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, em resposta ao Compromisso Nacional firmado em Brasília (na Semana Nacional de Educação para Todos) e como parte das várias ações que estavam voltadas para o cumprimento das metas estabelecidas e firmadas em âmbito internacional.

Silva Jr (2002) ressalta que tal Plano foi elaborado com uma participação limitada da sociedade civil e apresentava um caráter privado. Para o autor,

O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino, produzidos estes de forma competente por especialistas – em geral pesquisadores e professores universitários – de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação. (SILVA JR, 2002, p.207)

Depreende-se assim, que o Plano Decenal de Educação para Todos estabeleceu objetivos, princípios norteadores e ações que subsidiaram, posteriormente, a elaboração das políticas curriculares para a Educação Básica. Segundo Kuenzer (2000a), o projeto educacional proposto neste período, além de uma intenção pedagógica apresentava também um projeto político para a formação humana, ajustando a educação para atender às novas demandas econômicas, políticas e sociais.

Além das políticas curriculares, outro elemento central da reforma educacional dos anos 90, foram as políticas de avaliação, voltadas à indução de um padrão de qualidade de ensino, com ênfase nos resultados e como mecanismos de controle. Neste período, foram criadas pelo MEC as avaliações externas para a Educação

¹⁰ Para o Banco Mundial (BM) e para o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) a Educação Básica corresponde aos anos do Ensino Fundamental no Brasil.

Básica, tais como, o SAEB¹¹ e, especificamente voltado para o Ensino Médio, o ENEM¹².

Outra mudança importante que fez parte da reforma educacional na década de 90 foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, nº 9.394/96, decorrente da discussão realizada em torno da educação brasileira, no período de 1986-1996. No que diz respeito ao Ensino Médio, a principal mudança contida nesta Lei foi o reconhecimento como etapa final da Educação Básica.

Entretanto, mesmo diante desses avanços conquistados para o Ensino Médio, as políticas dos anos 1990 pareceram demonstrar maior investimento no Ensino Fundamental, tendo em vista seu caráter obrigatório. Segundo Bueno (2000) as modalidades não obrigatórias¹³, não foram devidamente priorizadas pelo Estado brasileiro, principalmente com recursos financeiros e com uma estrutura adequada e necessária.

Em meados de 2003, o MEC criou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio- PROMED, em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID. Tal parceria foi instituída devido à falta de recursos para ampliar o atendimento do Ensino Médio nos estados brasileiros, que acabaram sendo assistidos financeiramente por meio deste convênio¹⁴.

Segundo Ramos (2011, p.774) o PROMED “contava com componentes de apoio a expansão e melhoria da rede escolar, de formação docente e de estudos e pesquisas, visando especialmente, a efetivação da reforma curricular.” Para a autora, foi por meio deste Programa que o MEC operacionalizou na continuidade, a

¹¹ A saber, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) foi criado em 1990 e, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). O ciclo avaliativo do SAEB é realizado a cada dois anos. Tem como principal objetivo promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas: aprendizagem dos estudantes e os fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. (Brasil, MEC, 2013)

¹² O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar os estudantes na etapa final da Educação Básica. (Brasil, MEC, 2013)

¹³ Educação Infantil, Ensino Médio e Educação Superior.

¹⁴ Conforme Relatório “*Proposições para a Reestruturação do Ensino Médio e Expansão na Rede Federal no Brasil-versão preliminar*”, as atividades de assistência financeira do PROMED encerraram-se em 2007. Ainda, consta-se que “as dificuldades inerentes aos procedimentos de execução desses recursos, fizeram com que os investimentos ficassem aquém das possibilidades geradas por esses programas e das necessidades dos sistemas estaduais de ensino.” (Brasil, SEB/MEC, 2008e, p.11. Documento de circulação restrita). Sendo assim, a partir do ano de 2007, o repasse financeiro para os Estados e Municípios passava a ser responsabilidade do governo federal por meio do Plano de Desenvolvimento Educacional. (Brasil, SEB/MEC, 2008e. Documento de circulação restrita)

elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O embate histórico que envolvia o currículo do Ensino Médio se dava em prol de seu caráter propedêutico com foco para continuidade dos estudos, com ingresso no ensino superior; em prol de seu caráter profissionalizante, atendendo às necessidades de mão de obra para o mercado de trabalho ou em prol da defesa por uma formação unitária. Nesse sentido, segundo Krawczyk (2011, p.757), o currículo desta etapa da Educação Básica constituiu-se num campo de debate e tensionamento entre diferentes projetos sociais que “concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho.”

Posteriormente à aprovação da nova LDBEN, foram elaboradas as políticas curriculares para o Ensino Médio, voltadas a atender o artigo 26 deste dispositivo legal, onde se definiu que o currículo da Educação Básica necessitava ter uma base nacional comum, tais como:

- O Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 03/98, que apresentavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio, pautado em propostas e princípios, tais como, a interdisciplinaridade, a contextualização e as competências;
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-PCNEM, que organizavam o currículo a partir do modelo por competências e habilidades, adaptando a formação do Ensino Médio para atender as demandas do mundo de trabalho. (SILVA, 2012)

Ressalta-se que tais políticas para o Ensino Médio se constituíram como a principal marca da reforma educacional da década de 90 e foram alvo de muitas críticas, pelo fato da proposta elaborada pelo Conselho Nacional de Educação ter sido escrita e aprovada em concordância e em consonância com as orientações dos organismos internacionais. Tais orientações atrelavam o projeto educacional às necessidades do mercado, buscando conferir os ajustes necessários no currículo das escolas e, como consequência, na formação dos sujeitos. Buscava-se a

inserção dos estudantes do Ensino Médio de maneira mais estrita e pragmática, voltada a atender as exigências do mercado de trabalho.

O currículo para o Ensino Médio proposto a partir do Parecer CNE/CEB nº 15/98, mais uma vez esteve pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, baseado numa lógica da formação para o trabalho, atendendo às demandas do mercado e a necessidade de inserção da economia brasileira em um cenário mundial. Juntamente com estas Diretrizes foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que segundo Silva (2010), tinha a finalidade de padronização dos currículos em todo país, adequando a educação às necessidades econômicas que se configuravam nos anos 1990. Em decorrência desta adequação, destaca-se a limitação e a fragilidade do projeto educacional que estava sendo proposto.

Silva Jr (2002) complementa que o Parecer CNE/CEB nº 15/98 era um documento que seguia de maneira clara e explícita as orientações dos documentos elaborados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-UNESCO, financiados em grande parte pelo Banco Mundial. O autor analisou que “tanto a economia capitalista como o trabalho abstrato são trazidos para dentro da esfera educacional e da escola na condição de elementos centrais para dar significado a esta esfera social e a esta instituição, bem como para o exercício da tão falada cidadania.” (SILVA JR, 2002, p.220). A partir deste ponto de vista, identificou-se que tal Parecer buscava atrelar o conceito de cidadania à formação para o trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que também expressavam e incorporavam o discurso da reforma educacional, apresentavam uma proposta para superar a disciplinarização e a sua fragmentação. Tais Parâmetros adotavam o conceito de interdisciplinaridade, bem como a proposta de organização dos conteúdos em projetos ou em áreas de conhecimento, para o melhor desenvolvimento das competências e das habilidades dos estudantes. (RAMOS, 2011)

O conceito de interdisciplinaridade estaria acompanhado do conceito de contextualização¹⁵ e de competências¹⁶, que segundo Silva (2009, p.132), “convergem, assim, em torno da proposição de que, para adquirir significado, os saberes escolares devem estar associados, dentre outros, a saberes do cotidiano, uma vez que estes potencializariam a atribuição de sentido aos conteúdos vistos nas escolas.”

Desta forma, diminuiu-se o caráter científico dos conteúdos escolares para transformá-los em conteúdos mais práticos, voltados a atender às necessidades de formação para o mercado de trabalho e para sua utilização no cotidiano, ou seja, uma proposta de currículo que se apresentou de forma mais restrita e utilitarista.

Conforme Silva (2009) o sentido de competência trazido pelos dispositivos legais vigentes dessa época, estava atrelado à qualificação profissional, à capacidade e ao desempenho individual. Nessa mesma lógica, os conteúdos deveriam combinar, integrar e serem utilizados de modo a atender às exigências do trabalho e da produção do capitalismo contemporâneo. Compreende-se assim, que essa forma de organização transformando os conteúdos em saberes imediatistas por meio do desenvolvimento de competências, poderia deixar de oportunizar uma formação integral do indivíduo, restringindo esta formação a capacidades para serem aprendidas e desempenhadas apenas no mercado de trabalho.

Outro aspecto relacionava-se com o conceito de cidadania disseminado por tais políticas curriculares, que estaria desvinculado da politização dos sujeitos. Segundo Zibas (2005a) este conceito limitado de cidadania estaria voltado a “despolitização das demandas sociais”, de modo que a atuação “moderna” do cidadão deveria ocorrer de maneira técnica e pragmática.

As críticas apontadas pelos autores acima, destinadas às políticas curriculares dos anos 1990 não estavam pautadas somente nos pressupostos e princípios que elas apresentavam para a formação humana, mas também

¹⁵ Segundo Lopes (2002, p.396. Grifos originais) os documentos oficiais atrelavam o conceito de contextualização a “perspectiva de formação de *performances* que serão validadas nos exames centralizados e nos processos de trabalho”.

¹⁶ O conceito de competências pautava-se na corrente pedagógica, chamada “Pedagogia das Competências”, sendo seu principal referencial teórico o autor Phillippe Perrenoud. Propunha-se que os conteúdos não fossem mais selecionados a partir das ciências, mas sim, a partir da prática e das experiências. (SILVA 2012; RAMOS, 2011)

apontavam a sua pouca capacidade em dialogar com as problemáticas históricas do Ensino Médio, algumas delas serão apresentadas na próxima seção deste texto.

1.2 O Ensino Médio na primeira década dos anos 2000

O contexto do Ensino Médio apresenta algumas dificuldades que se constituíram historicamente. Dentre vários aspectos, destacam-se as problemáticas relacionadas às matrículas, ao fluxo escolar e aos resultados de desempenho escolar verificado por meio de vários indicadores, como por exemplo, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, que serão abordadas na sequência deste texto sem ter a pretensão de esgotar o assunto. Tais dificuldades podem ter contribuído para impulsionar as mudanças que vem ocorrendo a partir do ano de 2002, referentes à última etapa da Educação Básica.

1.2.1 Matrículas do Ensino Médio

Por compreender a importância do debate em torno da universalização do Ensino Médio, apresenta-se a seguir um recorte do retrato histórico da expansão das matrículas, do período de 1991 até 2010.

Tabela 1: Ensino médio - Matrículas por dependência administrativa: Brasil (1991-2010)

ANO	Total de Matrículas	Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1991	3.772.698	103.146	2,70%	2.472.910	65,50%	177.268	4,70%	1.019.374	27,00%
1992	4.104.643	98.584	2,40%	2.836.676	69,10%	223.855	5,50%	945.528	23,00%
1993	4.478.631	93.918	2,10%	3.180.546	71,00%	244.397	5,50%	959.770	21,40%
1994	4.932.552	100.007	2,00%	3.522.970	71,40%	267.803	5,40%	1.041.772	21,10%
1995	5.374.831	113.312	2,10%	3.808.326	70,90%	288.708	5,40%	1.164.485	21,70%
1996	5.739.077	113.091	2,00%	4.137.324	72,10%	312.143	5,40%	1.176.519	20,50%
1997	6.405.057	131.278	2,00%	4.644.671	72,50%	362.043	5,70%	1.267.065	19,80%
1998	6.968.531	122.927	1,80%	5.301.475	76,10%	317.488	4,60%	1.226.641	17,60%
1999	7.769.199	121.673	1,60%	6.141.907	79,10%	281.255	3,60%	1.224.364	15,80%
2000	8.192.948	112.343	1,40%	6.662.727	81,30%	264.459	3,20%	1.153.419	14,10%
2001	8.398.008	88.537	1,10%	6.962.330	82,90%	232.661	2,80%	1.114.480	13,30%
2002	8.710.584	79.974	0,90%	7.297.179	83,80%	210.631	2,40%	1.122.900	12,90%
2003	9.072.942	74.344	0,80%	7.667.713	84,50%	203.368	2,20%	1.127.517	12,40%
2004	9.169.357	67.652	0,70%	7.800.983	85,10%	189.331	2,10%	1.111.391	12,10%
2005	9.031.302	68.651	0,80%	7.682.995	85,10%	182.067	2,00%	1.097.589	12,20%
2006	8.906.820	67.650	0,80%	7.584.391	85,20%	186.045	2,10%	1.068.734	12,00%
2007	8.369.369	68.999	0,80%	7.239.523	86,50%	163.779	2,00%	897.068	10,70%
2008	8.366.100	82.033	1,00%	7.177.377	85,80%	136.167	1,60%	970.523	11,60%
2009	8.337.160	90.353	1,10%	7.163.020	85,90%	110.780	1,30%	973.007	11,70%
2010	8.357.675	101.715	1,20%	7.177.019	85,90%	91.103	1,10%	987.838	11,80%

Fonte: Dados levantados do Censo Escolar-MEC/INEP, período 1991 - 2010, referentes ao número de matrículas do Ensino Médio, por dependência administrativa, apresentados por Moraes e Alavarse (2011).

Conforme a tabela 1 identifica-se que nos anos de 1991 a 1996, foi o período de maior crescimento das matrículas do Ensino Médio, que poderiam ser decorrentes da maior abertura e acesso deste ensino às camadas populares, uma vez que historicamente esta etapa da Educação Básica tinha sido destinada a atender as demandas da elite da nossa sociedade. (KRAWCZYK, 2003, 2011)

No período de 1996 a 2004, mesmo diante do aumento do total de matrículas, foi possível perceber a diminuição destas na esfera federal¹⁷, municipal¹⁸ e privada,

¹⁷ No caso da rede federal, a diminuição das matrículas pode ser decorrente da aprovação do Decreto nº 2.208/97, que propôs a separação do Ensino Médio propedêutico do Ensino Médio profissionalizante, resultando assim, no fechamento de cursos que ofertavam Ensino Médio com o ensino profissionalizante. Após o ano de 2004, as matrículas federais de Ensino Médio voltaram a

no entanto, a esfera estadual apresentou um crescimento significativo. Pode-se dizer que ocorreu um deslocamento maior de alunos para as redes estaduais de ensino.

O aumento das matrículas a partir de 1996 pode também ser decorrente da aprovação da LDBEN nº 9.394/96 e do reconhecimento do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica.

A partir de 2007, houve a queda e, posteriormente, uma estabilidade nas matrículas desta etapa da Educação Básica.¹⁹ Mesmo diante da retração e da estabilidade da oferta desta etapa da Educação nos últimos anos, considera-se o seu crescimento expressivo no período analisado, pois do contingente de 3.772.698 matrículas, em 1991, passou para 8.357.675, em 2010.

Entretanto, é preciso levar consideração que atualmente, ainda existe aproximadamente um milhão de jovens, entre 15 a 17 anos, que permanecem fora da escola. (Brasil, INEP, 2013). Além disso, destaca-se que cerca de 4 milhões de jovens de 15 a 17 anos estão retidos no Ensino Fundamental. (Brasil, INEP, 2013). Dito de outra maneira, o Ensino Médio ainda não se tornou acessível para todos os jovens, a sua universalização e a problemática da distorção/série no Ensino Fundamental continua desafiando as políticas educacionais.

A expansão das matrículas no Ensino Médio pode ter relação com o maior número de concluintes do Ensino Fundamental, que acabou por ampliar o acesso destes estudantes à continuidade de seus estudos, possibilitando assim, o ingresso na última etapa da Educação Básica. (NOSELLA, 2011; CASTRO, 2009; KRAWCZYK, 2011)

apresentar maior crescimento, que pode ter ligação com a revogação Decreto nº 2.208/97, substituído pelo Decreto nº 5.154/04, que permitia a realização de ações articuladas e mais integradas entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

¹⁸ Em virtude do pacto federativo brasileiro e a partir da LDBEN nº 9394/96, tem-se distribuído as responsabilidades em relação à oferta da Educação Básica, conforme as atribuições definidas nas legislações federais, estaduais e municipais. No que diz respeito ao Ensino Médio, as matrículas na esfera municipal vem diminuindo gradativamente, não pela falta de matrícula, mas pelo fato deste atendimento ser de responsabilidade da esfera estadual.

¹⁹ É importante destacar que a queda das matrículas que ocorreu no ano de 2007, pode ser decorrente da dinâmica interna do Ensino Médio bem como, pode ser justificada pela mudança na metodologia de coleta de dados do Censo Escolar. A saber, até o ano de 2006, o Censo Escolar utilizava informações sobre o rendimento e movimento dos alunos, obtidas no momento da coleta do número de matrícula inicial, entretanto, eram referentes ao ano anterior ao da realização do censo. A partir de 2007, o Censo Escolar passou a coletar os dados de cada aluno, individualmente. Ainda, as informações referentes ao movimento e ao rendimento escolar passaram a ser coletados após o final do ano letivo de referência do censo. (Brasil, INEP, 2013)

No entanto, para Nosella (2011) as políticas educacionais preocuparam-se apenas em “acomodar socialmente” os alunos egressos do Ensino Fundamental no Ensino Médio. As questões relacionadas com a infraestrutura, com o currículo, com a identidade desta etapa (entre outros), ficaram para um segundo plano.

Na acepção de Zibas (2005a) os números referentes à expansão das matrículas desta etapa da Educação Básica retratam a democratização histórica do acesso. Em contrapartida, este aumento acarreta na maior heterogeneidade dos alunos²⁰, que acaba por reforçar a crítica ao currículo e aos métodos tradicionais de ensino, exigindo assim, uma reforma na escola de Ensino Médio, de maneira a torná-la mais inclusiva socialmente²¹.

Conforme Kuenzer (2000b, p.35) para discutir o sentido e uma proposta para o Ensino Médio, faz-se necessário pensar para além da ampliação de vagas, ou seja, não basta apenas a luta pela democratização do acesso a esta etapa da Educação Básica, é preciso também garantir “espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados.”

Outro aspecto que chama atenção é o fato de que historicamente a universalização desta etapa tem ocorrido via escola pública, concentrada principalmente, na esfera estadual de ensino. Pelo fato desta esfera ter a maior oferta de matrículas (85,9%, em 2010) conseqüentemente, acaba apresentando as maiores dificuldades relacionadas ao atendimento, à falta de estrutura, a falta de recursos financeiros e pedagógicos. Além disso, os seus índices educacionais (como por exemplo, o desempenho e o fluxo escolar), ficam mais evidentes e chamam maior atenção.

Devido a isso, as redes estaduais de Ensino Médio, necessitam de maior acompanhamento, intervenção, condição (estrutural, financeira e pedagógica) e subsídios para pensar e formular ações voltadas para esta etapa da Educação

²⁰ Segundo Zibas (2005a), tais alunos são filhos de pais que não tiveram acesso ao Ensino Médio. Além disso, a clientela torna-se cada vez mais heterogênea devido as diversas condições socioeconômica dos estudantes bem como, as diferenças etárias entre o alunado. (KRAWCZYK, 2003)

²¹ A inclusão social abordada por Zibas (2005a) tem o sentido de incluir no processo educativo todos os cidadãos brasileiros, compreendendo que todos tem o direito à educação.

Básica. Nesse sentido, o setor público torna-se o principal responsável por induzir políticas e reformas educacionais para o Ensino Médio²².

Dentre as políticas educacionais criadas pelo MEC ao final dos anos 2000, toma-se como exemplo e objeto de investigação o Programa Ensino Médio Inovador, destinado às escolas públicas de Ensino Médio.

Para além das questões que envolvem a universalização do Ensino Médio, existe a problemática do fluxo escolar, que também causa preocupação e desafia as políticas educacionais.

1.2.2 Fluxo escolar do Ensino Médio

Pensar a universalização do Ensino Médio pelo viés da qualidade social²³ compreende além do acesso, a garantia de permanência, a conclusão dos estudos e a aprendizagem significativa, que demandam uma organização curricular apropriada a uma formação voltada para a emancipação humana, entre outros aspectos não menos importantes.

Na seção anterior abordou-se a questão do acesso e o número de matrículas no Ensino Médio. Neste momento trata-se dos dados do fluxo escolar (abandono e reprovação) e sua relação com a qualidade social almejada. Como ponto de partida para discussão a respeito da reprovação e do abandono escolar, apresenta-se na

²² Ressalta-se que com a Constituição de 1988, ficaram legalmente definidas as competências e as responsabilidades da União, dos entes federados e dos municípios, no que se refere à educação, entre outros. A saber, a União tem a função “redistributiva e supletiva”, com a finalidade de assegurar oportunidades educacionais semelhantes aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, para isso, deve propor e definir diretrizes gerais para toda a educação nacional bem como, tem o dever de suplementar os orçamentos dos Estados e dos Municípios. Já os Estados e o Distrito Federal são responsáveis por garantir o atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; os Municípios tem a responsabilidade de propiciar o atendimento da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Além, da Constituição Federal, a LDBEN nº 9.394/96 também definiu as atribuições para a União, Estados e Municípios, que poderão ser consultadas. (SANDRI e ISLEB, 2013)

²³ Por qualidade social compreende-se o direito que todos os cidadãos brasileiros têm à educação e ao processo educativo. (KUENZER, 2010; ZIBAS, 2005a)

tabela (2) a seguir, os resultados do total do fluxo escolar nas esferas federal, municipal, estadual e privada, do período de 1997-2011²⁴.

Tabela 2: Ensino Médio- Fluxo Escolar por dependência administrativa: Brasil (1997-2011)

ANO	FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PRIVADA	
	Abandono	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono	Reprovação
1997	7.790	13.305	726.209	426.327	55.708	28.241	69.071	91.179
1998	12.301	6.112	350.521	661.868	27.723	57.826	77.167	58.824
1999	5.817	10.465	774.002	349.602	41.274	16.680	45.963	60.772
2000	5.098	10.337	901.194	479.194	34.071	15.687	36.562	62.807
2001	3.580	9.156	1.041.050	531.847	36.014	14.736	30.379	56.354
2002	3.033	6.944	1.016.585	573.043	30.547	14.350	23.409	54.565
2003	2.712	6.975	1.083.472	666.394	27.887	15.111	20.938	58.520
2004	2.386	6.871	1.158.701	797.356	26.769	16.037	18.761	58.773
2005	2.102	7.307	1.347.256	872.935	26.514	16.723	16.532	59.798
2006	1.481	5.453	1.225.199	921.989	21.029	14.474	12.386	59.330
2007	1.838	8.488	1.027.641	941.169	22.899	16.816	4.946	44.511
2008	1.845	10.672	994.504	898.242	17.028	14.451	5.021	52.988
2009	2.078	11.384	931.193	967.008	12.075	11.078	4.865	60.326
2010	1.729	14.444	839.711	961.721	9.566	9.384	4.939	58.282
2011	3.103	15.977	782.935	1.012.787	8.083	8.487	5.110	62.344

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica /INEP–1997b, 1998c, 1999a, 2000, 2001a, 2002, 2003, 2004b, 2005, 2006, 2007d, 2008c, 2009e, 2010c, 2011d.

Os dados revelam que a esfera federal, em termos proporcionais, tem apresentado nos últimos anos a menor quantidade de abandono escolar no Ensino Médio brasileiro. Já em relação à reprovação, a partir de 2007, tal esfera tem alcançado resultados cada vez maiores.

A esfera estadual mostrou um crescimento expressivo de matrículas no período de 1996 a 2004 (conforme sinalizado na tabela anterior). Ao mesmo tempo, os dados referentes à reprovação e ao abandono escolar também mostraram aumento. Em 2005, a esfera estadual alcançou o auge (1.347.256) do abandono no

²⁴ Para elaboração da tabela 2, não foi possível apresentar a mesma série histórica da tabela anterior (Tabela 1: período de 1991-2010), em virtude do limite de informações disponibilizadas no site do INEP.

Ensino Médio. Porém a partir de 2006, as redes estaduais têm reduzido progressivamente este resultado, registrando em 2011, 782.935 casos. Já em relação à reprovação escolar, mesmo diante de algumas oscilações identificadas no período analisado, os resultados apresentaram crescimento, totalizando em 2011, 1.012.787 casos.

Em relação à esfera municipal, nos últimos anos tanto a quantidade de reprovação (em 2011, 8.487) quanto a de abandono escolar (em 2011, 8.083) têm decrescido, ou seja, tal esfera é a única tem conseguido reduzir ambos os resultados do fluxo escolar.

Já a esfera privada, a partir de 2007, mesmo diante de pequenas alterações tem atingido seus menores resultados em relação ao abandono escolar. Não se pode dizer o mesmo da reprovação, que demonstra uma inconstância no total, ora com queda ora com aumento na quantidade de casos.

De maneira geral, os dados mostram que a reprovação e o abandono escolar no Ensino Médio não são um problema recente. 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.

Mediante este cenário, busca-se na literatura especializada, discussões e reflexões em torno da questão do abandono e da reprovação escolar na última etapa da Educação Básica. No entanto, destaca-se o limite de pesquisas voltadas a analisar tais problemáticas no Ensino Médio, não profissionalizante. Em virtude disso, este texto baseia-se também, em autores que buscam explicar as causas do abandono e da reprovação no Ensino Fundamental e nas modalidades do Ensino Médio bem como, que trazem possíveis enfrentamentos para estes problemas da Educação Básica. Além disso, consideram-se abordagens que tratam do abandono e da reprovação como parte do fracasso escolar ou da exclusão escolar.

Patto (1996) e Angelucci et al. (2004) realizaram estudo sobre o fracasso escolar a partir de uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional brasileira,

que nos oferece subsídios para olhar a atualidade e estabelecer relações com as concepções que conduzem as pesquisas em torno deste objeto de estudo.

Na história da pesquisa educacional, vários autores como Patto (1996), Angelucci et al. (2004), Freitas (2007) levantam e apontam duas vertentes principais que buscam explicar as causas do fracasso escolar. A primeira relaciona tal fracasso com os fatores intra-escolares, ou seja, as razões das dificuldades de aprendizagem não recaem no aluno, mas sim, na metodologia de ensino, nos conteúdos, na avaliação, na relação professor-aluno, nos fatores pedagógicos, na formação docente, nas questões estruturais, na ineficiência e na falta de adequação da escola, entre outros.

Dentre os limites desta vertente, depreende-se que ela culpabiliza apenas a escola pelo fracasso que ela mesma produz, desconsiderando assim, as questões estruturais da nossa sociedade que refletem no seu interior e que interferem nos processos escolares.

Conforme Patto (1996), Angelucci et al. (2004) e Freitas (2007) a segunda vertente tenta explicar o fracasso a partir dos fatores externos a escola, vinculados às condições socioeconômicas, biológicas, culturais e psicológicas dos alunos e de suas famílias.

Em decorrência desta abordagem, originaram-se alguns estudos preconceituosos, que estigmatizavam e tratavam os alunos das classes populares de maneira estereotipada (como por exemplo: “desinteressados”, “preguiçosos”, “incapazes de aprender”, etc.). Os alunos e as famílias são culpados e responsabilizados pela falta de sucesso na trajetória escolar. Além disso, tal vertente também desconsidera os problemas estruturais da sociedade bem como, os aspectos pedagógicos, como parte das causas que levam o estudante a fracassar nos seus estudos.

Compreende-se que ambas as vertentes não podem ser tratadas como abordagens opostas, mas complementares, pois trazem contribuições importantes para a análise das causas que levam ao abandono e a reprovação escolar, assim como, acabam por retratar os problemas históricos do Ensino Médio.

Além disso, os fatores apontados em cada vertente não podem ser explicados de maneira desvinculada da organização socioeconômica da nossa sociedade. Entende-se que tanto os fatores externos quanto os internos precisam ser

analisados como parte de um todo social. A seguir, algumas pesquisas e discussões exemplificam algumas das possíveis causas que levam do abandono e da reprovação escolar.

Queiroz (2002), na apresentação de seu trabalho “*Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar*”, analisou o fracasso escolar com base nos fatores externos a escola, tais como, a família, as condições de vida, a falta de acompanhamento na vida escolar do (a) filho (a), as desigualdades sociais, a má-alimentação, a necessidade de trabalhar para obter a subsistência familiar, falta de esforço e desinteresse por parte do aluno.

Em contrapartida, a autora também buscou explicação nos fatores internos à escola, responsabilizando a instituição escolar pelo sucesso ou insucesso dos alunos, incluindo nesse processo o papel reprodutor da mesma, a figura do professor e as questões pedagógicas. (QUEIROZ, 2002)

Como resultado da pesquisa, Queiroz (2002) constatou poucas ações por parte da escola e da família no combate do abandono, que tendem a culpar o outro ao invés de indicar soluções. As ações se constituíam de maneira isolada e estavam mais preocupadas com os alunos que frequentavam a escola do que com os estudantes que já a abandonaram. Em virtude disso, foi proposto o trabalho com os alunos e família, no sentido da conscientização sobre a importância da formação escolar e definição de estratégias, expressas no Projeto Político Pedagógico, voltadas à (re)inclusão dos estudantes na escola. Além disso, a autora aponta a necessidade de um olhar sobre a aprendizagem dos alunos bem como, a necessidade de fomentar debates em torno da educação pública, do trabalho docente e dos investimentos financeiros, dentre outros. (QUEIROZ, 2002)

A pesquisa realizada por Mazzotti (2003), intitulada como “*Fracasso Escolar: representações de professores e de alunos repetentes*” buscou investigar como os professores de escola pública de Ensino Fundamental, que atendem classes populares, representam o fracasso escolar. No levantamento realizado, os motivos apresentados pelos professores que justificariam a reprovação dos alunos foram classificados da seguinte maneira: motivos ligados ao aluno, desinteresse e dificuldade de compreensão; motivos ligados à família, não acompanham e não se responsabilizam pela educação escolar dos filhos; o sistema escolar, que através de seus conteúdos desinteressantes e sem sentido pra vida, ocasiona o desinteresse

dos alunos bem como, é o responsável pela falta de condição de trabalho do professor; o professor e as condições sociais que cercam os alunos, como por exemplo, a pobreza, a violência e a sociedade em geral pela falta de valorização da escola. (MAZZOTTI, 2003)

No que diz respeito ao abandono escolar Mazzotti (2003) apontou os seus principais determinantes: a perda do sentido da escola, a inadequação dos conteúdos, o deslocamento familiar, o sentimento de fracasso em detrimento das repetidas reprovações, o sistema econômico excludente, o trabalho infante-juvenil e a pobreza. A autora concluiu sua pesquisa fazendo vários apontamentos em relação aos dados levantados. A começar, mesmo tendo ciência das repercussões negativas de uma reprovação, que levam ao “fracasso escolar” os professores não conseguem decidir e escolher pelo contrário. Em seguida, constatou-se que o professor não se identifica como parte do processo nem como parte das causas que levam ao abandono e reprovação escolar. O terceiro aspecto está relacionado ao reconhecimento da falta de sentido da escola, os seus conteúdos desinteressantes e a necessidade de mudança por parte da escola para que a mesma se torne mais atrativa aos estudantes. (MAZZOTTI, 2003)

Ferraro (1999) utiliza as categorias “exclusão na escola” e “exclusão da escola”, para explicar os fatores internos e externos à escola, que muitas vezes são trabalhados de forma fragmentada, como é o caso do abandono e repetência, que levam à exclusão dos sujeitos.

A exclusão escolar na forma de *exclusão da escola* compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria *exclusão na escola* dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. (FERRARO, 1999, p.24)

Com base neste autor, é possível depreender que a exclusão não faz parte da escolha do aluno, ela ocorre por influência de diversos fatores, que incidem na trajetória escolar dos sujeitos.

No tocante à pesquisa “*Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes de 15 a 17 anos no Brasil*”, Ferraro (1999) tinha como objetivo fazer um diagnóstico da escolarização de crianças e adolescentes de 15 a 17 anos no Brasil e diante dos dados levantados, chegou a três conclusões. A primeira delas,

as crianças que apresentam atrasos em seus estudos em relação à idade, podendo ser de 2 (dois) ou mais anos, são aquelas que passaram por reprovações sucessivas. Ou seja, dados referentes à distorção idade/série ocasionados pelas reprovações ainda representam um grande problema que precisa ser levado em consideração na elaboração e condução de políticas educacionais. A segunda aponta que as reprovações sucessivas são alarmantes, tornam-se motivo de exclusão e consistem em um grande problema da escola brasileira. A terceira conclusão se remete aos dados diferenciados de abandono e repetência entre os estados brasileiros, que necessitam de um olhar diferenciado em virtude do regionalismo e das políticas públicas estaduais e locais.

A situação socioeconômica (dos alunos, das famílias, dos professores, do país) também tem sido apontada como um fator que pode refletir e interferir no interior da escola, no processo de aprendizagem e na trajetória escolar do estudante. (MATIAS, 2003; FREITAS, 2007; MARUN, 2008; KRAWCZYK, 2011)

Nesse sentido, Freitas (2007, p.971) aponta uma possibilidade para o enfrentamento das desigualdades socioeconômicas, que pode contribuir tanto para os resultados do fluxo quanto para os dados de desempenho acadêmico dos alunos/escola:

[...] as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola. Isso implica continuar a produzir a crítica do sistema social que cerca a escola, além de introduzir a importância do nível socioeconômico como variável relevante nas análises de avaliação do desempenho do aluno e da escola.

Para o autor, o enfrentamento da problemática do abandono e da reprovação escolar, precisaria antes ser combatido por meio da redução das desigualdades sociais e econômicas, já que estas deixam os sujeitos em condições desiguais de desempenho no interior da escola e na sociedade.

Em contrapartida, além de apontar as interferências e reflexos dos aspectos socioeconômicos na escola, Dubet (2003, p.34) afirma também que é da “natureza” da escola “reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares.” Ou seja, tanto a sociedade quanto a escola são produtoras de desigualdades. No caso, as desigualdades escolares podem ser entendidas como os processos de seletividade ou de exclusão que ocorrem no interior da escola,

como por exemplo, por meio da avaliação, da reprovação escolar, da organização curricular, da competição entre desempenhos, do modelo educativo baseado nos méritos individuais, dentre outros.

Com base na educação francesa, o autor destaca que o acesso ao Ensino Médio não garante a igualdade entre os sujeitos, muito menos os processos escolares ao longo da jornada estudantil. As desigualdades escolares favorecem a exclusão escolar bem como, pode levar a exclusão social. À medida que a escola tornou-se mais acessível ao longo da história passou a excluir mais do que antes, dito em outras palavras, ao mesmo tempo em que a escola integra ela também exclui. (DUBET, 1997, 2003)

Em decorrência da prática de processos escolares excludentes, originam-se as crises de sentido e a recusa em relação à escola, a desmotivação, o desinteresse e a falta de envolvimento nas atividades propostas. Para Dubet (2003) tais fatores levam à “auto-exclusão” de alunos no interior da escola, fator este, que pode anteceder o abandono e a reprovação.

A estrutura física da escola e a falta de recursos pedagógicos também podem estar relacionadas com esta problemática no Ensino Médio, pois estas limitações podem comprometer o atendimento adequado dos alunos, tornando a escola pouco atraente e prazerosa. Para Castro (2009), a expansão do acesso nesta etapa da Educação Básica necessita vir acompanhada de melhorias estruturais e pedagógicas nas escolas, para que seja possível garantir a permanência dos jovens neste espaço e conclusão dos seus estudos.

Nesse sentido, Brandão (2011) destaca que a universalização do Ensino Médio por si só não é suficiente, pois os dados relativos ao abandono e a reprovação escolar demonstram a necessidade urgente de tornar o Ensino Médio uma das prioridades na agenda educacional, por meio de um “maciço investimento” voltado a atender as questões pedagógicas e de infraestrutura.

Outro aspecto destacado por Freitas (2007) é que em virtude da maior abertura da escola às classes populares, encontrou-se dificuldade em ensinar os alunos advindos destas classes e as avaliações externas não deram conta de resolver os problemas relacionados ao desempenho acadêmico dos estudantes. Sendo assim, equivocadamente, tem se buscado resolver o problema e/ou esconder o fracasso escolar da Educação Básica, pela via da não reprovação e pela via da

liberação do fluxo escolar (progressão continuada, ciclos, progressão automática, etc.). O autor defende que o combate à reprovação é necessário e é uma maneira de solucionar o problema da qualidade da educação, no entanto, não é suficiente. “A questão de fundo é ensinar a todos e a cada um.” (FREITAS, 2007, p. 971, grifos do original)

Freitas (2007) destaca ainda a criação de novas formas de exclusão, dentre elas as avaliações externas e os sistemas de avaliação das redes de ensino que tratam do desempenho acadêmico dos alunos, por meio de tendências, calculadas a partir da proficiência média dos estudantes. Tais avaliações tendem a liberar o fluxo escolar, acabam por fortalecer o monitoramento das avaliações externas e não retratam a aprendizagem individual dos alunos. Nesse sentido, “monitora-se o desempenho global do sistema (ou da escola), mas não se todos estão aprendendo realmente.” (FREITAS, 2007, p.974)

Para o autor a não reprovação, a liberação do fluxo por meio de novas organizações escolares e as avaliações que tratam o desempenho acadêmico a partir de média de proficiência, se encaixam dentro do processo denominado “eliminação adiada”, ou seja, os alunos (principalmente das classes populares) não são mais excluídos da escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tal eliminação fica adiada para os anos finais desta etapa ou para o Ensino Médio. (FREITAS, 2007)

Já para Krawczyk (2011), vive-se uma crise no Ensino Médio, resultante da crise econômica, da queda da utilidade social dos diplomas escolares e da falta de motivações para que os jovens continuem estudando. Segundo a autora, as dificuldades dos alunos em determinadas disciplinas bem como, a relação com o professor no processo de ensino-aprendizagem pode gerar os baixos resultados acadêmicos e/ou a elevação dos índices de reprovação escolar e de abandono.

Para Dubet (1997, 2003)²⁵ e para Krawczyk (2011)²⁶ cursar o Ensino Médio não garante a ascensão e/ou mobilidade social e também não é mais garantido o ingresso imediato no mercado de trabalho. Diante desta situação, para muitos alunos, a escola perde seu sentido. Ou seja, devem-se buscar outras motivações,

²⁵ Com base na educação francesa.

²⁶ Com base na educação brasileira.

outras relações entre os jovens e a escola, para que estes consigam ingressar, concluir esta etapa e dar continuidade nos seus estudos.

Neste caso, encontra-se no Programa Ensino Médio Inovador (juntamente com as novas DCNEM) uma intenção anunciada de colaborar com a construção de novas bases para identidade desta etapa da Educação Básica, voltada a melhor atender as necessidades e as expectativas das juventudes, a partir da formação humana baseada na integração dos eixos constituintes do Ensino Médio: trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Essa proposição vai ao encontro da afirmação de Dubet (1997) de que a vida escolar perde o sentido para o aluno, quando a escola deixa de fornecer os meios necessários para que os sujeitos compreendam o contexto em que vivem e que as suas dificuldades são decorrentes das condições socioeconômicas. Nesse sentido, os estudantes não podem ser tratados como iguais, diante das desigualdades que estão presentes em nossa sociedade. Para o autor, cabe à escola motivar, conscientizar e formar os alunos de maneira que consigam superar e transformar as realidades onde estão inseridos.

Diante dos índices de abandono escolar e de repetência da Educação Básica, que vem sendo sinalizados e discutidos por diversos autores desde a década de 40, Patto (1996, p.106) problematiza o seguinte:

Inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagogicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores.

Conforme discutido ao longo deste texto, muitas pesquisas voltaram-se a levantar e investigar as causas da reprovação e do abandono escolar. Mesmo que este trabalho não tenha esta intenção, considera-se que os diversos fatores internos e externos à escola podem interferir nos resultados do fluxo escolar. A presente pesquisa busca apresentar um panorama inicial da implantação do ProEMI, por meio do levantamento e da análise dos dados de abandono e reprovação. A análise dos dados levantados podem trazer considerações importantes para a (re)organização

desta política em andamento, para o debate e para a proposição de ações voltadas ao enfrentamento da problemática do fluxo escolar do Ensino Médio.

1.2.3 Ensino Médio e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB

A terceira questão que acompanha as problemáticas acima abordadas são os resultados divulgados pelo IDEB²⁷, indicador que se propõe a expressar a qualidade escolar por meio da combinação dos dados do desempenho escolar e da taxa de aprovação dos estudantes²⁸.

A tabela 3 apresenta os resultados do IDEB do Ensino Médio, da rede pública, a partir de 2007²⁹:

Tabela 3: Ensino Médio-IDEB

IDEB-Ensino Médio		
Média da Rede Pública		
2007	2009	2011
3.2	3.4	3.4

Fonte: MEC/IDEB/INEP

Conforme divulgado pelo Portal do IDEB, a rede pública que oferta Ensino Médio tinha como meta estabelecida média 3,1 para 2007; 3,2 para 2009 e 3,4 para

²⁷ Como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o IDEB foi criado pelo MEC, em 2007. Este indicador gera os seus resultados bianualmente. O MEC estabeleceu metas de desempenho bianuais para cada escola e rede de ensino, devendo ser alcançado a média 6,0 até 2022. (Brasil, MEC, 2013)

²⁸ Os dados de desempenho escolar são provenientes dos resultados da Prova Brasil e SAEB e os dados do fluxo escolar são obtidos por meio do Censo Escolar. Para saber mais da metodologia do cálculo do IDEB, consultar *site* do INEP. (Brasil, INEP, 2013)

²⁹ Como o IDEB é uma política avaliativa criada recentemente, sua série histórica começa a ser considerada a partir do ano de sua criação, ou seja, 2007.

2011. Por mais que a rede pública tenha cumprido a meta estabelecida nos três anos, não apresentou uma evolução do seu índice entre os anos de 2009 e 2011. Ainda, os resultados estão longe da média desejada - 6,0. (Brasil, INEP, 2013)

Em relação ao IDEB, não é possível analisar os resultados do Ensino Médio sem levar em consideração algumas discussões e alguns apontamentos encontrados nos debates acerca deste indicador, sem ter a pretensão de esgotar o assunto neste momento.

Para Marchelli (2010) por meio da combinação dos dados que compõem o IDEB pode-se produzir a melhoria da qualidade de ensino, desafiando as escolas, os municípios, os estados, o governo federal à criação de políticas educacionais, com vistas a melhorar o desenvolvimento da aprendizagem, a permanência e a conclusão dos alunos na Educação Básica. Para o autor, tal indicador abrange dois aspectos importantes, aprendizagem e fluxo escolar, que até então, eram avaliados separadamente.

Segundo Castro (2009, p.283), o IDEB apresenta o seguinte sentido, “evitar o aumento da aprovação sem que os alunos aprendam e evitar que as escolas reprovem em massa, excluindo alunos com desempenho insuficiente e selecionando os melhores alunos para aumentar as notas na prova.” No entanto, mesmo que este indicador tenha sido criado com esta finalidade, pode não ser possível garantir o seu real sentido, principalmente pelo fato de atrelar aos seus resultados incentivos financeiros, podendo acarretar assim, a manipulação dos dados por parte dos estados e rede de escolas, para aumentar os seus índices e alcançar as metas propostas.

Mesmo diante da proposta do IDEB em combinar os dados de aprendizagem e fluxo escolar, Zampiri (2009) destaca que há a prevalência dos dados de aprovação em relação aos resultados de desempenho acadêmico. Nesse sentido, para elevação dos seus índices, as escolas podem estar sendo estimuladas a reduzir a reprovação e regularizar o tempo de permanência dos alunos na escola, ou seja, a indução à liberação do fluxo escolar.

Para Freitas (2007) esta maneira de combater a reprovação escolar não significa a melhoria no desempenho dos estudantes e pode gerar uma das possibilidades de ocultação da má qualidade da educação das escolas.

Para além da liberação do fluxo escolar, Paz e Raphael (2012) apontam o risco das escolas treinarem continuamente os alunos a partir das versões anteriores das avaliações da Prova Brasil e SAEB. Tal treino e as aptidões demonstradas pelos alunos no momento da realização dos exames padronizados, podem não revelar efetivamente o processo da aprendizagem de cada estudante.

Nesse sentido, Freitas (2007) e Paz e Raphael (2012) problematizam que o IDEB desconsidera as desigualdades sociais e os problemas escolares, estimula a competitividade e ranqueamento, contribui para segregar as camadas sociais dentro dos sistemas de ensino, instituindo assim, escolas para ricos e escolas para pobres. Dito de outra maneira, tal política avaliativa desvaloriza o processo educativo, prevalecendo apenas o seu produto final, os seus resultados. Por essa via a qualidade da educação pode ser questionada, pois os melhores ou piores resultados podem não expressar real qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Krawczyk (2008), outra intencionalidade do IDEB é o aumento da competitividade na busca por melhores resultados entre os entes federados e suas instituições o que, por sua vez, contribuiria para melhorar rapidamente os dados do país em relação aos indicadores educacionais internacionais. Ou seja, tal indicador parece demonstrar o mesmo interesse das políticas avaliativas criadas nos anos 1990, baseando-se numa perspectiva de qualidade da educação pautada na lógica de gestão, objetivando o controle, a mensuração e a eficácia educacional. (PASCHOALINO e FIDALGO, 2011)

Ao buscar relações entre os dados de matrículas, do fluxo escolar e os resultados gerados pelo IDEB, compreende-se que a expansão do atendimento do Ensino Médio, não necessariamente esteve vinculada com a qualidade de ensino, especificamente no que tange a reprovação, ao abandono escolar e ao desempenho da aprendizagem.

Segundo Krawczyk (2011) não se tem produzido o processo de democratização efetiva do Ensino Médio. Para a autora o que vem acontecendo é a massificação desta etapa da Educação Básica, que não necessariamente esteve vinculada com a qualidade da formação humana, pois vem ocorrendo de maneira desvinculada dos interesses dos jovens, realizada em condições precárias de estrutura e de investimento.

Em relação às condições estruturais, traçam-se breves considerações. De acordo com o estudo³⁰ realizado por Kuenzer (2010, p.860),

[...] no período de 2001 a 2007, as escolas que tinham biblioteca, telefone e copiadora passaram de 46% para 47,4%. Já com os computadores, houve elevação do indicador: de 78,4% das escolas que tinham este equipamento em 2000, passou-se para 94,1% em 2007, porém apenas 70% delas fizeram uso pedagógico em 2007.

Mesmo que os dados retratem um período recente, os resultados da pesquisa acima destacada mostram que a estrutura física das escolas ainda são inadequadas; revelam a precariedade das instalações das escolas de Ensino Médio bem como, podem sinalizar parte das causas do abandono e da reprovação escolar. Ou seja, permanece a necessidade de maior investimento financeiro, para garantir um atendimento adequado e a permanência dos estudantes nesta etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, como parte do mesmo estudo, Kuenzer (2010, p.860) também apresentou um exemplo do repasse financeiro por aluno, estabelecendo um comparativo entre três países da América Latina: “Enquanto na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2004, este custo equivalia a R\$ 13 mil, na Argentina e no Chile a R\$ 2 mil; no Brasil, em 2008, era de apenas R\$ 1.500.” Dito de outra maneira, no ano de 2008, o Brasil ainda não havia conseguido equiparar o gasto por aluno, conforme já era praticado nos países vizinhos, em 2004.

Importante ressaltar que até o ano de 2007, as matrículas de Ensino Médio não eram contempladas com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Este fato exemplifica a falta de investimento financeiro para esta etapa da Educação Básica. Além disso, a ausência de financiamento para o Ensino Médio demonstrou a secundarização desta etapa na agenda educacional, até este período.

Mediante o exposto ao longo da seção 1.2 e diante das breves considerações acima (que apontaram parte das dificuldades estruturais e de financiamento para o

³⁰ A saber, os dados apresentados pela autora foram baseados nos Dados da Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008.

Ensino Médio), compreende-se que não basta (não bastou) apenas garantir o acesso dos jovens na última etapa da Educação Básica para se alcançar a qualidade da educação.

Além disso, o enfrentamento necessário às dificuldades desta etapa da Educação Básica não dependia apenas das políticas curriculares vigentes neste período. Ou seja, tais políticas não podem ser responsabilizadas sozinhas pelos problemas históricos ou pelos resultados acadêmicos/fluxo escolar do Ensino Médio.

Perante as problemáticas históricas do Ensino Médio, faz-se necessário que as ações, os programas, as diretrizes e as políticas educacionais garantam uma estrutura física e recursos pedagógicos adequados, um maior investimento financeiro, o pleno desenvolvimento acadêmico dos estudantes, sua permanência e a conclusão nesta etapa da Educação Básica, uma organização curricular adequada, condições de trabalho do professor, formação e valorização dos docentes, dentre outros aspectos não menos importantes.

Por fim, mesmo que se considere importante os aspectos acima mencionados, que juntamente convergem para a melhoria da qualidade da educação, no âmbito deste trabalho, será entregue maior ênfase nas mudanças ligadas ao currículo.

1.2.4 Mudanças propostas para o Ensino Médio

Com o intuito de estabelecer mudanças na realidade do Ensino Médio e na tentativa de incluir esta etapa da Educação Básica na pauta de discussões, a partir de 2002, identificam-se algumas propostas diferenciadas, que serão apresentadas a seguir, voltadas para o financiamento e para o currículo (entre outras) e que podem ser decorrentes da disputa por um novo projeto para o Ensino Médio; da busca por reverter os baixos índices de desempenho e do fluxo escolar e da luta pelos direitos constitucionais dos cidadãos brasileiros.

No entanto, segundo Zibas (2005b) tais propostas não significam o total rompimento com o movimento ideológico e político dos anos 1990, mas indicam uma possibilidade para a real democratização e maior qualidade para do Ensino Médio. Dentre as principais mudanças propostas, a autora destaca:

a) a possibilidade de um financiamento estável do ensino médio por meio do FUNDEB; b) uma aproximação a antigas bandeiras progressistas, em paralelo com concessões à dualidade estrutural conservadora e à pedagogia das competências; c) a possibilidade de uma discriminação positiva dirigida ao ensino noturno; d) a acentuação da “cultura da avaliação”, com maiores gastos na área. (ZIBAS, 2005b, p.1083)

Um primeiro movimento identificado, foi encontrado no relatório “*Políticas para o Ensino Médio-Realizações 2003 e perspectivas 2004*”³¹, que trazia as ações voltadas à reestruturação do Ensino Médio, afirmando os princípios da politecnicidade³², como base para a formação nesta etapa da Educação Básica. Sinalizava-se a proposição da obrigatoriedade do Ensino Médio para alunos entre 14 a 16 anos, a ampliação do atendimento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA e estudos para a instituição do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica-FUNDEB. Apontava-se que,

Tais medidas colocariam o Ensino Médio na mesma condição constitucional do Ensino Fundamental, consolidando-se, assim, a educação básica efetivamente como nível de ensino obrigatório e, portanto, dever do Estado e direito subjetivo de todos os cidadãos e cidadãs. (Brasil, SEMTEC/MEC, 2004c, p.37. Documento de circulação restrita)

³¹ O referido relatório com data de Janeiro de 2004 foi organizado pela Diretoria de Ensino Médio-SEMTEC/ MEC, na gestão de Marise Ramos (2003-2004). Considera-se este Documento de circulação restrita ao Ministério de Educação. Este Documento, dentre outros apresentados no âmbito deste trabalho, foram disponibilizados na entrevista com Carlos Artexes Simões. No momento em que Simões teve acesso a tais documentos, atuava como gestor na Coordenação Geral do Ensino Médio-SEB/MEC, no período de 2007-2008 e, posteriormente, na Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares - SEB/MEC, no período de 2008-2011. A entrevista foi concedida no dia 26/03/2013, nas dependências da Universidade Federal do Paraná-UFPR, juntamente com o grupo do Observatório do Ensino Médio- UFPR.

³² Politecnicidade pode ser entendida como “uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos das diferentes técnicas que caracterizam os processos de trabalho existentes na sociedade em dado momento histórico”. (MOURA, 2010, p.2). Dito de outra forma, este conceito “implica a união entre a escola e trabalho ou entre instrução intelectual e trabalho produtivo.” (SIMÕES, 2011, p.114)

Outro movimento percebido neste Documento estava relacionado à configuração da Política Curricular para o Ensino Médio, que tinha o intento de retirar a formação com base nas demandas do mercado do trabalho da centralidade do projeto educacional do Ensino Médio (conforme proposto pelas políticas curriculares dos anos 1990) e inserir os sujeitos, a pessoa humana, como foco da proposta para esta etapa, entendendo-os em suas características sociais, culturais e econômicas. (Brasil, SEMTEC/MEC, 2004c. Documento de circulação restrita)

Para isso, o mesmo Documento indicava a necessidade de pensar a respeito das finalidades do Ensino Médio: conferir sentido aos sujeitos e ao conhecimento e construir um projeto para esta etapa com vistas a tensionar e enfrentar a dualidade da formação, a partir de uma proposta unitária, que reconhecesse os interesses e os direitos dos alunos. Além disso, debatia-se a respeito da reestruturação e expansão do Ensino Médio, buscando-se a melhoria da qualidade da educação. (Brasil, SEMTEC/MEC, 2004c. Documento de circulação restrita)

Tais finalidades sinalizavam para um projeto educacional de Ensino Médio que considerava o trabalho como um princípio educativo, como prática social, em seu sentido ontológico e histórico bem como, deveriam fazer parte deste novo projeto os princípios, cultura, ciência. (Brasil, SEMTEC/MEC, 2004c. Documento de circulação restrita). Importante ressaltar que estes princípios e conceitos foram encontrados nos documentos elaborados pelo MEC e constituíram-se como pressupostos teórico-metodológicos das políticas curriculares e das ações voltadas para o Ensino Médio, a partir da primeira década dos anos 2000.

A conceitualização destes princípios encontrada neste documento converge para as discussões realizadas por autores que defendem os princípios da politecnicidade e da formação unitária³³.

Conforme Ramos (2004, p.46) o trabalho como princípio educativo, em seu sentido ontológico e histórico pode ser compreendido como:

a - Ontológico: práxis humana, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;

³³ A saber, Kuenzer (2000b); Ramos (2004); Frigotto (2004); Garcia e Lima Filho (2004); Moura (2010); MOURA; LIMA FILHO; SILVA (2012), dentre outros.

b - Histórico: que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseados em conhecimentos existentes, produz novos conhecimentos.

Ambas as dimensões do trabalho como princípio educativo, são considerados fundamentos da organização do novo projeto para o Ensino Médio. O sentido ontológico, “proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.” (RAMOS, 2004, p.46)

Para a mesma autora, a dimensão histórica “fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, essas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida do processo de compra e venda da força de trabalho.” (RAMOS, 2004, p.47)

Essa perspectiva da formação humana que se baseia no trabalho como princípio educativo, também associa e integra as dimensões da cultura, da ciência e da tecnologia³⁴.

Por cultura entende-se,

[...] a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto cultura é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social. (RAMOS, 2004, p.45)

Por sua vez, a ciência pode ser compreendida como os:

[...] conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. (RAMOS, 2004, p.47)

³⁴ No documento em questão, o conceito da tecnologia não foi abordado, no entanto, nos documentos posteriores, que serão apresentados nesta seção, este conceito é apontado.

Os diversos autores que defendem a formação humana baseada nos eixos estruturantes trabalho, cultura, ciência e tecnologia, entendem que estes princípios são necessários e devem ser resgatados no Ensino Médio, como uma possibilidade para o sujeito compreender e transformar a sua realidade, no mundo em que vive.

O novo ideário que foi sendo construído configurou-se em um projeto diferente para o Ensino Médio e pode ter contribuído para um passo importante, que ocorreu em 2004, quando da revogação do Decreto nº 2.208/97, substituído pelo Decreto nº 5.154/04 e, sucessivamente, pela Lei nº 11.741/08.

Tal Decreto revogou a obrigatoriedade da separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e se configurou como uma nova política, que permitia a realização de ações articuladas e mais integradas entre o Ensino Médio e a Educação Profissional (integrada, concomitante e subsequente), cabendo esta decisão às instituições e redes escolares. (SIMÕES, 2011; MOEHLECKE, 2012)

A luta e a defesa pelo Ensino Médio Integrado buscava resgatar os

[...] 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. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras. (RAMOS, 2011, p.776, grifos no original)

Nesse sentido, segundo a autora, o currículo escolar estaria organizado de maneira que os conteúdos fossem apreendidos em suas relações históricas e dialéticas, constituindo assim a sua totalidade. (RAMOS, 2011)

Para complementar a discussão a respeito do Ensino Médio Integrado, Silva e Colantonio (2008b, p.2) destacam que a integração proposta para esta etapa da Educação Básica, significa “integrar escola e trabalho; integrar formação científica básica e formação técnica específica; integrar cultura geral e cultura técnica”.

Ainda, baseando-se na perspectiva do trabalho como princípio educativo, as autoras entendem as finalidades e o sentido da integração proposta para o Ensino Médio, da seguinte maneira:

[...] viabilizar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e em particular dos processos de trabalho, consolidando uma formação profissional que ultrapasse o caráter restrito e utilitarista do preparo imediato para o exercício de funções técnicas e que conduza a um processo formativo capaz de gerar, de forma consistente, o conhecimento acerca das bases científicas, históricas e culturais que explicam o trabalho e a tecnologia na contemporaneidade. (SILVA e COLONTONIO, 2008b, p.2)

No entanto, dentre diversos entraves, as reestruturações que ocorreram no interior do MEC, dificultaram a implementação de políticas voltadas para um Ensino Médio Integrado no país. Em 2004, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC foi desmembrada, sendo criada a Secretaria da Educação Básica-SEB e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC. Embora essa mudança pudesse ser considerada um avanço para a Educação Básica, acabou separando dentro do próprio MEC, o Ensino Médio do Ensino Médio Profissionalizante de nível técnico.

Para Moura (2010) esta reestruturação impactava da seguinte maneira: o plano legal (aprovação do Decreto nº 5.154/04) e a produção teórica avançava no sentido da integração, enquanto, a estrutura no MEC apontava contraditoriedade, ao separar a Educação Básica e Profissional em duas secretarias, fragmentando assim, as ações voltadas para o Ensino Médio profissional e não profissional.

Em decorrência disso,

As secretarias tiveram dificuldade de garantir a coordenação, em âmbito nacional, do processo de formulação e implementação de políticas para o ensino médio integrado à educação básica, sem viabilizar o avanço conceitual da identidade de um ensino médio mais amplo, que incluísse a profissionalização como uma das formas de sua organização. A ação de governo ficou centrada na forma do ensino médio integrado à educação profissional, sem garantir a importante construção de um ensino médio não profissionalizante, de interesse dos trabalhadores e da juventude em geral. O fortalecimento da estrutura da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), a política pela implementação do ensino médio integrado e a concepção economicista/tecnicista da educação, ainda presente no meio educacional e no governo, dificultaram que a Secretaria de Educação Básica elaborasse uma política mais ampla para o ensino médio, para além da integração com a educação profissional técnica de nível médio. (SIMÕES, 2011, p.118)

Para Simões (2011), o Ensino Médio Integrado tornou-se uma política central para o Ensino Médio profissionalizante que pouco dialogou com o Ensino Médio, não profissionalizante, sendo necessária assim, a criação de uma política curricular específica para a modalidade regular desta etapa da Educação Básica, que só foi constituída e formalizada em 2009, com a criação do Programa Ensino Médio Inovador.

Outra mudança marcante foi a instituição do FUNDEB (Lei nº 11.494/07), que contempla as matrículas do Ensino Médio para a redistribuição dos recursos em cada estado da federação, ou seja, pode ser compreendido como mais uma possibilidade de financiamento para esta etapa da Educação Básica.

Destaca-se também a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, em abril de 2007, cujo objetivo era o enfrentamento do problema da qualidade da Educação Básica, disponibilizando para tanto, apoio técnico e financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. O referido Plano continha 30 ações³⁵ que estavam em desenvolvimento pelo MEC, que abrangiam todos os níveis e modalidades de ensino. Segundo Saviani (2007, p.1233) as ações apresentadas como integrantes do PDE, “aparecem no *site* do Mec de forma individualizadas, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento” bem como, não se constituíam como um “Plano”, no sentido de definir e executar metas, entretanto, ele poderia ser caracterizado como um programa de ação.

Em relação à elaboração do PDE, Saviani (2007) afirma que este Plano estava baseado na interlocução com a classe empresarial, que desconsiderava assim, o movimento dos educadores. Conforme o autor, um fato que revelou a relação do governo federal com os empresários foi a apresentação do PDE concomitantemente com a publicação do Decreto nº 6.094/07, que dispunha o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que foi considerado como o “carro - chefe” do PDE. “O PDE assumiu plenamente, inclusive na denominação, a agenda do ‘Compromisso Todos pela Educação’³⁶.” (SAVIANI, 2007, p. 1243)

³⁵ Segundo Saviani (2007), 17 ações contemplam a Educação Básica, 5 ações se referem a Educação Superior, 7 ações estão referidas as modalidades de ensino e outra ação, estágio, está voltada tanto ao Ensino Médio como à Educação Tecnológica e Profissional bem como, à Educação Superior.

³⁶ Segundo Saviani (2007, p.1243) o movimento Compromisso Todos pela Educação foi lançado em 2006, “apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos

O referido Plano foi apresentado como:

[...] um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. (Brasil, MEC, 2013, s/p)

Outro destaque foi a aprovação da Emenda Constitucional - EC nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, devendo assim, ser garantida até 2016 a universalização do acesso. No entanto, essa mudança não se referiu à obrigatoriedade da etapa inicial e final da Educação Básica, no caso a Educação Infantil e o Ensino Médio, mas a obrigatoriedade de frequência à escola da referida faixa etária.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2011, p.630) na Emenda Constitucional nº 59/2009, a obrigatoriedade do ensino até os 17 anos se tornou um direito subjetivo para os jovens, pois o termo “universalização do ensino médio gratuito” (artigo 4º, inciso da Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009), não garante o compromisso por parte do Estado em relação à obrigatoriedade desta etapa da educação, o que fragiliza o direito à Educação Básica.

Outro ponto de vista é apresentado por Krawczyk (2011) que reconhece a aprovação da referida emenda como um pagamento da dívida do Estado com as aspirações das camadas populares pela garantia de maior escolarização. No entanto, para a autora tal emenda também atende à necessidade de transformar o Brasil em um país mais competitivo perante o mercado internacional. Mesmo diante destas ambíguas finalidades, pode-se considerar que esta aprovação vem ao encontro à expansão e à universalização do Ensino Médio, muito embora haja a

empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar- DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. Em seu lançamento, o “Compromisso Todos pela Educação” definiu cinco metas: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido.”

necessidade de sua real democratização e não apenas a massificação do seu acesso.

No mesmo ano da aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, foi criado o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, como resultado das discussões que vinham sendo feitas no interior do MEC e da necessidade de criação de uma política curricular voltada a atender o Ensino Médio, não profissionalizante, já que a política do Ensino Médio Integrado pouco dialogava com esta realidade.

O referido Programa faz parte de uma conjuntura de diversas ações, programas, diretrizes e políticas educacionais voltadas para expansão, melhoria e reestruturação do Ensino Médio. O ProEMI foi criado com a finalidade de induzir mudanças curriculares nas escolas públicas que ofertam esta etapa da Educação Básica, a fim de colaborar com a qualidade da educação e com o enfrentamento dos índices do fluxo escolar (reprovação, abandono). Como o ProEMI se constitui objeto de estudo desta pesquisa, o segundo capítulo desta dissertação tratará de apresentá-lo.

Diante do exposto nesta seção, parece haver na primeira década dos anos 2000 uma maior preocupação com o Ensino Médio e com a criação de políticas educacionais, programas e ações voltadas a contribuir para a sua universalização e para a sua qualidade.

1.3 Síntese do capítulo

Nos anos 1990 se instaurou uma das crises do capitalismo. Diante de tal crise, fazia-se necessária a reforma do “aparelho do Estado”, dentre outros aspectos.

A reorganização dos estados nacionais ocorreu em vários países dependentes dos países centrais, sendo o Brasil um deles. Como um meio para induzir tal reforma diversos organismos internacionais e regionais disponibilizaram apoio técnico e financeiro, firmando assim, as suas parcerias.

Ainda, no caso do Brasil para orientar o processo de mudanças foi criado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). A partir dos princípios e pressupostos que serviram para justificar e orientar a reforma do Estado brasileiro, nos anos 1990, buscou-se ajustar a Educação Básica na nova configuração proposta. Neste período, as políticas educacionais estiveram centradas em três elementos principais, o financiamento, o currículo e a avaliação.

O Plano Decenal da Educação para Todos-1993 pode ser considerado como ponto de partida para a reforma na Educação Básica. Em decorrência, algumas mudanças foram propostas: a aprovação da nova LDBEN nº 9.394/96, a criação das avaliações externas (SAEB, ENEM, entre outras), a aprovação do Decreto nº 2.208/97, a criação do PROMED, a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 03/98) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ressalta-se que tanto as DCNEM quanto os PCN's se constituíram como políticas curriculares centrais, na década de 1990. Seus princípios estavam baseados no desenvolvimento de competências e habilidades, que atrelavam a formação dos sujeitos de maneira mais pragmática e estrita, voltada a atender às demandas do mundo do trabalho. No entanto, tais políticas foram alvo de muitas críticas devido os princípios que apresentavam para a formação humana e pelo fato de pouco dialogarem com as dificuldades e com o contexto do Ensino Médio.

Dentre o contexto histórico desta etapa da Educação Básica, destacaram-se as problemáticas relacionadas às matrículas, aos dados do fluxo escolar e aos resultados apresentados pelo IDEB.

O cenário apresentado neste capítulo mostrou que mesmo diante dos avanços relacionados à maior democratização do acesso ao Ensino Médio, ainda existem muitos jovens fora da escola.

Os índices referentes ao fluxo (reprovação e abandono) e ao desempenho escolar podem ser considerados longe do desejável. Para a melhoria das condições de acesso, de desempenho escolar, de permanência e da conclusão dos estudos, faz-se necessário um conjunto de ações voltadas para infraestrutura, para as questões pedagógicas e curriculares, para maior investimento financeiro, dentre outros.

O período de 2002-2010 pareceu ter mais abertura para o diálogo e ações voltadas para enfrentar os desafios do Ensino Médio. A principal política curricular neste período foi a proposta do Ensino Médio Integrado, aprovada por meio do Decreto nº 5.154/04.

Foram outras mudanças importantes neste período: a Lei nº 11.494/07 que instituiu o FUNDEB, destinando recursos financeiros para o Ensino Médio; a criação do PDE acompanhado do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; a aprovação da EC nº 59/2009 e a criação do Programa Ensino Médio Inovador, que busca induzir redesenhos curriculares, construir uma nova identidade para o Ensino Médio bem como, contribuir para melhoria dos índices de fluxo e de desempenho escolar desta etapa da Educação Básica.

2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - ProEMI

Pretende-se nesta pesquisa mostrar em que medida este Programa, a partir das suas intenções e orientações, pode trazer subsídios para melhorar a organização do trabalho pedagógico e curricular das escolas; contribuir com a qualidade da educação e conseqüentemente, para o enfrentamento do abandono e da reprovação escolar no Ensino Médio.

Pelo fato do ProEMI ser considerado uma política educacional criada recentemente, ainda não existem registros do seu contexto histórico assim como, encontra-se poucas discussões relacionadas a este Programa na literatura especializada. Desta maneira, faz-se necessário descrever o contexto que antecedeu e que marcou a criação do ProEMI. Neste momento torna-se importante a descrição do contexto histórico, pois pode trazer elementos importantes para a compreensão do Programa e para subsidiar as análises de pesquisas futuras.

Ressalta-se também que o texto toma como referência aquilo que a política anuncia, o que ela pretende, as suas finalidades, as suas orientações e as concepções que diz defender.

Para a apresentação deste capítulo o texto está organizado em quatro seções, o contexto histórico do ProEMI; as possibilidades anunciadas pelo ProEMI para o enfrentamento da reprovação e abandono escolar; as alterações propostas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a síntese do capítulo.

2.1 Contexto histórico do Programa Ensino Médio Inovador³⁷

Analisar o Programa Ensino Médio Inovador a partir do conteúdo apresentado nos seus Documentos publicados (Brasil, MEC/SEB, 2009g; 2011e; 2013) pode resultar em uma interpretação incompleta, fragmentada, limitada ou mesmo equivocada da política, pois muitas vezes os textos da política não trazem todo o contexto de sua criação. Diante disso, para além da análise dos documentos publicados, esta pesquisa pretende inicialmente resgatar e descrever o contexto histórico que antecedeu e que marcou a criação do ProEMI.

A definição e a construção dos discursos do ProEMI bem como, a elaboração dos seus textos, trouxeram as marcas de movimentos que antecederam a sua origem e que buscavam o enfrentamento das dificuldades históricas do Ensino Médio³⁸.

O primeiro movimento que antecedeu a criação do ProEMI teve início em 2008, quando a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica-DCOCEB/SEB/MEC propôs a avaliação do Ensino Médio Integrado- política curricular de referência do período de 2002-2010, implantada por meio do Decreto nº 5.154/04.

Mediante o acompanhamento, o estudo e o diagnóstico realizado pela DCOCEB, concluiu-se que o Ensino Médio Integrado (Ensino Médio articulado a

³⁷ Devido as limitadas referências bibliográficas e diante da ausência de registros que tragam o contexto histórico do ProEMI até o momento, realizou-se entrevista com Carlos Artexes Simões, que atuou como gestor na Coordenação Geral do Ensino Médio-SEB/MEC, no período de 2007-2008 e, posteriormente, na Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares - SEB/MEC, no período de 2008-2011; acompanhando assim, o processo de criação do Programa Ensino Médio Inovador. A (re) constituição histórica do ProEMI descrita neste texto está baseada nos seus relatos, a partir da sua compreensão da realidade daquele momento. Como não foram encontradas bibliografias com o contexto histórico do ProEMI, não foi possível apresentar outros pontos de vista ou contraposições, sendo assim, levou-se em consideração apenas tais relatos mesmo tendo ciência, que possam haver discordâncias ou diferentes opiniões a respeito do conteúdo apresentado nesta seção. Pesquisas futuras poderão a partir deste registro, propor diversas análises e trazer outras contribuições acerca do ProEMI. A saber, a entrevista foi concedida no dia 26/03/2013, nas dependências da Universidade Federal do Paraná, juntamente com o grupo do Observatório do Ensino Médio- Universidade Federal do Paraná-UFPR.

³⁸ A saber, a universalização do acesso e da permanência dos adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos; a ampliação do acesso da faixa etária acima de 18 anos; a consolidação da identidade e da organização curricular desta etapa educacional centrada nos sujeitos; a garantia de uma aprendizagem significativa e da formação integral dos estudantes; a promoção da inclusão social de grupos específicos no Ensino Médio.

Educação Profissional Técnica de nível médio) se constituía como uma política curricular central para a Educação Profissional. Diante disso, identificou-se a necessidade de construir uma política específica para o Ensino Médio regular, fortalecida no âmbito estadual, já que o Ensino Médio Integrado não conseguia dialogar com a maior parte dos estudantes desta etapa da Educação Básica. (SIMÕES, 2013b)

Como resultado dessa avaliação, foi elaborado o documento *“Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional - versão preliminar”*³⁹, que propunha a criação da Política Nacional para o Ensino Médio, que se articulava com a LDBEN nº 9.394/96, com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), com a implantação do FUNDEB e com a formulação e implementação do PDE, ações estas, que representavam “uma oportunidade histórica de redução da desigualdade educacional, a partir da decisão política atual de inserir a educação na agenda prioritária do governo Federal.” (Brasil, SEB/SETEC/MEC, 2008g, p. 19. Documento de circulação restrita).

O modelo pedagógico pensado para o Ensino Médio, apresentado no referido Documento, tinha a intenção de construir uma identidade com base nos princípios e fundamentos da escola unitária⁴⁰, que assumisse diversas e contextualizadas formas (em diálogo com as diferentes ofertas desta etapa da Educação Básica), de acordo com as realidades brasileiras, que articulasse e integrasse no e ao currículo, os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como dimensões da vida humana, na busca pela emancipação.

Criava-se assim, uma política única para todo o Ensino Médio, na perspectiva da formação unitária⁴¹ que não estivesse direcionada somente à qualificação

³⁹ O Documento *“Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional - versão preliminar”*, com data de Junho de 2008, foi organizado por Luiz Augusto Caldas Pereira (Diretor de Políticas da SETEC/MEC) e Carlos Artexes Simões (Diretor de Concepções e Orientações Curriculares, da SEB/MEC), com autorização e concordância de Eliezer Pacheco (Secretário da SETEC, período de 2006-2012) e de Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva (Secretária da SEB, no período de 2007-2011), ou seja, realizado de maneira articulada e integrada pela SETEC e SEB. Segundo relato de Simões (2013b), este documento não foi publicado, entretanto, é possível encontrá-lo nos “bastidores” do Ministério da Educação.

⁴⁰ Segundo Silva e Colantonio (2008b), escola unitária é aquela que baseada na proposição gramsciana, que toma o trabalho como princípio educativo e como elemento integrador entre a cultura e ciência. Ainda, tal princípio deve orientar o processo educativo no ambiente escolar.

⁴¹ Conforme Silva e Colantonio (2008b) a formação unitária é aquela que toma o trabalho como princípio educativo e que é capaz de integrar ciência e trabalho, numa dimensão teórico-prática.

profissional, mas que envolvessem de maneira articulada todas as modalidades desta etapa da educação.

A integração proposta pela Política Nacional para o Ensino Médio apresentava um sentido filosófico, epistemológico e político, que se estruturava de maneira a dar centralidade ao trabalho, compreendendo-o como um princípio educativo e como organizador da base unitária desta etapa da Educação Básica. Os pressupostos teóricos presentes nesta política convergiam com os conceitos apresentados por autores que defendiam a formação politécnica, unitária e integrada.

Para Ramos (2009, p.25) a integração no sentido filosófico “possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida (trabalho, ciência e cultura) que estruturam a prática social.”

O sentido filosófico pode ser entendido como a integração de conhecimentos e específicos, configurando assim, a totalidade curricular. Já o sentido político estaria voltado para as diferentes formas de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. (RAMOS, 2009)

A referida política também afirmava o compromisso de atender a diversidade cultural e de considerar os anseios e os interesses das juventudes, por isso, fazia-se necessário estimular e oferecer condições para que as escolas, juntamente com os jovens, pudessem construir o seu projeto educacional.

Segundo relato de Simões (2013b), a Política Nacional para o Ensino Médio apresentada no Documento “*Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional*” trazia uma perspectiva de integração não limitada apenas à formação profissional, se constituindo assim, em um projeto único para todo o Ensino Médio, que poderia ser uma saída para o embate político vivido naquele momento. Poderia ser uma alternativa diante da necessidade de uma política voltada a atender o Ensino Médio, não profissionalizante.

Entretanto, mesmo diante dos avanços e das contribuições significativas presentes nesta proposta, este documento não foi submetido à publicação e as razões não foram apresentadas publicamente.

Paralelamente a elaboração deste documento acontecia outro movimento também ligado à criação do ProEMI, que teve início em 2008, quando foi firmada a parceria entre o MEC e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da

República - SAE⁴², para a realização de um Grupo de Trabalho (GT) Interministerial⁴³ para discutir a reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil⁴⁴.

O Grupo de Trabalho Interministerial foi constituído com a finalidade de elaborar uma nova proposta pedagógica para a escola de Ensino Médio, com vistas a superar o dualismo histórico que marcava esta etapa da Educação Básica bem como, expandir em torno de 10% a oferta de matrículas da rede de escolas médias federais.

O GT Interministerial utilizou como base para seus estudos e para a elaboração de sua proposta, o documento que fora apresentado anteriormente, “*Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional*”. Tanto este documento quanto o texto produzido pelo GT apresentavam similaridades e o mesmo aporte conceitual, tais como, a defesa pela formação unitária, a centralidade dos sujeitos na definição da proposta pedagógica, a articulação e integração dos eixos estruturantes do Ensino Médio, dentre outros.

As atividades do GT tiveram duração de seis meses, foram iniciadas em Dezembro/2007 e encerradas em Julho/2008. Como resultado do trabalho, foi produzido o Documento “*Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*” - Julho de 2008.

O referido documento trazia os seguintes pressupostos e princípios para o Ensino Médio:

Obrigatoriedade do ensino médio no Brasil; O Ensino Médio – etapa final da educação básica - objetiva a autonomia do educando frente às determinações do mercado de trabalho; O processo educativo está centrado nos sujeitos da aprendizagem, sejam jovens ou adultos, respeitadas suas características bio-psicológicas, sócio-culturais e econômicas; As condições para o exercício da docência são garantidas pelo fortalecimento da identidade e profissionalidade docente e da centralidade de sua ação no processo educativo; A identidade

⁴² Em 2007, Roberto Mangabeira Unger foi nomeado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, para coordenar a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

⁴³ O Grupo de Trabalho Interministerial foi instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e pela Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008.

⁴⁴ Ressalta-se que antes da formação deste GT Interministerial, a SEB já realizava estudos e pensava ações voltadas a reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil, podendo citar como exemplo duas versões de Documentos que estavam em fase de elaboração: “*Proposições para a Reestruturação do Ensino Médio e Expansão na Rede Federal no Brasil-versão preliminar*” (Brasil, SEB/MEC, 2008e) e “*Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil-versão preliminar*” (Brasil, SEB/MEC, 2008f). Ambos os documentos, de circulação restrita.

do ensino médio, como etapa final da educação básica, deve ser construída com base em uma concepção curricular cujo princípio é a unidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia; O ensino médio integrado à educação profissional técnica é atualmente uma das mais importantes políticas públicas, mas parcial para a concretização da identidade do Ensino Médio Brasileiro; A União tem como responsabilidade a coordenação nacional das políticas públicas para o ensino médio, em regime de colaboração com as unidades federadas. (Brasil, MEC/SAE, 2008h, p.10)

Além disso, foram definidos os objetivos estratégicos que norteariam a configuração de uma nova proposta para o Ensino Médio:

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, MEC/SAE, 2008h, p.10)

Dentre os objetivos apresentados, percebeu-se um deslocamento da finalidade inicial proposta para o GT Interministerial, que pode refletir os tensionamentos que ocorreram na elaboração do texto da política. O encaminhamento proposto pelo GT não estava baseado apenas no aumento de matrículas federais de Ensino Médio ou na própria federalização das escolas estaduais. Constatou-se também neste documento, para além da sua intenção inicial, a preocupação com o currículo desta etapa, com a formação dos sujeitos, com a valorização do trabalho docente, com a melhoria das escolas estaduais, dentre outros.

Outro aspecto identificado no Documento diz respeito à continuidade da defesa do conceito de integração (em seu sentido filosófico, epistemológico e político) como elemento norteador da proposta para o Ensino Médio bem como, a formação a partir de uma base curricular unitária, articulada e integrada aos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Nessa perspectiva de formação integral dos sujeitos do Ensino Médio, seja na forma regular ou na modalidade Educação de Jovens e Adultos-EJA⁴⁵, foram propostos no referido Documento, dois modelos diferentes para o Ensino Médio Integrado:

Modelo I - Ensino médio integrado: Integração da ciência, cultura e trabalho, sem a formação profissional;
Modelo II - Ensino Médio integrado Profissional: Integração do ensino médio com a educação profissional:
- Ensino Médio integrado com a Educação profissional Técnica de nível médio ou Normal médio. (Brasil, MEC/SAE, 2008h, p.15)

Diante dos dois modelos acima descritos, pode-se depreender que não existiriam mais as diversas modalidades do Ensino Médio, que passaria a ser organizado da seguinte maneira: Ensino Médio Integrado profissional e Ensino Médio Integrado não profissional.

A partir dos pressupostos, princípios, objetivos e modelo de organização curricular para o Ensino Médio Integrado apresentado neste Documento, anunciava-se a proposta de criação do Programa Ensino Médio Nacional, como uma nova ação do Plano de Desenvolvimento de Educação, com a finalidade de ofertar um Ensino Médio de qualidade aos jovens brasileiros.

O GT Interministerial foi concluído após apresentação de seu relatório ao Ministro da Educação Fernando Haddad. A proposta elaborada pelo GT deveria ser discutida no interior do MEC, pela SECAD⁴⁶, pela SETEC e pela SEB e servir como base para subsidiar a formulação da política, de maneira articulada entre estas secretarias. O Documento elaborado não constituía uma política pública educacional, era apenas um levantamento de diagnóstico e uma proposta, que necessitaria ainda ser pensada e discutida pelo MEC. No entanto, tal proposta apresentada pelo GT não teve continuidade.

⁴⁵ Segundo Simões (2013b), um levantamento realizado pela DCOCEB mostrou que existiam em torno de 10 milhões de jovens de 15 a 17 anos e 21 milhões de jovens acima de 18 anos, que estavam fora da escola e que teriam o direito de cursar o Ensino Médio. Sendo assim, uma possibilidade de acesso e ingresso destes jovens nesta etapa da Educação Básica poderia ocorrer por meio da EJA, por isso seria importante e necessário incluí-la na nova proposta que estava sendo formulada.

⁴⁶ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECAD.

Após a conclusão das atividades do GT, iniciou-se um terceiro movimento em fevereiro de 2009, quando o Ministro Fernando Haddad solicitou a criação de um novo programa para o Ensino Médio, que deveria ser enviado ao Conselho Nacional de Educação-CNE⁴⁷ e que teria um prazo de 15 dias para sua elaboração.⁴⁸

Segundo Simões (2013b), em virtude do tempo estabelecido, não era possível criar algo novo, sendo assim, aproveitou-se os estudos, os diagnósticos, os relatórios elaborados anteriormente⁴⁹, realizando assim, a releitura e a adaptação destes documentos para a formulação do texto da política, por isso a similaridade dos princípios e pressupostos entre tais documentos.

Mediante esta condição, em abril de 2009, foi enviada ao CNE, em caráter consultivo, a versão inicial da Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, de caráter experimental, chamada de Documento Orientador do “Programa Ensino Médio Inovador” (Brasil, MEC/SEB, 2009f), que apresentava de maneira objetiva os pressupostos teóricos e finalidades bem como, alguns aspectos que operacionalizavam o Programa.

Sequencialmente, foi aprovado o Parecer CNE nº 11, de 30 de Junho de 2009, que analisou os méritos do ProEMI, apresentando-o da seguinte maneira:

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

⁴⁷ Conforme relato de Simões (2013b), depois do ato falho, que levou a imprensa e a consulta pública um documento que não consistia em uma política pública, no caso, o relatório do GT Interministerial, o Ministro Fernando Haddad solicitou o encaminhamento da nova proposta ao Conselho Nacional de Educação para garantir uma avaliação que desse maior legitimidade à proposição.

⁴⁸ Provavelmente os dados do IDEB tenham sido uma razão importante para a criação do ProEMI, que pode ser considerado uma resposta do MEC à sociedade brasileira no sentido de criar um programa destinado a última etapa da Educação Básica, com a intenção de induzir a discussão curricular nas escolas de Ensino Médio. Porém, nossas fontes não permitem fazer tal afirmação com segurança.

⁴⁹ A saber, “*Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional-versão preliminar*” (Brasil, MEC/SEB, 2008g. Documento de circulação restrita), “*Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*”- GT Interministerial (Brasil, MEC/SAE, 2008h); textos, produções e discussões realizadas pelo Programa Currículo em Movimento, dentre outros.

Além de contextualizar a criação e analisar o mérito do ProEMI, o Parecer CNE nº11/2009, fez recomendações importantes para a (re)elaboração do Documento Orientador e, conseqüentemente, para a implantação do Programa. Como por exemplo, ao reafirmar o estímulo da implantação de diversos modelos, com várias formas contextualizadas de currículo; a construção de currículos que atendam e respeitem as condições, os interesses, as necessidades e as culturas juvenis; formação continuada aos profissionais da educação voltada à nova proposta a ser implantada, dentre outros.

Após a emissão do Parecer CNE nº11/2009, lançou-se a versão oficial do Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador-Setembro/2009, onde foi incorporada parte das considerações do referido Parecer. Esta versão visava orientar e melhor capacitar as Secretarias de Estado da Educação e o Distrito Federal quanto à formulação de propostas que estivessem de acordo com as diretrizes do Programa, ou seja, este Documento Orientador priorizava a operacionalização e organização do ProEMI mesmo que não tivesse deixado de apresentar os seus pressupostos teóricos. Tal versão marcou e conduziu o início da implantação do Programa.

Posteriormente, o Ministro da Educação instituiu o Programa Ensino Médio Inovador por meio da Portaria nº 971, de 09 de Outubro de 2009, que apresentava sinteticamente a finalidade, os objetivos, as condições para o recebimento do apoio técnico e financeiro bem como, as atribuições da Secretaria da Educação Básica e do INEP⁵⁰ voltadas à implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do Programa.

Desde a sua implantação, o ProEMI tem a finalidade de induzir mudanças na organização curricular das escolas de Ensino Médio, pautando-se na ampliação do tempo e na diversificação das práticas pedagógicas, que atendam os anseios dos jovens. Para isso, destina-se apoio técnico e financeiro aos participantes do Programa.

⁵⁰ É importante ressaltar que nesta Portaria, definiu-se que o INEP seria responsável por fazer a avaliação do ProEMI, no entanto, nos Documentos Orientadores de 2011 e 2013, ele não é mais citado e nem apresentado como avaliador do Programa, as razões não foram publicadas. Mesmo diante da vigência desta Portaria, essa responsabilidade foi assumida pela SEB e pelas Secretarias de Estado da Educação.

Dentre os seus objetivos expressos no Documento Orientador-2009 (Brasil, MEC/SEB, 2009g), o ProEMI diz estar voltado a contribuir com: a melhoria da qualidade; o desenvolvimento e a promoção de mudanças na organização curricular das escolas; a expansão do acesso e da permanência nesta etapa da educação; o enfrentamento dos índices de abandono e reprovação; a maior abertura no diálogo entre as escolas e os jovens e a promoção de um processo de ensino-aprendizagem que tenha significado para os estudantes.

O Programa também está voltado a incentivar, a apoiar, a fortalecer as Secretarias de Estado da Educação e Distrito Federal, por meio de regime de cooperação e articulação com o MEC, para o desenvolvimento de políticas voltadas para esta etapa da Educação Básica.

Importante ressaltar que nos anos de 2011 e 2013, o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador passou por (re)formulações, podendo caracterizar assim, um novo momento da política.

As três versões do Documento Orientador do ProEMI (Brasil, MEC/SEB, 2009g; 2011e; 2013) trazem diferentes marcas que orientam e direcionam a implantação e implementação do ProEMI.

O Documento Orientador do ProEMI-2009 enfatiza a centralidade da organização do trabalho pedagógico e das mudanças curriculares na (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico-PPP. Mesmo que o Programa solicite a elaboração do Plano de Ação Pedagógica aos seus participantes, o PPP parece se constituir o principal documento norteador para fortalecer e conduzir o processo de mudanças no interior da escola. (Brasil, MEC/SEB, 2009g)

Além disso, tal versão sugere sete linhas de ações que buscam contribuir com as diversas demandas da escola e podem interferir na qualidade da educação. Nesse sentido, o Documento Orientador-2009 demonstra ser uma política educacional mais abrangente, destinado ao Ensino Médio, não profissionalizante, que propõe mudanças tanto para o currículo quanto para a organização do trabalho pedagógico de maneira geral. (Brasil, MEC/SEB, 2009g)

No Documento Orientador- 2011 as mudanças e a organização curricular são propostas a partir de ações definidas em macrocampos, integradas aos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, centradas no Projeto de Reestruturação Curricular. As mudanças curriculares parecem ganhar maior centralidade nesta

versão, mesmo que o Programa continue a incentivar a capacitação dos profissionais da educação e a adequação dos espaços escolares. A partir de 2011, o ProEMI abrange o Ensino Médio Noturno. (Brasil, MEC/SEB, 2011e)

Já na versão de 2013 além das ações definidas em macrocampos (integradas aos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia), a organização curricular deve ser elaborada também a partir das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares, devidamente registradas no Projeto de Redesenho Curricular. As mudanças curriculares continuam sendo o foco desta política educacional. O Documento Orientador-2013 também enfatiza a sua contribuição para a consolidação da implementação das novas DCNEM nas escolas participantes. A partir de 2013, o Programa Ensino Médio Inovador incorpora todas as modalidades do Ensino Médio. (Brasil, MEC/SEB, 2013)

Por fim, a (re)constituição histórica do ProEMI realizada até aqui, abrangeu o período de 2008 até o início de 2011 sendo necessária e importante para a compreensão do contexto da sua criação, já que não foram encontradas estas informações nas literaturas que citam ou que apresentam o referido Programa. Em relação ao período mais recente, faz-se necessário a continuidade deste levantamento histórico a fim de identificar outros movimentos da política, que poderá ser objeto de estudo de outra pesquisa.

2.2 O ProEMI: possibilidades anunciadas para o enfrentamento da reprovação e abandono escolar (efeitos para análise dos dados do fluxo escolar)

Como parte de um conjunto de ações, programas, diretrizes e políticas educacionais voltadas para a Educação Básica, em andamento, o ProEMI é anunciado como um Programa que busca, por meio das mudanças na organização curricular, contribuir para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para o enfrentamento dos índices de reprovação e abandono escolar.

Os Documentos Orientadores do ProEMI (Brasil, MEC/SEB, 2009g; 2011e; 2013) fornecem subsídios teóricos-metodológicos e várias orientações que incentivam e induzem as escolas participantes a (re)organizarem o seu trabalho pedagógico. Com base nestes Documentos apresentam-se nesta seção, os principais elementos que podem ser indutores de mudanças no espaço escolar e na organização curricular, trazendo assim, possibilidades para o enfrentamento dos índices de abandono e de reprovação escolar:

- a) Reorganização do tempo⁵¹;
- b) Reorganização dos espaços;
- c) Reorganização do currículo;
- d) Diversificação das práticas pedagógicas;
- e) Acompanhamento dos dados do fluxo escolar;
- f) Recursos financeiros.

Para auxiliar a compreensão dos elementos elencados acima, foi elaborado uma tabela (anexo 1) que sintetiza as principais ações propostas nas três versões do Documento Orientador do ProEMI (Brasil, MEC/SEB, 2009g; 2011e; 2013).

2.2.1 Reorganização do tempo, dos espaços e recursos financeiros

Em relação à organização do tempo, o Documento Orientador-2009 indica a carga horária mínima de 3.000 horas, mantendo-se 2.400 horas obrigatórias e que sejam implantadas de maneira gradativa mais 600 horas. (Brasil, MEC/SEB, 2009g). O ProEMI não estabelece nesta versão, como efetivar tal ampliação da carga

⁵¹ No âmbito deste trabalho, toma-se a categoria “tempo escolar” como o aumento do tempo de permanência do aluno na escola. Existem outras discussões importantes a respeito desta categoria que não serão abordadas neste texto, como por exemplo, aquelas relacionadas ao tempo de aprendizagem do estudante.

horária, parecendo deixar à critério de escolha das Secretarias de Estado de Educação e de suas escolas participantes.

Já os Documentos Orientadores - 2011 e 2013 mantêm as mesmas condições para a carga horária, no entanto, oportunizam a escola escolher a ampliação do tempo escolar na perspectiva de 5 horas/dia, do tempo integral de 7 horas/dia ou da oferta do Ensino Médio noturno. (Brasil, MEC/SEB, 2011e, 2013)

Mesmo que as versões dos documentos não indiquem explicitamente como viabilizar o aumento da permanência do estudante na escola, entende-se que tal ampliação pode ser organizada de diversas maneiras, seja por meio de atividades em contraturno, nos finais de semana, atividades extra-classe, ampliação da jornada diária de aula, rompimento do tempo de 50 minutos de aula, atividades externas a escola, atividades que possibilitem maior integração e diálogo entre as disciplinas, dentre outros. Diante destas e demais possibilidades para a organização do tempo escolar, cada rede estadual e cada unidade escolar pode definir a opção que melhor se adapte ao seu contexto local.

De acordo com Ferreira e Arco-Verde (2001), o tempo escolar é resultante de uma construção histórica, ele é institucional, organizativo e traz as marcas da cultura. Em outras palavras, o tempo escolar é marcado por fatos históricos da nossa sociedade, já passou por diversas configurações, que se diferenciam na organização institucional das redes de ensino e na sua efetivação por meio das práticas pedagógicas. No caso do Ensino Médio regular, pode-se citar como um exemplo, o tempo ordenado e sequencial, organizado por disciplinas, num período determinado de horas/diárias.

Para Cavaliere (2007) a ampliação da carga-horária que vem sendo proposta pelas políticas públicas, pode apresentar diferentes justificativas sendo uma maneira de obter melhores resultados educacionais; uma adequação às novas demandas das famílias e como parte de uma concepção de educação que compreende o papel da escola na vida e na formação dos sujeitos. A quarta justificativa parece acreditar na escola, em sua possibilidade de proporcionar uma formação humana, capaz de fornecer os elementos e ferramentas necessárias para a emancipação dos sujeitos. No caso do ProEMI, baseando-se nas intenções anunciadas nos textos da política, dá a entender que este Programa demonstra por meio das mudanças curriculares, uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, com a construção de

uma identidade para o Ensino Médio e com a organização do trabalho pedagógico das escolas ao invés de priorizar apenas a melhoria dos índices do fluxo escolar.

Segundo a mesma autora, de acordo com o levantamento realizado por pesquisas que correlacionam o aumento da jornada escolar aos resultados escolares, constatou-se, a alta incidência de relações positivas entre a ampliação da carga-horária e o rendimento dos alunos. (CAVALIERE, 2007). Ou seja, o acréscimo do tempo de permanência do estudante na escola pode expressar na melhoria da aprendizagem e da qualidade da educação.

Outra possibilidade a partir da ampliação do tempo escolar é a mudança na organização curricular e nas práticas escolares, capaz de favorecer o uso de metodologias diferenciadas; promover maior diálogo e integração entre as disciplinas e seus conteúdos; romper com organização disciplinar e com a fragmentação do tempo de aula; contribuir para outros rearranjos da carga-horária escolar, dentre outros. Tais alternativas podem refletir em melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, Ferreira e Arco-Verde (2001) destacam que as mudanças em relação à organização temporal não são lineares, mecânicas e previsíveis, pois em cada instituição já existe uma cultura escolar consolidada, que não se destrói ou é alterada imediatamente com a implantação de uma nova política pública. Para os autores, cada escola possui a sua identidade e reelabora suas concepções e práticas educativas de acordo com o seu contexto.

A reorganização dos espaços é incentivada nas três versões do Documento Orientador (Brasil, MEC/SEB, 2009g; 2011e; 2013), a partir das orientações voltadas ao desenvolvimento de atividades teórico-práticas em sala de aula e, em outros ambientes internos e externos a escola.

As novas maneiras de organizar o tempo e o espaço escolar podem ser consideradas iniciativas diferenciadas, pois buscam dinamizar, (re)significar e dar diversos sentidos ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Thiesen (2011) (re)organizar os tempos e os espaços nos projetos curriculares pode garantir aos sujeitos o acesso a diferentes maneiras de apropriação e da socialização significativa dos conhecimentos e das informações.

[...] a escola deve constituir-se, portanto, de ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados. Sua organização espaço/temporal deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, etc. A escola, por seu currículo e por sua dinâmica, deve conter em si a expressão da convivialidade humana, em toda a sua complexidade. Não se trata, pois, de abandonar a dimensão do tempo cronológico e dos espaços formais na organização da escola. [...] À escola cabe o papel de integrar, por intermédio de sua dinâmica curricular e pedagógica, os tempos e os espaços individuais aos coletivos.” (THIESEN, 2011, p. 253)

Entretanto, Saviani (2003) e Thiesen (2011) reforçam que para a ampliação do tempo, para a diversificação do espaço e para a permanência do aluno com qualidade na escola (dentre outras necessidades), tornam-se imprescindíveis os recursos financeiros. A falta de investimento pode impossibilitar a adequação da estrutura física, a aquisição de equipamentos diversos e recursos pedagógicos voltados à reinvenção do cotidiano escolar.

No caso do ProEMI, para que as escolas consigam efetivar as mudanças voltadas a diversificação das práticas pedagógicas, a organização das mudanças curriculares, do tempo e do espaço (dentre outros) é destinado o repasse financeiro de acordo com o número de alunos atendidos e conforme a carga horária escolhida pela escola (5 ou 7 horas/dia, oferta do Ensino Médio noturno)⁵². (Brasil, MEC/SEB, 2011e; 2013)

Tais recursos podem ser investidos em despesas de capital (equipamentos e mobiliários) e custeio (aquisição de material, serviços e locações), com vistas a oferecer melhores condições estruturais e pedagógicas para que a escola execute as ações propostas. Para além das adequações físicas, da aquisição de material e tecnologias educativas, a escola pode incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. (Brasil, MEC/SEB, 2009g; 2011e; 2013)

Mesmo que não seja o objetivo deste trabalho discutir se os recursos repassados às escolas são de fato suficientes ou não, destaca-se que tais investimentos representam, no conjunto de ações, programas e políticas (em andamento), mais uma possibilidade que busca atender as diversas demandas e as necessidades das escolas estaduais participantes do ProEMI.

⁵² Para saber mais, consultar as tabelas relativas aos recursos (custeio e capital) destinados às escolas nos Documentos Orientadores do ProEMI (Brasil, MEC/SEB, 2009g; 2011e; 2013).

Ao estabelecer relações entre tempo, espaço e recursos, Thiesen (2011, p. 254, grifos no original) destaca que:

O tratamento dispensado à relação tempo/espaço/recursos funciona como um “termômetro”, indica a concepção de escola e trabalho pedagógico que alimenta as políticas educacionais adotadas, fornece a dimensão de proximidade/distanciamento entre os objetivos educacionais proclamados e os efetivamente perseguidos e realizados.

Baseando-se no que é anunciado no texto da política, tanto as finalidades, os pressupostos teóricos-metodológicos quanto a garantia de condições financeiras parecem estar vinculados no ProEMI. No entanto, é importante salientar que os recursos do ProEMI não estão destinados apenas a reorganização do tempo e espaço mas à todas as ações propostas no Projeto de Redesenho Curricular, voltadas as mudanças curriculares, a formação de professores e gestores, aquisição de recursos pedagógicos, as questões estruturais, dentre outros.

2.2.2 Reorganização do currículo

No que se refere à reorganização do currículo, o Projeto Político Pedagógico-PPP torna-se central no processo de mudanças curriculares propostos no Documento Orientador do ProEMI-2009, onde todas as ações precisam estar expressas neste documento. Esta versão apresenta diversos indicativos para a (re)elaboração e fortalecimento do P.P.P. nas escolas⁵³.

⁵³ A saber: “Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural; Incorporar a metodologia da problematização como instrumento de incentivo a pesquisa, a curiosidade pelo inusitado e o desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas; Promover a aprendizagem criativa como processo de sistematização dos conhecimentos elaborados (superação da memorização); Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos; Fomentar o comportamento ético; Articular teoria e práticas; Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais; Estimular a capacidade de aprender do aluno (autodidatismo e autonomia); Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo dos jovens; Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio; Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos; Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, acompanhamento

Além disso, deve-se considerar na organização curricular, a integração dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, numa perspectiva emancipatória e igualitária a todos os cidadãos. A versão de 2009 aponta que a integração de tais eixos no Ensino Médio possibilita a formação cultural do aluno, a partir da compreensão do mundo do trabalho e do aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes relacionada ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. (Brasil, MEC/SEB, 2009g)

Ressalta-se que a articulação de tais eixos não deve ser incorporada mecanicamente no currículo escolar, como um componente técnico ou trabalhado de maneira isolada, mas sim, deve ser integrada aos diversos conhecimentos. (Brasil, MEC/SEB, 2009g)

As orientações do ProEMI-2009, incentivam uma maior autonomia para a escola, que pode pensar e propor, de maneira coletiva e democrática, as suas ações, as suas metas e as soluções para a realidade local. (Brasil, MEC/SEB, 2009g)

De acordo com a versão de 2009, a centralidade dada ao Projeto Político Pedagógico, formulada pelo coletivo escolar, de acordo com as suas necessidades e suas expectativas, parece convergir com os princípios defendidos por Veiga (2003, p. 275), quando conceitua que:

O projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a

do desempenho e integração com a família; Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem; Ofertar atividade de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação; Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes; Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes; Reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira, para assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio; Garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas; Desenvolver a compreensão da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e rurais; Valorizar o estudo e as atividades socioambientais e projetos de extensão; Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais, relativos às atividades de gestão e iniciativas empreendedoras; Valorizar práticas desportivas e de expressão corporal, referidas à saúde, à sociabilidade e à cooperação e Estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades.” (Brasil, MEC/SEB, 2009g, p.14)

construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

Ainda, para a mesma autora a (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico se configura em um movimento constante de reflexão e ação da escola. Apresenta um caráter coletivo e integrador, pois mediante as diversas necessidades e expectativas favorece a cooperação, o diálogo, a negociação, a participação dos sujeitos no processo de tomada de decisão e o maior compromisso de todos com as ações propostas. (VEIGA, 2003). Diante disso, o PPP também pode contribuir para o delineamento e consolidação da identidade de cada escola.

No entanto, Veiga (1998, 2003) alerta que se o PPP for construído ou (re)elaborado e depois arquivado, pode se configurar apenas como um projeto que atende as exigências burocráticas e regulatórias das autoridades educacionais, perdendo assim, seu potencial emancipatório na formação humana. Acima de tudo a escola precisa compreendê-lo em seu sentido político⁵⁴ e pedagógico⁵⁵, ambos os aspectos são indissociáveis.

Outro elemento necessário para a reorganização curricular, segundo o Documento Orientador-2009, refere-se à reponsabilidade que cada unidade participante do ProEMI tem em elaborar o Plano de Ação Pedagógica-PAP, descrevendo a análise situacional da escola, indicando as potencialidades e as ameaças que podem interferir na execução de tal plano e a apresentação das ações propostas, dentre outras orientações propostas pelo Programa. (Brasil, MEC/SEB, 2009g)

A versão do ProEMI-2009 parece demonstrar maior abrangência em sua implantação nas unidades escolares pois além de incentivar as mudanças curriculares, também procura contribuir com outras necessidades da escola, buscando assim, corroborar com ações voltadas ao fortalecimento da gestão estadual e local; com as questões estruturais e com a aquisição e melhorias dos recursos pedagógicos da escola; com o trabalho, a formação e as práticas docentes;

⁵⁴ Sentido de Político: “por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.” (VEIGA, 1998, p. 12)

⁵⁵ “Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.” (VEIGA, 1998, p. 12)

com o apoio ao estudante; com a pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e Juventude. (Brasil, MEC/SEB, 2009g)

Já os Documentos Orientadores do ProEMI- 2011 e 2013 apresentam algumas diferenças e alterações nas orientações para a reorganização curricular, se comparados com a primeira versão do Programa. Na versão de 2011, o Projeto de Reestruturação Curricular e, em 2013, o Projeto de Redesenho Curricular, ganham a centralidade no processo de indução das mudanças curriculares. Os indicativos que estavam voltados a (re)elaboração do PPP passaram (com algumas reformulações) a ser indicativos para a reestruturação e para o redesenho curricular, nas versões seguintes. (Brasil, MEC/SEB, 2011e, 2013)

Outro aspecto que merece destaque nos Documentos Orientadores - 2011 e 2013 é a proposta de organização curricular baseada em macrocampos⁵⁶, que deve estar articulada aos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia. As ações pensadas a partir dos macrocampos⁵⁷ podem apresentar diferentes formatos, dentre eles: disciplinas optativas, oficinas, ações interdisciplinares, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campos, etc. (Brasil, MEC/SEB, 2011b e 2013)

No Documento Orientador-2013, para a organização curricular proposta no Projeto de Redesenho Curricular também se deve levar em consideração as áreas de conhecimento⁵⁸ e os conteúdos dos componentes curriculares, conforme indicado nas DCNEM. (Brasil, MEC/SEB, 2013). O ProEMI propõe por meio do redesenho curricular romper com a fragmentação das disciplinas e do tempo escolar, buscando assim, repensar, dialogar e propor ações diferenciadas para a organização do currículo do Ensino Médio.

⁵⁶ Conforme a versão 2011, macrocampo significa “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, MEC/SEB, 2011e, p.14). Já o Documento Orientador-2013, apresenta o seguinte conceito: “um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional.” (Brasil, MEC/SEB, 2013)

⁵⁷ A saber, são os macrocampos indicados na versão 2011: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Cultura Corporal, Cultura e Artes, Comunicação e uso de mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento. Em contrapartida, a versão 2013 apresenta os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil. (Brasil, MEC/SEB, 2011e, 2013)

⁵⁸ A saber, são as áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. (Brasil, MEC/SEB, 2013)

Nesse sentido, Amaral e Oliveira (2011) consideram o ProEMI como um Programa capaz de induzir iniciativas inovadoras, pensar soluções para a diversificação curricular, de forma interdisciplinar e articulada aos eixos (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) constituintes do Ensino Médio. Entretanto, contrariamente a essa iniciativa do MEC, após a criação e a aprovação deste Programa, os autores destacam que foram encaminhadas no período de julho de 2009 a dezembro de 2010, à Câmara Federal, 15 projetos de lei voltados a incluir novos componentes obrigatórios para a Educação Básica. De uma maneira geral, tais projetos foram criados e propostos por diversas instituições e/ou representantes de organizações sociais e caminham no sentido da disciplinarização e fragmentação do currículo escolar e por isso, foram considerados pelos autores como estando “na contramão” do Programa Ensino Médio Inovador. Devido os projetos de lei apresentarem uma concepção contrária a integração curricular proposta pelo MEC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os mesmos não têm sido aprovados pelo CNE.

O levantamento realizado por Amaral e Oliveira (2011) pode exemplificar a frequente e a constante disputa pela definição do currículo do Ensino Médio brasileiro, onde programas, ações e projetos de lei, convergem e/ou divergem em suas finalidades e propostas voltadas para a formação humana.

Ainda no que diz respeito à reorganização curricular, os Documentos Orientadores- 2009, 2011 e 2013, indicam que as ações precisam ser definidas a partir dos interesses da comunidade escolar. (Brasil, MEC/SEB, 2009g; 2011e; 2013). Entretanto, a versão de 2013 ressalta que prioritariamente sejam considerados os interesses, as necessidades e as diversas culturas dos jovens, dos adolescentes e/ou adultos. (Brasil, MEC/SEB, 2013)

Ao relacionar as expectativas dos estudantes com a organização curricular da escola, Ramos (2011) considera positiva a participação dos jovens na definição das ações escolares, mas faz um alerta para que os interesses dos alunos (que é considerado importante neste processo), não se torne o único determinante para as mudanças curriculares. O aluno precisa ser conduzido a despertar seu interesse para o conhecimento sistematicamente elaborado. Para a autora, deve-se haver um cuidado para não reduzir os eixos constituintes do Ensino Médio (compreendidos como dimensões da formação humana), em “vivências temáticas” e em

“metodologias ativas”, pois essa prática contradiz os princípios do Ensino Médio unitário e, além disso, secundariza o papel central da escola (o acesso ao conhecimento produzido social e historicamente).

Para a mesma autora, a educação precisa além de conformar o homem à sua realidade material e social, precisa contribuir à compreensão, à apropriação e à transformação dessa realidade.

A escola que persegue uma pedagogia com base nesses princípios não é somente uma escola ativa, é também viva e criadora. É uma escola viva, à medida que constrói uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo que nela se identifica. É uma escola criadora, porque autodisciplina e autonomia moral e intelectual são conquistadas à medida que os estudantes identificam na escola a relação orgânica com o dinamismo social que vivenciam, no sentido de não conservar sua condição de classe dominada, mas de transformá-la. (RAMOS, 2004, p.50)

Nesse mesmo sentido, Moreira e Candau (2007, p.5) afirmam que,

[...] uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. Que se faz necessário para que esse movimento ocorra? A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural.

Outro ponto de vista é trazido por Dubet (1997) que faz uma crítica a organização curricular das escolas de Ensino Médio. No exercício da docência, na educação francesa, o autor experimentou um descompasso entre o currículo e os alunos, constatando assim, que o currículo (programas) é destinado para adolescentes que não existem, para alunos abstratos.

Nesse sentido parece que o ProEMI também reconhece e tenta diminuir tal descompasso, ao propor que escolas juntamente com toda a comunidade escolar e, prioritariamente com os alunos, pensem juntos a organização curricular, de maneira a considerar as diversas culturas juvenis, as suas expectativas e os seus interesses.

Para Dubet (1997) é preciso que os profissionais da educação, compreendam que a escola de Ensino Médio, atende a adolescentes, jovens e adultos e, é este público que dá vida a escola. As juventudes e as suas culturas não podem mais ser ignoradas, precisam ser entendidas em suas dificuldades, em diversas realidades e expectativas. Por isso, a organização curricular não pode ser rígida, inflexível e imposta. Ao contrário, ela pode se tornar exitosa quando é pensada a partir das necessidades e expectativas dos alunos.

No entanto, retoma-se a ideia de que é preciso tomar cuidado para não transformar a organização curricular em conhecimentos de senso comum, em saberes locais ou em saberes do cotidiano dos alunos. Tais elementos devem ser levados em consideração e devem constituir o ponto de partida para se pensar o currículo escolar, no entanto, é papel da escola ir além das demandas dos próprios estudantes, ou seja, transmitir o “conhecimento poderoso”⁵⁹, capaz de oferecer aos alunos condições de superar ou transformar a sua realidade. (YOUNG, 2007)

Em relação ao respeito, a valorização e a necessidade de se considerar as culturas juvenis na organização curricular Moreira e Candau (2007) apontam que tal iniciativa significa o rompimento do “daltonismo cultural” e da “visão monocultural” presente na dinâmica escolar (práticas que apresentam tendências homegeinizadoras e padronizadas). No entanto, tal organização curricular precisa fazer parte de um “um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e ‘verdades’ que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola.” (MOREIRA e CANDAU, 2007 p.17)

Neste processo torna-se importante dar oportunidade a todas as vozes, considerar e valorizar os sujeitos e os seus conhecimentos no espaço escolar. Conforme Zibas (2005a, p.33), faz- se necessário:

[...] reconhecer que os jovens, distribuídos por todo o espectro social, compartilham diversas características comuns que podem e devem ser valorizadas pela escola, como forma de dinamizar e enriquecer a cultura enraizada intramuros, para que essa cultura se abra às expectativas e aos interesses dos alunos.

⁵⁹ Para Young (2007, 1294), o “conhecimento poderoso” é aquele saber que não é aprendido em casa; é um conhecimento especializado; é aquele que pode “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.”

Diante disso, a escola tem um papel fundamental, pois precisa “...acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem.” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.20)

2.2.3 Diversificação das práticas pedagógicas

No que diz respeito à diversificação das práticas pedagógicas, as três versões do Documento Orientador do ProEMI (Brasil, MEC/SEB, 2009g; 2011e; 2013) incentivam e estimulam as atividades artísticas, culturais, sociais, esportivas, experimentais (dentre outras); as atividades que articulem teoria e prática; a utilização laboratórios, de mídias, de tecnologias e recursos pedagógicos; o uso de metodologias diferenciadas que contribuam para diversificar o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Zibas (2005a) as práticas educativas diversificadas articuladas com as culturas juvenis tornam-se uma exigência pedagógica, ou seja, uma maneira de enriquecer os conteúdos disciplinares e uma forma de construir uma identificação positiva do aluno em relação à escola. Tal identificação pode contribuir para maior permanência dos estudantes no espaço escolar. No entanto, a autora ressalta que a diversificação das práticas pedagógicas “não deve significar a simplificação do currículo ou mero instrumento de sedução dos jovens para facilitar o trabalho docente.” (ZIBAS, 2005a, p.25)

Outra potencialidade da diversificação das metodologias de ensino é a sua colaboração para o processo de contextualização dos conteúdos, integração e interdisciplinaridade além de, contribuir para a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, tais diversificações,

[...] podem representar um grande auxílio para os processos de contextualização dos conteúdos, envolvem a problematização de temas da vida diária, a experimentação, a pesquisa, o estudo do meio e a elaboração/execução de projetos, e, embora não possam garantir o

desenvolvimento de competências, são reconhecidamente facilitadores da mobilização e ampliação de recursos subjetivos, tais como a criatividade, a autonomia, a iniciativa, a comunicabilidade etc. O cuidado aqui a ser tomado é o de que a atividade e a experiência não sejam transformadas em simples “ativismo” e sobrepostas aos conteúdos. Ao contrário, a articulação equilibrada e enriquecedora entre atividade e conteúdo, de modo a desafiar o aluno a “pensar”, é essencial para a aprendizagem significativa. (ZIBAS, 2005a, p.34. Grifos do autor)

Dito de outra maneira, as diversificações das práticas pedagógicas podem enriquecer e trazer maior sentido para o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo também para o processo da formação humana. Além disso, a aprendizagem significativa pode repercutir de maneira positiva nos índices de aprovação e motivar o aluno a permanecer na escola até a conclusão do Ensino Médio.

2.2.4 Acompanhamento dos dados do fluxo escolar

No que se refere ao acompanhamento dos dados do fluxo escolar a versão - 2009 solicita às Secretarias de Estado de Educação a elaboração de um plano de metas para cada escola participante do Programa em relação aos índices de evasão, reprovação, aprovação e outros indicadores. Baseando-se neste plano, cada escola também precisa a partir dos resultados consolidados em 2009, definir suas metas relativas à reprovação, a evasão e a distorção idade – série, para o ano de 2011 e 2012. (Brasil, MEC/SEB, 2009g)

Além do estabelecimento das metas, faz-se necessário que cada instituição realize o acompanhamento dos seus resultados do fluxo escolar, verificando assim, a consolidação das metas estipuladas para cada ano e os desafios para os anos seguintes. (Brasil, MEC/SEB, 2009g)

Em outra orientação solicita-se também, que as unidades escolares mantenham atualizados com registros periódicos, os resultados de seu desempenho escolar (matrícula, abandono, evasão, reprovação e aprovação). (Brasil, MEC/SEB, 2009g)

No Documento Orientador-2011 orienta-se que cada escola deve acompanhar as ações propostas no PRC, em desenvolvimento, avaliando os seus resultados a partir dos indicadores educacionais (IDEB, ENEM) e escolares (aprovação, evasão, abandono, etc.). Ainda, neste mesmo Documento, a partir de um quadro modelo, cada escola precisa inserir os seus dados do fluxo escolar consolidados em 2011 e preencher as metas previstas e alcançadas para os anos de 2012, 2013, 2014 e 2015. (Brasil, MEC/SEB, 2011e)

A Secretaria de Estado de Educação deve apresentar relatórios periódicos contendo os indicadores de desempenho escolar (matrícula, abandono, evasão, reprovação, aprovação), além de apresentar um plano de metas para a melhoria da qualidade de ensino, estabelecido por cada escola participante. (Brasil, MEC/SEB, 2011e)

Já na versão-2013 orienta-se que as escolas acompanhem as suas ações e analisem o impacto delas nos resultados das avaliações internas e externas, nos indicadores do Censo Escolar (índices de aprovação, reprovação, evasão, abandono, entre outros), nos dados do fluxo escolar e nos resultados do ENEM. (Brasil, MEC/SEB, 2013)

Na busca por melhor compreender a relação entre a melhoria dos índices do fluxo escolar e o sucesso escolar, Arroyo (2000) afirma que tal sucesso não pode ser entendido apenas como a aprovação do estudante e a conclusão de seu estudo sem passar por reprovações ou pelo abandono escolar. O sucesso escolar também envolve a garantia do direito à educação, a cultura e a formação humana da juventude. Por isso o enfrentamento do fracasso escolar não pode ser pensado apenas no aumento das taxas de aprovação.

No caso do ProEMI, para além da busca por resultados satisfatórios no fluxo escolar, as escolas e as redes de ensino são desafiadas a pensar em ações que incidam em toda organização do trabalho pedagógico e do currículo, no processo de ensino-aprendizagem e no processo da formação humana. Entende-se que os resultados das diversas ações propostas pelas escolas podem expressar na melhoria da qualidade da educação e em decorrência disso, podem sinalizar no aumento das taxas de aprovação e diminuição dos índices de reprovação e abandono escolar.

Para Arroyo (2000) o fracasso escolar precisa ser compreendido no contexto de uma sociedade seletiva e que exerce práticas excludentes em todos os seus segmentos. Por essa razão, não se pode propor soluções pontuais para o enfrentamento de problemas estruturais sociais. No entanto, para o autor, é possível reeducar os olhares dos profissionais da educação e buscar intervenções no sistema escolar, de maneira a transformar suas estruturas, com práticas mais democráticas e menos seletivas.

Sendo assim, o ProEMI como parte do conjunto de ações, diretrizes, programas e políticas educacionais, pode auxiliar o processo de reeducação dos olhares dos profissionais da educação e trazer diferentes intervenções para a escola de Ensino Médio.

Enfim, os elementos identificados e as demais orientações contidas nos Documentos Orientadores do ProEMI, podem incidir no movimento de mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola ao repensar a qualidade de ensino, que pode ter expressão no fluxo escolar, no aumento e na qualidade da permanência, ou seja, pode contribuir para que o aluno fique na escola e que tenha uma boa aprendizagem.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012

O ProEMI apresenta intrínsecas relações com uma mudança recente, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme solicitação de atualização emitida pelo Conselho Nacional de Educação. Identificam-se alguns antecedentes que podem ter motivado tal solicitação.

Segundo Lima (2011), o Ensino Médio vinha se deparando com algumas dificuldades: as mudanças sociais, os avanços tecnológicos e a aceleração do conhecimento traziam novos desafios para esta etapa da Educação Básica; em decorrência, a escola vinha perdendo o status de única geradora de conhecimento,

sendo pressionada a desempenhar novos papéis bem como, havia a necessidade de se estabelecer uma nova relação com os projetos de vida dos jovens.

Como fonte de referência Simões⁶⁰ (2013a) destaca outras razões que complementam as dificuldades apontadas acima. A primeira delas se constituía na necessidade de incorporar as várias alterações e os projetos de leis posteriores à implantação da LDBEN nº 9.394/96 bem como, já havia a previsão de (re) formulação das DCNEM de 1998, pois pensava-se na alteração e no enfrentamento dos limites conceituais e da organização curricular apresentada nestas diretrizes. A terceira razão pautava-se na necessidade de valorizar o currículo na elaboração das políticas públicas. Buscava-se também, incentivar a participação da sociedade e ampliar a legitimidade da comunidade escolar no debate da organização curricular. Tinha-se a intenção de manter o Ensino Médio na agenda da regulamentação educacional.

Mediante os problemas apresentados por Lima (2011) e diante das razões apontadas por Simões (2013a), dentre outras, foi possível identificar que as Diretrizes Curriculares de 1998 pouco contribuíam para o enfrentamento do cenário atual do Ensino Médio, havendo assim, a necessidade de uma nova formulação deste documento.

O processo de (re)elaboração das novas DCNEM teve início em 2009, com a criação do Programa Currículo em Movimento⁶¹ - MEC, que tinha como objetivo realizar um diagnóstico da organização curricular da Educação Básica; elaborar um aporte conceitual como um pressuposto para a produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para suas etapas e garantir espaços para discussão sobre a temática 'currículo'. A partir destas finalidades, o Programa buscava subsidiar o debate e a elaboração de proposições voltadas a contribuir para o processo de (re)formulação das diretrizes curriculares.

No caso do Ensino Médio, além do Programa Currículo em Movimento, houve a iniciativa de um grupo de intelectuais⁶² das Universidades (que discutiam sobre o

⁶⁰ A saber, Carlos Artexes Simões participou como mediador do evento "Diretrizes em Roda", organizado pelo Portal Emdiálogo e pelo Observatório Jovem/UFF, realizado no dia 14/03/2013, na Sala Paulo Freire, da Faculdade de Educação da UFF. O evento tinha como proposta uma roda de diálogo com o seguinte tema: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

⁶¹ Para saber mais, consultar o portal do MEC. (Brasil, MEC, 2013)

⁶² A saber, representantes dos Grupos de Trabalho 09 e 18 da ANPEd. Cabe ressaltar que este mesmo grupo já tinha elaborado um documento chamado "Contribuição aos Debates das Diretrizes

Ensino Médio), na elaboração de um texto propositivo, como contribuição da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd⁶³ (Outubro-2010) para o debate da construção das novas DCNEM, enviada ao Conselho Nacional de Educação⁶⁴. Segundo relato de Simões (2013b), este documento contribuiu para o direcionamento do processo da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais desta etapa da Educação Básica.

Como resultado destes e demais processos (que não serão apresentados aqui, mas que poderão se constituir objeto de outra pesquisa), foram elaboradas e aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012. Destacam-se alguns avanços, limites, princípios e propostas apresentadas por tais Diretrizes.

A começar, as referidas diretrizes anunciam mudanças radicais, que se diferenciam na linguagem, nos princípios da formação humana, na estrutura do currículo, nas relações entre educação e sociedade.

No que se refere à análise do discurso curricular, Moehlecke (2012, p.54) ressalta a nítida “mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes”.

Simões (2013a) complementa esta análise apontando que as DCNEM de 1998 tinham uma linguagem proposital e intencionalmente difícil, enquanto as novas DCNEM (2012) apresentam um relato leve baseado em uma sequência lógica bem como, evidenciam seus pressupostos teóricos de maneira clara e explícita.

Ao analisar as premissas que compõem as diretrizes do documento, constata-se que as finalidades do Ensino Médio permanecem conforme já estabelecidas na LDBEN nº. 9.394/96. Baseando-se nessas finalidades, as novas DCNEM anunciam os seguintes fundamentos educacionais:

da Educação Profissional”, voltado a subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Este Documento que trazia os conceitos da politecnicidade e do Ensino Médio Integrado, também subsidiou a construção do texto propositivo para as DCNEM. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012)

⁶³Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Para saber mais consultar *site* da ANPEd.

⁶⁴ MOURA, LIMA FILHO e SILVA (2012) relatam a respeito do texto propositivo elaborado como contribuição da ANPEd.

[...] a formação integral do estudante; o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e a aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes. (SILVA, 2012, p.64)

A partir dos fundamentos e princípios apresentados acima, a organização curricular é proposta pela integração e articulação de quatro eixos, considerados como dimensões importantes e necessárias para a formação humana, sendo elas: o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Prioriza-se assim, a formação integral do sujeito, contextualizada em sua dimensão histórica, relacionada ao contexto social contemporâneo e não apenas uma formação voltada a atender às necessidades do mercado de trabalho. Ressalta-se que os quatro eixos constituintes do Ensino Médio são considerados princípios norteadores para todas as modalidades desta etapa da Educação Básica.

O enfoque dado ao trabalho tem como fundamento o seu princípio educativo, ou seja, por meio deste conceito, busca-se que o sujeito tenha a “compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida, a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.” (Brasil, CNE/CEB, 2011a, p.21). O trabalho como princípio educativo altera a perspectiva da formação do indivíduo ao buscar um caminho mais crítico, consciente, emancipador e autônomo à formação proposta nas diretrizes anteriores (1998), que preocupava-se mais com a formação técnica, pragmática e especializada, direcionada aos interesses mercadológicos.

Outro fundamento importante presente nas novas diretrizes é a importância dada à pesquisa, compreendida como um princípio pedagógico, “possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca por respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.” (Brasil, CNE/CEB, 2011a, p.22). Entende-se que este princípio pode despertar no aluno o desejo do aprofundamento de seus conhecimentos na área de interesse, incentivando

também, o prosseguimento dos estudos, com a continuidade no ingresso no Ensino Superior. Destaca-se a preocupação com a formação do sujeito, com a sua relação com o conhecimento e com o seu aprofundamento na jornada estudantil.

Além de considerar os quatro eixos como princípios constituintes do Ensino Médio, as novas DCNEM propõe uma organização do currículo que articule as áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) com os saberes específicos. Nesse sentido, Moehlecke (2012) evidencia que as atuais DCNEM demonstram uma preocupação com os conteúdos excessivos presentes no currículo do Ensino Médio, apresentando assim, um discurso de um currículo menos engessado e mais flexível.

Destaca-se também que as DCNEM ampliam as possibilidades para a organização curricular, na busca pela construção de sua identidade, que vai além da superação da dualidade histórica presente no Ensino Médio:

[...] o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho *versus* a formação para o ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio. A acomodação de tensões e divergências gerou um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis. (MOEHLECKE, 2012, p.55)

A identidade que se pretende construir não está baseada em um modelo ou em uma única maneira de organização curricular para todo o Ensino Médio. As DCNEM estimulam formas diferenciadas para a organização desta etapa da Educação Básica, dentre elas, a Educação Profissional e EJA.

Um elemento importante encontrado nas DCNEM é a valorização das diversas identidades, o respeito pelas diferenças culturais bem como, a iniciativa de atender os interesses e às necessidades juvenis. Identifica-se o reconhecimento do jovem, considerado como sujeito central no processo educativo.

Além dos aspectos relevantes já apresentados, Simões (2013a) apresenta outras positivities das DCNEM, dentre elas: trazem uma melhor compreensão da realidade do Ensino Médio; buscam superar o conceito prescritivo e centralizador de currículo; valorizam as experiências curriculares; revalorizam o Projeto Político

Pedagógico como produção coletiva da comunidade escolar e consideram a escola como protagonista na definição do currículo escolar.

Segundo Simões (2013a) as novas DCNEM reforçam os princípios apresentados na LDBEN nº 9.394/96 e, por isso dão continuidade a alguns conceitos das diretrizes anteriores (por compreender a sua relevância e importância na organização curricular que estava sendo proposta), tais como as proposições de contextualização e de interdisciplinaridade.

Moehlecke (2012) aponta que as DCNEM podem perder o sentido e a centralidade nas discussões acerca do currículo do Ensino Médio, uma vez que o MEC tem criado, promovido e ampliado programas que vinculam mudanças curriculares com repasse de recursos financeiros, tais como o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador. No entanto há que se discordar deste posicionamento da autora, que parece desconhecer as propostas do ProEMI e sua intrínseca relação com as DCNEM (2012). Conforme consta no Documento Orientador-2013 o ProEMI é uma política de indução para que as DCNEM se efetivem no interior das escolas, dito de outra maneira, este Programa foi criado para apoiar, promover, divulgar e fortalecer as novas diretrizes. (Brasil, MEC/SEB, 2013). Ainda, fato de estar baseado nos mesmos fundamentos teóricos e metodológicos, o ProEMI não teria a função contrapor ou de dar outra direção, nem de desviar o sentido e a centralidade das atuais Diretrizes para o Ensino Médio.

A mesma autora também avalia que mesmo diante do novo contexto que vivemos, as novas diretrizes permanecem com algumas preocupações que as diretrizes de 1998, tais como: “a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo.” (MOEHLECKE, 2012, p.53). Para a autora, o contexto da sociedade e o financiamento para o Ensino Médio mudaram, mas os documentos normativos permaneceram com as mesmas preocupações que as diretrizes anteriores. Discorda-se deste ponto de vista apresentado por Moehlecke (2012) pois tais finalidades não são exclusivas de quaisquer diretrizes, elas são consideradas históricas, constituem o cenário do Ensino Médio, que ainda não foi superado. No entanto, diferentemente das diretrizes de 1998, que pouco conseguiram dialogar com estas dificuldades, as diretrizes atuais apresentam um ponto de partida

diferente e outra relação entre a educação e sociedade, que se baseia dos princípios da politecnicidade como um meio para a emancipação humana; colocam sujeitos do Ensino Médio na centralidade do processo de ensino-aprendizagem, dentre outros.

Mediante o conteúdo apresentado até aqui, compreendendo o processo de formulação das novas DCNEM e as alterações propostas, depreende-se que estas diretrizes juntamente com o Programa Ensino Médio Inovador anunciam a mesma perspectiva de Ensino Médio e compartilham dos mesmos pressupostos teóricos-metodológicos, ou seja, apresentam a mesma direção. Assim, entende-se que diante das ações, programas e políticas voltadas para a Educação Básica, já em andamento, tanto as DCNEM quanto o ProEMI denotam uma inclinação para dialogar melhor com as realidades do Ensino Médio, que passam por constantes mudanças e parecem poder contribuir para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, cabe investigar o alcance e os impactos de tais políticas nas práticas e nos resultados escolares, a fim de verificar suas contribuições para o enfrentamento dos problemas históricos do Ensino Médio.

2.4 Síntese do capítulo

O cenário atual do Ensino Médio, dois movimentos importantes que resultaram nos Documentos: “*Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional*” e “*Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil – GT Interministerial*” podem ter motivado, subsidiado e contribuído para a criação do Programa Ensino Médio Inovador.

Em Abril de 2009, foi encaminhado em caráter consultivo, a versão preliminar do Programa Ensino Médio Inovador, para o Conselho Nacional de Educação, que aprovou a proposta inicial e apresentou relevantes considerações conceituais e operacionais à formulação da política, por meio do Parecer CNE nº 11/2009.

O Programa Ensino Médio Inovador foi criado pelo MEC/SEB/DCOCEB/COEM, a partir do lançamento e da publicação de seu primeiro Documento Orientador, em

Setembro de 2009. Posteriormente, o ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 09 de Outubro de 2009. Recentemente este Programa passou por mudanças e, em decorrência, foram lançados o Documento Orientador do ProEMI – 2011 e o Documento Orientador do ProEMI - 2013.

Desde a sua implantação, o ProEMI tem a finalidade de induzir mudanças na organização curricular das escolas de Ensino Médio, pautando-se na ampliação do tempo e na diversificação das práticas pedagógicas, que atendam os anseios dos jovens. Para isso, destina-se apoio técnico e financeiro aos participantes do Programa.

Os Documentos Orientadores do ProEMI (Brasil, MEC/SEB, 2009g; 2011e; 2013) apresentam diversas orientações que visam subsidiar o processo de mudanças curriculares propostas aos participantes do Programa. Entretanto, tais versões apresentam algumas marcas que direcionam a implantação e implementação do ProEMI.

Algumas orientações identificadas nas três versões podem trazer possibilidades para o enfrentamento dos dados do fluxo escolar bem como, contribuir para análise dos dados levantados na pesquisa, dentre elas: a reorganização do tempo; a reorganização dos espaços; a reorganização do currículo; a diversificação das práticas pedagógicas; o acompanhamento dos dados do fluxo escolar e os recursos financeiros. (Anexo 1). Tais possibilidades encontradas nos Documentos Orientadores do ProEMI (Brasil, MEC/SEB, 2009g; 2011e; 2013), podem incidir no movimento de mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola ao repensar a qualidade de ensino, que pode ter expressão no fluxo escolar, no aumento e na qualidade da permanência, ou seja, pode contribuir para que o aluno fique na escola e que tenha uma boa aprendizagem.

Na continuidade do processo de mudanças voltadas para o Ensino Médio, é importante destacar a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012. Ao comparar com as diretrizes de 1998, o novo documento anuncia alterações desde os seus princípios à sua proposta de organização curricular para o Ensino Médio. Dentre seus fundamentos, as atuais diretrizes defendem a formação unitária, integrada e articulada aos eixos: trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Por fim, tanto as DCNEM quanto o ProEMI apresentam uma unidade no discurso, pois compartilham dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos bem como sinalizam uma mesma perspectiva para o Ensino Médio. No entanto, caberá investigar se, juntamente com as ações, programas e políticas educacionais em andamento, o ProEMI e as DCNEM conseguirão contribuir para o enfrentamento das principais dificuldades desta etapa da Educação Básica.

3 ProEMI: RELAÇÕES COM OS DADOS DE FLUXO ESCOLAR

O ProEMI é uma política recente que está em fase de implantação, implementação e ampliação gradativa nas escolas públicas que ofertam Ensino Médio.

No entanto, mesmo sendo uma política recente é possível analisar o panorama inicial da sua implantação, monitorando os dados de fluxo escolar e verificando o movimento destes resultados nos estados (a partir do levantamento das taxas de abandono e de reprovação das suas escolas participantes) que aderiram no ProEMI em 2009 e que deram continuidade até 2011. Desta maneira, averigua-se em que medida este Programa pode ter contribuído para a melhoria das condições de inserção e permanência dos jovens na escola de Ensino Médio, refletido assim, nos índices de fluxo.

A partir deste levantamento, tem-se a intenção de mostrar se o movimento do abandono e da reprovação escolar, após a implantação do Programa, sinaliza alguma mudança ou tendência para o cenário nacional no que se refere às mudanças no fluxo escolar do Ensino Médio. A análise destes dados também pode trazer considerações importantes para pensar a (re)condução do ProEMI, para o debate e para as proposições voltadas ao enfrentamento da problemática do fluxo escolar do Ensino Médio.

Cabe ressaltar que o ProEMI integra um conjunto de ações, programas, diretrizes e políticas educacionais que convergem para o enfrentamento dos problemas da qualidade na Educação Básica e, em decorrência desta finalidade, buscam a diminuição dos índices de abandono e de reprovação escolar, dentre outros.

Desta maneira não é possível afirmar que o ProEMI é o único responsável por contribuir com a melhoria ou não dos resultados do fluxo escolar. Os dados encontrados podem também ser decorrentes da organização do trabalho pedagógico da escola bem como, de uma diversidade de fatores, variáveis e ações que interferem nos índices escolares. A partir desta compreensão, os dados levantados após a implantação deste Programa precisam ser entendidos no

contexto, no conjunto de outras ações em desenvolvimento e das variáveis presentes em cada escola e por sua vez, em cada estado participante do Programa.

Entende-se por variáveis e diversidade de fatores: as condições estruturais e humanas, os recursos financeiros, a valorização do corpo docente, a formação inicial e continuada dos professores, o envolvimento da família, um Projeto Político Pedagógico consolidado, as políticas e programas educacionais em andamento, dentre outros. Tais elementos incidem na organização da escola e podem refletir nos seus resultados escolares, devido a isso, não se pode atribuir apenas ao ProEMI os dados encontrados nesta pesquisa.

No entanto, mesmo que este trabalho tome como pressuposto a existência de diversos fatores e variáveis, não faz parte do objetivo desta pesquisa analisá-los. No âmbito desta pesquisa, buscou-se mostrar as possíveis correlações entre os seguintes fatores: a adesão dos estados ao ProEMI e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDHM; a indicação das escolas participantes do Programa e os dados de abandono e reprovação das escolas estaduais de cada estado.

Destaca-se também que os dados de matrícula, de abandono e de reprovação de cada escola participante ProEMI compõe dos resultados de cada estado, todavia, a presente pesquisa não tem como campo de investigação tais escolas. Neste momento, busca-se entender o conjunto do movimento inicial deste Programa nos estados que fizeram a adesão em 2009.

Mesmo que as escolas recebam diretamente os recursos financeiros do ProEMI e tenham autonomia para desenvolver suas ações, parte-se do pressuposto que cada ente federado, como parte do pacto federativo, tem a responsabilidade de criar, operar e desenvolver políticas e programas próprios voltados a atender o Ensino Médio, que também podem contribuir ou não para a implantação do referido Programa.

Após as ressalvas acima, apresenta-se a organização deste capítulo, que trata da metodologia utilizada para coleta de dados, da adesão inicial ao ProEMI, dos resultados iniciais encontrados, das análises dos dados, das breves hipóteses que podem contribuir para as reflexões acerca do ProEMI e a síntese do capítulo.

3.1 Metodologia de pesquisa e levantamento de dados

Para dar início ao levantamento de dados, foi solicitado a Coordenação Geral do Ensino Médio/SEB/MEC, a listagem das escolas que aderiram ao ProEMI em 2009. Nesta listagem foi possível encontrar os estados, os municípios, os códigos e o nome de cada escola participante.

No ano de 2011 o ProEMI foi ampliado para 2.000 escolas, sendo que parte delas já tinham iniciado em 2009 e deram continuidade no Programa e outras fizeram a adesão em 2011, mas só começaram suas atividades em 2012. As escolas que recém aderiram ao Programa não fizeram parte do presente levantamento, tendo em vista que ainda estão na fase inicial de implantação do ProEMI, necessitando assim, de um tempo maior para verificação dos seus resultados escolares.

Cada escola deveria registrar seu Projeto de Reestruturação Curricular-PRC no SIMEC. A partir deste registro identificaram-se quais as escolas que faziam parte do ProEMI e que deram continuidade em 2011. Constatou-se assim, que das 354 escolas que aderiram ao Programa em 2009, 339 permaneceram e 15 escolas desistiram neste período, conforme mostra a tabela 4.

Com base nos Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP-2009, estabeleceu-se um comparativo entre a quantidade total de escolas da rede estadual, que ofertavam Ensino Médio e a quantidade de escolas participantes/investigadas. O gráfico 1 mostra a adesão absoluta e a adesão relativa ao Programa.

Tomando como referência os Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP-2008, investigou-se a possibilidade dos estados utilizarem como critério para a escolha das escolas participantes, aquelas unidades escolares que apresentavam maior índice de reprovação e de abandono escolar da rede estadual. A tabela 5 traz os resultados deste levantamento.

A partir da pesquisa realizada no *site* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD, buscou-se relações entre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDHM e a adesão inicial dos estados ao ProEMI.

Na continuidade do processo de coleta de dados, foi realizada a pesquisa no *site* do INEP, utilizando como referência, os Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento e os Microdados/Censo Escolar, do período de 2007-2011, ou seja, os três anos anteriores ao início do Programa e nos dois anos seguintes da sua implantação.

Para o acompanhamento dos resultados estaduais, definiu-se pelo levantamento das seguintes categorias: total de matrículas, taxas de reprovação e de abandono escolar do Ensino Médio. Para fins de comparação e verificação das possíveis contribuições do ProEMI em cada estado, este levantamento foi realizado nas escolas estaduais de Ensino Médio que aderiram e nas escolas da rede estadual de Ensino Médio que não participaram deste Programa.

Desta maneira, os dados levantados foram organizados e apresentados em tabelas (Tabelas: 6 e 7), contendo separadamente as categorias levantadas (abandono e reprovação), no período de 2007-2011, dos estados participantes, estabelecendo assim, a comparação entre o conjunto de escolas da rede estadual sem o ProEMI e o conjunto de escolas da rede estadual com o Programa.

Em seguida, este comparativo foi organizado em gráficos de tendência, por estado participante do ProEMI, apresentando o total de matrículas, as taxas de reprovação e de abandono, do conjunto de escolas da rede estadual sem o ProEMI e do conjunto das escolas com o ProEMI, conforme os gráficos (2 - 19).

Cabe ressaltar que as escolas fizeram adesão ao ProEMI no fim de 2009 e começaram com as ações e atividades do Programa em 2010, após receberem o repasse financeiro. Sendo assim, as possíveis contribuições do ProEMI nos resultados de fluxo escolar poderão ser observadas a partir de 2010. Por esse motivo, optou-se por apresentar a tendência dos resultados no período em questão, para que fosse possível fazer o acompanhamento do movimento das taxas de reprovação e de abandono escolar.

Por fim, o gráficos (20-25) mostram o movimento da dispersão das taxas de abandono e da reprovação escolar em cada estado participante do ProEMI, somente do conjunto de escolas com o Programa, entre os anos de 2009 a 2011, período da adesão inicial e da implantação do Programa.

3.2 Resultados encontrados

3.2.1 Adesão ao ProEMI

Criado em 2009, o ProEMI é considerado uma ação indutora do MEC, que busca cumprir por meio deste Programa, a sua tarefa redistributiva, supletiva e de apoio junto aos entes federados e sua rede de escolas públicas estaduais de Ensino Médio. É sua intenção por meio deste Programa, dialogar com as Secretarias de Estado de Educação (incentivando o desenvolvimento de políticas educacionais e de ações voltadas à última etapa da Educação Básica) e com as escolas (propondo mudanças curriculares).

Para incentivar a adesão e como uma maneira de induzir as mudanças propostas, o ProEMI disponibiliza aos seus participantes, apoio técnico e recursos financeiros.

A adesão dos entes federados vem ocorrendo voluntariamente e as escolas estaduais participantes são indicadas pelas Secretarias de Estado de Educação.

Ao solicitar a listagem de participantes do ProEMI, junto à Coordenação Geral do Ensino Médio-SEB/MEC, foi possível conferir o movimento inicial da adesão, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 4: Adesão inicial ao ProEMI – 2009

ESTADO	PARTICIPANTES	DESISTENTES
DF	15	4
AP	8	0
AC	15	1
SE	17	0
RN	11	0
MS	9	0
AM	7	0
PB	14	5
MT	7	0
PI	6	1
PA	31	0
GO	25	1
SC	17	1
PE	17	0
MA	18	0
BA	23	1
RJ	16	0
PR	83	1
TOTAL	339	15

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2009c. SIMEC/MEC. Listagem fornecida pela COEM/SEB/MEC, ano de referência: 2009.

No ano de sua criação, 17 estados e o Distrito Federal fizeram a adesão ao ProEMI, totalizando assim, 66,67% de participação dos entes federados. Foram as unidades federativas que não aderiram ao Programa, em 2009: Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, São Paulo e Tocantins.

Em relação às escolas participantes, no ano de 2009, 354 unidades escolares deram início a implementação do ProEMI. É possível identificar que a quantidade de escolas estaduais indicadas em cada estado não apresentou linearidade. Por

exemplo, os estados do Paraná (84), do Pará (31) e de Goiás (26) selecionaram o maior número de escolas, enquanto os estados do Piauí, Mato Grosso e Amazonas escolheram apenas sete instituições escolares.

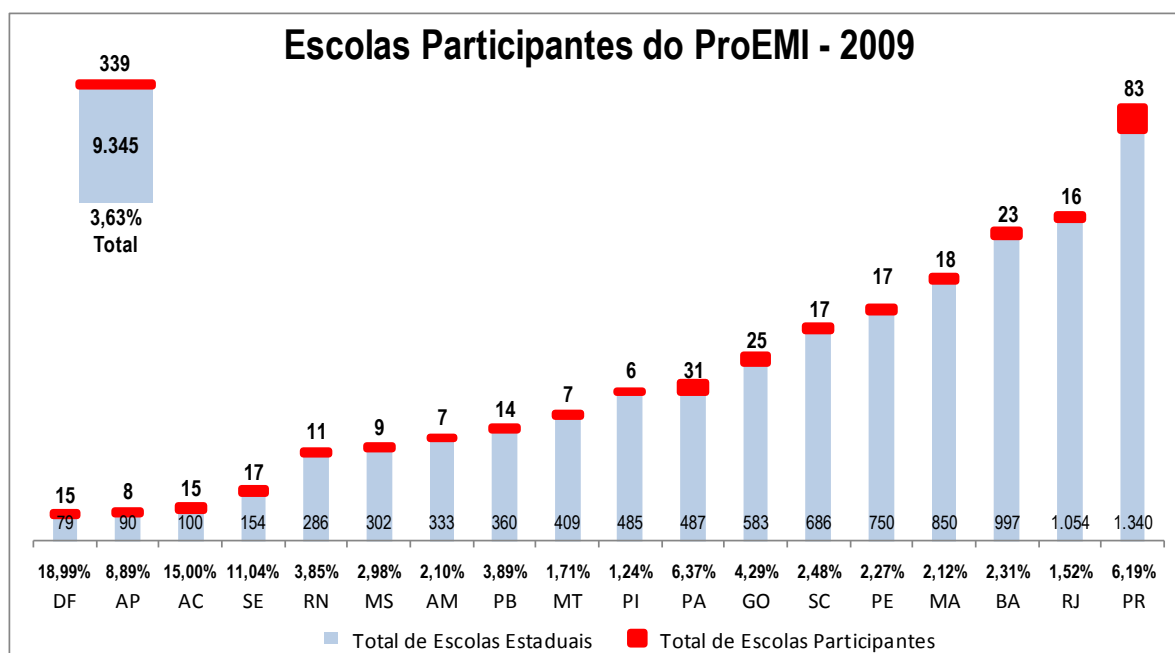
Destaca-se que conforme o Parecer CNE nº11/2009, o ProEMI foi considerado inicialmente, uma proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, de caráter experimental. Tal experimentalidade pode ter sido considerada devido ao fato do MEC não ter disponível os recursos financeiros para que todos os estados pudessem participar deste Programa, o que poderia justificar também a política educacional por adesão, a sua tímida implantação inicial e a não linearidade de escolas selecionadas entre os estados.

Ao comparar a primeira relação dos estados e escolas que aderiram ao ProEMI, em 2009, com a listagem atual⁶⁵ de participantes, verificou-se que das 354 unidades escolares que iniciaram apenas 339 deram continuidade no Programa até 2011. No estado de Pernambuco identificou-se o maior número de escolas desistentes (5), seguido do Distrito Federal (4). Devido ao fato da investigação ter sido realizada por meio de levantamento documental não foi possível saber as causas das desistências ocorridas.

O acompanhamento do movimento inicial da implantação do ProEMI também pode ser analisado a partir da adesão absoluta e da adesão relativa a quantidade total de escolas estaduais, conforme mostra o gráfico 1:

⁶⁵ O conjunto dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) de cada estado compõe do Plano de Atendimento Global (PAG) do estado. Como procedimento para adesão do ProEMI, em 2011, cada estado deveria registrar o seu PAG no SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do MEC). A partir deste registro foi possível identificar quais escolas deram continuidade ao Programa até 2011.

Gráfico 1: Estados e escolas investigadas do ProEMI – 2009



Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP–2009c. Listagem fornecida pela COEM/SEB/MEC, ano de referência: 2009.

Ao considerar o total de escolas estaduais (9.345), no ano de 2009, a adesão inicial das unidades escolares (354) significou 3,79%. Já a identificação das escolas que iniciaram e que deram continuidade no Programa até 2011, possibilitou reconhecer que o universo a ser investigado nesta pesquisa (339 unidades escolares) representou 3,63%, do total de escolas estaduais. Ou seja, o contingente pesquisado pode ser considerado pouco representativo, no entanto, a análise dos dados permite mostrar o primeiro movimento da política implantada e suas possíveis contribuições para melhoria dos resultados de fluxo escolar (abandono e reprovação escolar) nos estados participantes.

Identificou-se que o Distrito Federal (18,99%), acompanhado do estado do Acre (15,00%) e do estado de Sergipe (11,04%) apresentaram a maior adesão relativa à quantidade total de escolas estaduais. Nestes estados e no Distrito Federal, as contribuições do ProEMI podem ter maior expressão nos resultados do fluxo escolar por haver mais escolas estaduais participando do Programa.

Já os estados de Piauí (1,24%), do Rio de Janeiro (1,52%) e do Mato Grosso (1,71%) apresentaram a menor adesão relativa ao total de escolas estaduais, ou

seja, as contribuições do ProEMI podem ser pouco expressivas nos dados de reprovação e abandono escolar destas unidades federativas.

No caso do Paraná, foi selecionado o maior número de escolas (83), ou seja, neste estado é possível encontrar o maior número de profissionais da educação e de alunos envolvidos no processo de implementação do ProEMI ainda que relativamente, no conjunto de escolas estaduais, a adesão represente apenas 6,19%.

A adesão ao ProEMI pode não significar a implantação imediata em cada estado e escola participante, pois o início e a continuidade da política podem estar vinculados ao recebimento e a utilização dos recursos financeiros. Neste sentido, a adesão ao Programa não necessariamente representa uma ação contínua da implementação das mudanças propostas pelo ProEMI e este fator, pode refletir nos resultados escolares.

Ressalta-se que o período de 2009 à 2011, que marca a análise dos dados desta pesquisa, é considerado a fase inicial de implantação do ProEMI, abrangendo apenas 339 escolas estaduais. Posteriormente, este Programa se torna a política de indução da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sendo ampliado em 2012, para 2 mil escolas. A partir de 2013, o ProEMI anuncia a sua expansão para 5 mil, na sequência para 10 mil e depois para 18 mil escolas, demonstrando assim, a sua intenção de se tornar uma política mais permanente, buscando chegar em todas as escolas públicas de Ensino Médio.

3.2.2 ProEMI e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal-IDHM⁶⁶

Ao verificar a possibilidade de uma relação entre a adesão dos estados ao ProEMI e o Ranking do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) das Unidades da Federação-2010, identificou-se que quatro estados participantes do Programa e o Distrito Federal estão entre os nove primeiros colocados, sendo eles: 1º Distrito Federal (0,824-IDHM); 3º Santa Catarina (0,774-IDHM); 4º Rio de Janeiro (0,761-IDHM); 5º Paraná (0,749-IDHM); 8º Goiás (0,735-IDHM). (Brasil, PNUD, 2010)

Os índices alcançados por tais unidades federativas se aproximam da referência máxima 1, ou seja, estão mais perto de apresentarem um maior desenvolvimento humano de acordo com as dimensões medidas por este indicador.

Da mesma maneira também foi possível identificar que oito estados participantes do ProEMI, alcançaram os menores Índices de Desenvolvimento Humano Municipal, dentre eles: 19º Pernambuco (0,673-IDHM); 20º Sergipe (0,665-IDHM); 21º Acre (0,663-IDHM); 22º Bahia (0,660-IDHM); 23º Paraíba (0,658-IDHM); 24º Piauí e Pará (0,646-IDHM); 26º Maranhão (0,639-IDHM). (Brasil, PNUD, 2010)

Compreende-se que tais estados apresentaram um menor desenvolvimento humano, devido alcançarem índices que se distanciam do valor máximo de referência (1).

Mesmo tomando como referência os resultados do IDHM de 2010, ano posterior do primeiro movimento de adesão, não é possível afirmar que os estados que aderiram ao ProEMI em 2009, são os que apresentaram os menores índices de desenvolvimento humano. O baixo IDHM e a necessidade do aumento deste

⁶⁶ O Índice de Desenvolvimento Humano-IDH é uma medida geral e sintética, que busca ampliar de certa maneira a perspectiva básica do desenvolvimento humano, apresentando resumidamente o progresso de três dimensões: renda, saúde e educação. O índice é calculado anualmente, tendo início em 1990. A partir de 2010, novas metodologias foram incorporadas para o cálculo do IDH. Este indicador tornou-se referência mundial e no caso brasileiro, tem sido utilizado pelo governo federal e por administrações regionais por meio do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M). O IDH-M foi publicado em 1998, 2003 e 2013, é calculado a partir de um ajuste metodológico ao IDH Global, baseando-se na realização decenal do Censo. O IDHM compreende indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: renda, educação e longevidade. Os resultados deste índice podem variar de 0 a 1, podendo ser entendido da seguinte maneira: quanto mais próximo de 1 maior o desenvolvimento humano. (Brasil, PNUD, 2013)

indicador pode ter sido um fator para que alguns estados optassem pela participação no Programa, no entanto, essa hipótese não aplica para todos os entes federados. Pode ter existido outras motivações que levaram cada estado fazer a adesão ao Programa, como por exemplo: interesse pelos recursos financeiros, compreensão e concordância com a proposta elaborada, possibilidade para melhoria dos diversos índices estaduais, falta de uma política estadual para atender o Ensino Médio, dentre outros.

3.2.3 Indicação das escolas

O Documento Orientador do ProEMI-2009 (Brasil, MEC/SEB, 2009g), que conduziu o início da implantação da política, não definiu critérios para a indicação das escolas, diferentemente das versões posteriores.

No entanto, mesmo diante da ausência de definições por parte do Programa, em 2009, foi possível verificar se as Secretarias de Estado de Educação utilizaram como critério para a escolha das escolas, aquelas unidades escolares que apresentavam os maiores índices de abandono e reprovação escolar da rede estadual, justificando assim, a sua participação no ProEMI.

Como a adesão dos estados e a indicação das escolas ocorreu a partir do mês de Setembro/2009, utilizou-se como referência as taxas de rendimento do ano anterior.

Conforme o universo de escolas estaduais em cada ente federado foi necessário no âmbito desta pesquisa definir um parâmetro para identificar as escolas estaduais com os maiores índices de reprovação e abandono no Ensino Médio. Dentre a quantidade total de escolas estaduais foi observado se as unidades indicadas a participar do ProEMI, se enquadravam na amostra de 25% dos piores resultados do fluxo escolar do seu estado, como mostra a tabela 5. Tal amostragem foi definida com base na análise estatística de quartis, para que fosse possível realizar uma verificação mais próxima da realidade.

Tabela 5: Amostra da situação das taxas de abandono e reprovação do Ensino Médio da Esfera Estadual - 2008

UF	ABANDONO	REPROVAÇÃO
AC	13%	67%
AM	14%	14%
AP	13%	38%
BA	30%	9%
DF	13%	20%
GO	28%	36%
MA	17%	39%
MS	33%	22%
MT	29%	57%
PA	29%	68%
PB	7%	43%
PE	12%	29%
PI	33%	33%
PR	31%	33%
RJ	31%	25%
RN	27%	36%
SC	29%	41%
SE	53%	76%
TOTAL	27%	38%

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP–2008a.

Os dados mostram que as escolas podem ter sido indicadas pelo fato de apresentarem um elevado índice de reprovação e/ou de abandono. Como por exemplo, no estado de Sergipe a maioria das escolas participantes do ProEMI estão entre a amostra de 25% das escolas com as piores taxas de abandono e de reprovação.

Na Bahia os dados revelaram que as escolas indicadas tinham altos índices de abandono e pequenas taxas de reprovação. Já no caso da Paraíba, as escolas participantes não apresentavam altas taxas de abandono, porém atingiram índices significativos de reprovação.

As escolas participantes do ProEMI fazem parte do conjunto de escolas estaduais que apresentaram altos índices de reprovação e/ou abandono escolar no Ensino Médio. Nem todas as escolas indicadas (46%) foram caracterizadas como instituições que apresentavam os piores resultados escolares entre a rede estadual. Elas podem ter sido indicadas pelo fato de terem atingido no ano anterior, elevadas taxas em apenas uma ou em ambas as categorias. No levantamento realizado foram identificadas outras escolas que também atingiram altas ou as maiores taxas de abandono e reprovação entre a rede estadual, no entanto, elas não foram indicadas para participação no Programa.

3.2.4 Reprovação e abandono escolar

Para o levantamento dos dados do fluxo escolar (abandono e reprovação escolar), utilizou-se como referência os Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento, do período de 2007-2011.

Para que fosse possível identificar as contribuições do ProEMI e estabelecer algumas comparações, o levantamento foi realizado no conjunto de escolas estaduais que fizeram a adesão e no conjunto de escolas estaduais que não participaram do Programa. Os referidos dados compõem as taxas de cada estado.

A tabela 6a traz os resultados de reprovação das escolas estaduais que não fizeram a adesão ao ProEMI e as variações identificadas no período analisado. A tabela 6b também apresenta os resultados de reprovação, entretanto, das escolas que participaram do Programa e as variações encontradas.

Tabela 6: Taxa de Reprovação (2007-2011)**6a**

TAXA DE REPROVAÇÃO - Escolas Estaduais sem ProEMI

ESTADO	2007	2008	2009	2010	2011	PP
ACRE	6%	3%	4%	3%	3%	-3
AMAZONAS	9%	10%	7%	6%	5%	-4
AMAPÁ	8%	9%	9%	9%	9%	1
BAHIA	10%	11%	11%	11%	15%	4
DISTRITO FEDERAL	25%	15%	18%	20%	22%	-3
GOIÁS	9%	10%	12%	11%	12%	3
MARANHÃO	6%	6%	6%	7%	8%	1
M. G. DO SUL	14%	15%	16%	18%	17%	3
MATO GROSSO	7%	7%	9%	17%	18%	10
PARÁ	16%	8%	10%	11%	11%	-5
PARAÍBA	8%	8%	7%	8%	7%	0
PERNAMBUCO	8%	9%	9%	8%	10%	2
PIAUÍ	8%	7%	7%	9%	9%	1
PARANÁ	11%	11%	11%	11%	12%	1
RIO DE JANEIRO	18%	19%	20%	19%	18%	0
R. G. DO NORTE	6%	7%	7%	6%	7%	1
SANTA CATARINA	8%	8%	9%	10%	7%	-2
SERGIPE	8%	13%	13%	12%	12%	4

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b.

6b

TAXA DE REPROVAÇÃO - Escolas Estaduais com ProEMI

ESTADO	2007	2008	2009	2010	2011	PP
ACRE	9%	9%	9%	11%	10%	1
AMAZONAS	5%	5%	7%	6%	4%	-1
AMAPÁ	12%	13%	12%	12%	16%	4
BAHIA	10%	10%	9%	9%	16%	6
DISTRITO FEDERAL	25%	16%	19%	27%	23%	-2
GOIÁS	11%	12%	14%	14%	17%	6
MARANHÃO	10%	9%	11%	12%	12%	3
M. G. DO SUL	14%	16%	15%	11%	9%	-5
MATO GROSSO	9%	11%	15%	19%	18%	8
PARÁ	18%	17%	18%	20%	19%	1
PARAÍBA	11%	11%	11%	10%	10%	-1
PERNAMBUCO	8%	9%	8%	8%	10%	1
PIAUÍ	12%	12%	13%	10%	7%	-5
PARANÁ	14%	13%	14%	14%	16%	2
RIO DE JANEIRO	21%	20%	25%	20%	23%	2
R. G. DO NORTE	7%	8%	8%	4%	4%	-3
SANTA CATARINA	11%	12%	13%	11%	9%	-3
SERGIPE	13%	25%	20%	17%	17%	4

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP–2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b.

Identificou-se nas tabelas acima, que o ponto de partida da reprovação tanto nas escolas sem o ProEMI quanto nas escolas com o Programa, é alto. Como por exemplo, na tabela 6a, no ano de 2007, o Distrito Federal (25%) e os estados do Rio de Janeiro (18%), do Pará (16%), do Mato Grosso do Sul (14%), do Paraná (11%) e da Bahia (10%) apresentaram as maiores taxas, sendo igual ou superior a 10%.

No caso das escolas com o ProEMI, neste mesmo ano, constatou-se que doze estados e o Distrito Federal alcançaram taxas igual ou superior de 10%, ou seja, a maior parte das unidades federativas participantes, apresentaram altos índices de reprovação.

Mesmo que em alguns estados os índices sejam altos, as taxas de reprovação parecem ser maiores nas unidades participantes do Programa, como por exemplo, no: Pará (18%), Paraná (14%) e Rio de Janeiro (21%).

Em outros casos, o ponto de partida é igual, tanto nas escolas com ou sem o ProEMI, tais como: na Bahia (10%), no Mato Grosso do Sul (14%) e o Distrito Federal (25%).

Enquanto no ano de 2007, 5 estados e o Distrito Federal, atingiram os maiores resultados (igual ou superior a 10%) de reprovação nas escolas sem o ProEMI; no ano de 2011, um número maior de estados aumentou seu índice de reprovação, dentre eles: o Sergipe (12%), o Rio de Janeiro (18%), o Paraná (12%), o Pernambuco (10%), a Bahia (15%), o Goiás (12%), o Mato Grosso do Sul (17%), o Mato Grosso (18%), o Pará (11%) e o Distrito Federal (22%). Ou seja, a problemática da reprovação piorou nestas unidades federativas.

No caso das escolas com o ProEMI, considerando o ponto de partida e os anos posteriores a implantação do Programa, alguns estados alcançaram suas maiores taxas de reprovação em 2011, tais como: o Amapá (16%), a Bahia (16%), o Goiás (17%), o Maranhão (12%), o Pernambuco (10%) e o Paraná (16%). Mesmo com a implantação do ProEMI, os estados citados elevaram os seus resultados escolares.

Ao considerar a variação da taxa de reprovação, nas escolas sem o Programa, constatou-se que no período analisado, apenas o estado do Acre (-3PP), do Amazonas (-4PP), do Pará (-5PP), de Santa Catarina (-2PP) e o Distrito Federal (-3PP), conseguiram reduzir alguns pontos nos percentuais no período analisado.

Os estados da Paraíba e do Rio de Janeiro demonstraram pequenas oscilações, no entanto, mantiveram o ponto inicial e final.

Já em relação às escolas com o ProEMI, identificou-se que mais estados conseguiram reduzir pontos nos percentuais da taxa reprovação, no período analisado, tais como: Amazonas (-PP), Mato Grosso do Sul (-5PP), Paraíba (-1PP), Piauí (-5PP), Rio Grande do Norte (-3PP), Santa Catarina (-3PP) e o Distrito Federal (-2PP). Nestas unidades federativas, o ProEMI no conjunto de ações, de programas e de políticas, em andamento, pode ter contribuído para melhoria dos dados de reprovação das escolas participantes.

Ressalta-se que as possíveis contribuições do ProEMI nos resultados, impactaram em 7 estados participantes (39%). Os outros 11 entes federados (61%) não apresentaram melhoras nos seus índices de reprovação, ou seja, pioraram as suas taxas. Mesmo que o movimento de melhoria deste índice tenha ocorrido em poucos estados, identificou-se que as variações dos pontos dos percentuais da taxa de reprovação foram mais significativas no conjunto de escolas com o Programa, pois do conjunto de escolas sem o ProEMI, apenas 5 estados (28%) mostraram mudanças positivas; 11 estados (61%) pioraram os seus resultados e 2 entes federados (11%) permaneceram com os seus índices estáveis.

Mesmo diante da redução dos dados da reprovação escolar, percebidas tanto nas escolas com ou sem o ProEMI, foi possível detectar também o aumento deste índice, no período analisado. As altas taxas de reprovação das escolas estaduais além de constituírem uma grande problemática do Ensino Médio, também podem indicar a não aprendizagem dos estudantes.

Cabe ressaltar, no entanto, que nem sempre a reprovação significa a não aprendizagem. Tais resultados podem ser decorrentes de outros fatores tais como, a indisciplina, faltas excessivas, dentre outros.

No que se refere aos dados do abandono escolar, a tabela 7a traz os resultados das escolas estaduais que não fizeram a adesão ao Programa e as variações identificadas, no período de 2007-2011. A tabela 7b também apresenta os resultados de abandono, entretanto, das escolas que participaram do ProEMI e as variações encontradas, no mesmo período em questão.

Tabela 7: Taxa de Abandono (2007-2011)**7a**

TAXA DE ABANDONO - Escolas Estaduais sem ProEMI

ESTADO	2007	2008	2009	2010	2011	PP
ACRE	12%	13%	11%	11%	11%	-1
AMAZONAS	12%	15%	16%	11%	12%	0
AMAPÁ	23%	21%	24%	21%	20%	-3
BAHIA	19%	20%	18%	16%	13%	-7
DISTRITO FEDERAL	9%	7%	10%	9%	9%	-1
GOIÁS	17%	16%	13%	13%	8%	-9
MARANHÃO	19%	17%	15%	16%	15%	-4
M. G. DO SUL	14%	13%	13%	12%	11%	-3
MATO GROSSO	18%	20%	16%	11%	12%	-6
PARÁ	21%	24%	23%	21%	20%	-1
PARAÍBA	19%	20%	20%	20%	19%	0
PERNAMBUCO	24%	20%	15%	12%	11%	-13
PIAUÍ	20%	24%	22%	19%	18%	-3
PARANÁ	10%	11%	9%	8%	7%	-3
RIO DE JANEIRO	15%	17%	16%	15%	13%	-2
R. G. DO NORTE	28%	27%	25%	22%	24%	-4
SANTA CATARINA	7%	8%	7%	7%	8%	1
SERGIPE	20%	21%	19%	19%	16%	-4

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP–2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b.

7b

TAXA DE ABANDONO - Escolas Estaduais com ProEMI

ESTADO	2007	2008	2009	2010	2011	PP
ACRE	17%	15%	15%	14%	14%	-3
AMAZONAS	15%	14%	8%	6%	4%	-11
AMAPÁ	18%	18%	13%	12%	11%	-7
BAHIA	19%	21%	19%	16%	12%	-7
DISTRITO FEDERAL	11%	5%	10%	6%	10%	-1
GOIÁS	16%	17%	11%	9%	3%	-13
MARANHÃO	17%	15%	16%	13%	14%	-3
M. G. DO SUL	18%	15%	12%	6%	5%	-13
MATO GROSSO	18%	19%	18%	13%	14%	-4
PARÁ	26%	24%	24%	22%	20%	-6
PARAÍBA	18%	19%	16%	17%	17%	-1
PERNAMBUCO	24%	15%	14%	12%	12%	-12
PIAUÍ	18%	26%	16%	10%	14%	-4
PARANÁ	11%	13%	5%	5%	5%	-6
RIO DE JANEIRO	16%	20%	15%	18%	13%	-3
R. G. DO NORTE	27%	26%	23%	20%	21%	-7
SANTA CATARINA	8%	8%	8%	8%	10%	2
SERGIPE	21%	23%	18%	16%	14%	-7

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b.

Ao comparar o ponto de partida da reprovação com a do abandono escolar, as tabelas acima revelam que os índices são ainda maiores e mais alarmantes no segundo caso. No entanto, ambas as tabelas também mostram a melhoria das taxas do abandono escolar, no período analisado.

No que se refere às escolas sem o ProEMI, em 2007, o Distrito Federal (9%) e o estado de Santa Catarina (7%) apresentaram as menores taxas. Os outros 16 estados (que representam 89%) alcançaram índices altos, suas taxas foram iguais ou superiores a 10%, como por exemplo, no: Rio Grande do Norte (28%), Pernambuco (24%), Amapá (24%) e Pará (21%).

Em relação às escolas com o ProEMI, no mesmo ano em questão, apenas o estado de Santa Catarina (8%) alcançou a menor taxa. O Distrito Federal e os estados restantes (16) também apresentaram altos índices de abandono escolar, dentre eles: o Rio Grande do Norte (27%), o Pará (26%), Pernambuco (24%) e Sergipe (21%).

Diferentemente do caso da reprovação, mesmo diante dos índices elevados, somente a metade dos estados participantes do ProEMI apresentaram resultados maiores em relação às escolas que não aderiram ao Programa, tais como: o Acre, o Amapá, o Mato Grosso do Sul, o Pará, o Paraná, o Rio de Janeiro, Santa Catarina, o Sergipe e o Distrito Federal.

Em outros casos, identificou-se o mesmo ponto de partida entre as escolas que fizeram e que não fizeram a adesão ao ProEMI, como por exemplo: na Bahia (19%), Mato Grosso (18%) e Pernambuco (24%)

Na tabela 7a foi possível perceber que o Distrito Federal e 14 estados conseguiram reduzir os seus índices de abandono, no período analisado. Apresentou a maior queda o estado de Pernambuco, com 13 pontos, seguido do estado de Goiás com 9 pontos e da Bahia com 7 pontos.

Os estados da Paraíba e do Amazonas demonstraram pequenas oscilações, no entanto, não apresentaram variação dos pontos nos percentuais das taxas. Já o estado de Santa Catarina demonstrou um pequeno aumento no seu índice de abandono escolar, no período em questão.

Na tabela 7b identificou-se que o Distrito Federal e 16 estados também conseguiram reduzir os seus dados de abandono. Ao comparar com a tabela 7a, o movimento de melhoria deste índice foi mais expressivo nas escolas com o ProEMI.

Foram os estados que atingiram a maior queda, Mato Grosso do Sul e Goiás (13PP), Pernambuco (12PP) e Amazonas (11PP). Dito de outro modo, 4 estados alcançaram queda superior a 10PP, enquanto no conjunto de escolas sem o ProEMI, apenas o estado de Pernambuco conseguiu resultado semelhante.

Tanto o estado da Bahia e quanto o Distrito Federal permaneceram com a mesma variação em ambas as tabelas. O conjunto de escolas com o ProEMI, no estado de Santa Catarina, também mostrou aumento do índice de abandono.

As tabelas 7a e 7b evidenciam que os dados de abandono escolar foram expressivos neste primeiro monitoramento da política. A variação dos pontos percentuais foi mais significativo nas escolas com o ProEMI, que apresentaram maior queda deste índice. O ProEMI no conjunto de ações, de programas e de políticas, em andamento, pode ter contribuído para melhoria destes índices, impactando positivamente em 17 dos estados participantes, representando assim 94%.

No entanto, cabe ressaltar que as taxas de abandono também diminuiram nas escolas que não aderiram ao Programa, com impacto positivo em 15 estados analisados (83%), ou seja, outras ações desenvolvidas em âmbito estadual podem ter contribuído para os melhores resultados do fluxo escolar no conjunto de escolas estaduais.

Mesmo que os resultados do abandono escolar tenham sido melhores nas escolas com o ProEMI, não é possível afirmar que a queda deste índice ocorreu exclusivamente nas unidades participantes pois identificou-se um movimento geral de diminuição da referida taxa no conjunto de escolas, das redes estaduais de Ensino Médio.

Ao estabelecer comparação com a problemática da reprovação escolar, parece haver maior preocupação por parte do conjunto das escolas estaduais com os índices de abandono. A existência do ProEMI ou de outros programas e ações no interior das escolas estaduais, pode resultar em um maior movimento, no sentido de cobrar ações voltadas para o enfrentamento do abandono escolar. No entanto, conseguir com que o aluno permaneça na escola não necessariamente tem refletido na melhoria da aprendizagem, pois os índices de reprovação têm aumentado nos últimos anos, nos estados analisados.

3.2.5 Tendências do fluxo escolar

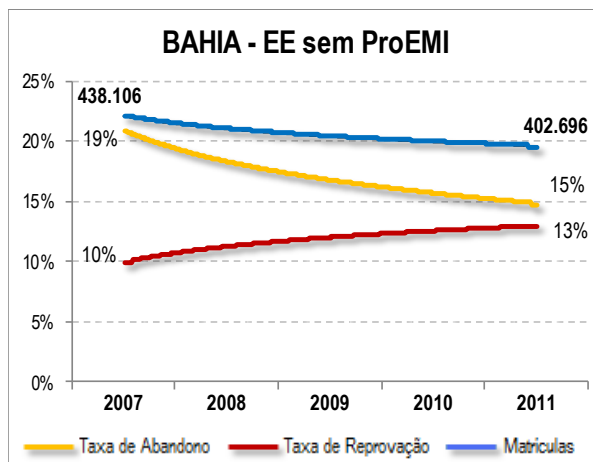
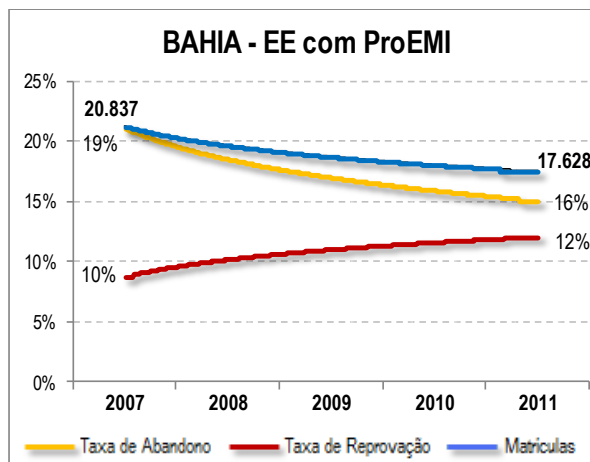
Para o acompanhamento da tendência do fluxo escolar da esfera estadual levantou-se o total de matrículas do Ensino Médio, as taxas de reprovação e de abandono escolar, no período de 2007-2011, considerando assim, os três anos anteriores ao início do Programa e nos dois anos seguintes da sua implantação.

O levantamento foi realizado tanto nas escolas estaduais que participam do ProEMI quanto nas escolas estaduais que não fizeram a adesão. Desta maneira foi possível estabelecer comparações e a verificação das possíveis contribuições do Programa em cada estado. As tendências do fluxo escolar podem contribuir para demonstrar o movimento inicial da implantação do ProEMI.

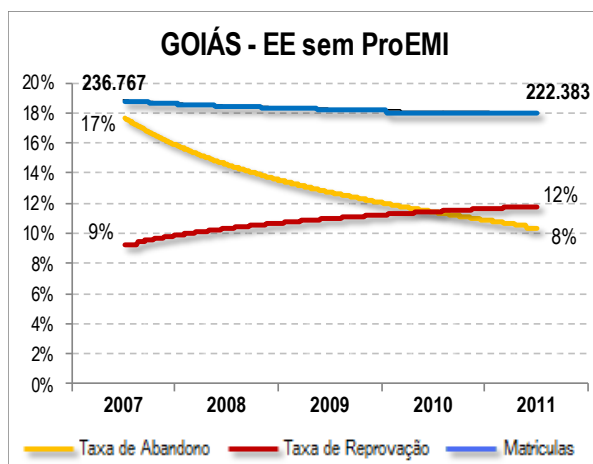
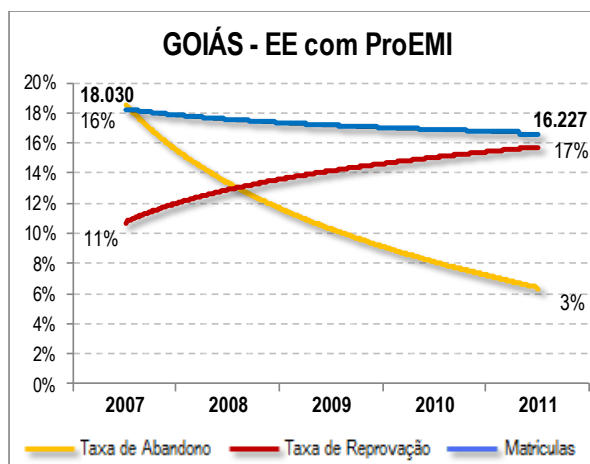
Os gráficos que serão apresentados trazem os dados do total de matrícula, as taxas de reprovação e de abandono escolar do Ensino Médio, de cada estado investigado e do seu conjunto de escolas estaduais participantes do ProEMI e do conjunto de escolas estaduais que não participam do Programa. Ainda, os gráficos mostram a comparação destes dados entre os dois conjuntos de escolas de cada estado, sinalizando assim, a identificação de quatro tendências diferentes do fluxo escolar, no período analisado.

3.2.5.1 Tendência I

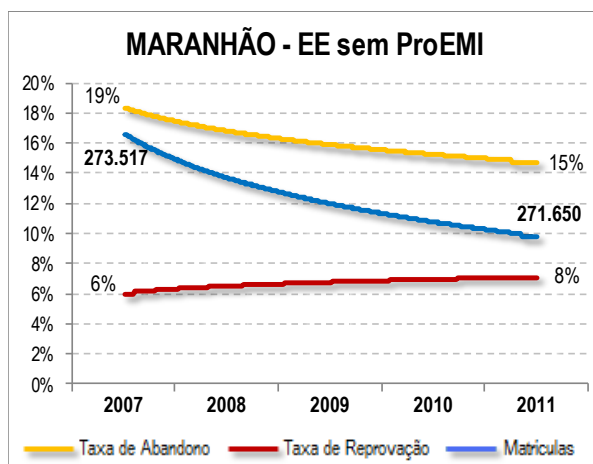
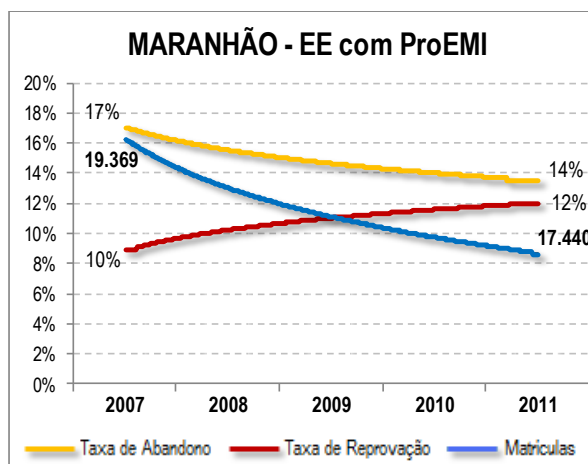
A primeira tendência identificada tanto no conjunto de escolas com o ProEMI quanto no conjunto de escolas sem o Programa, apresenta os seguintes movimentos do fluxo escolar entre os estados: a redução do total de matrículas, a queda da taxa do abandono e o aumento da reprovação escolar. Os gráficos abaixo mostram que os estados da Bahia, de Goiás, do Maranhão e do Paraná fizeram parte desta tendência.

Gráfico 2 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – BA**2a****2b**

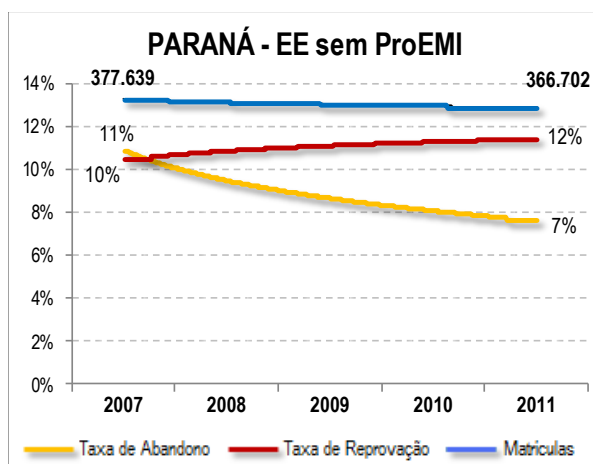
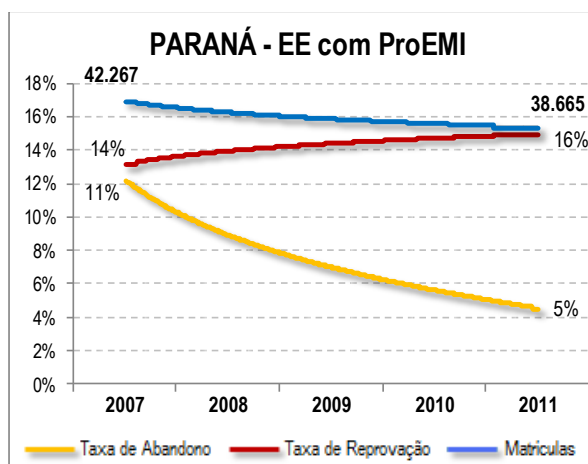
Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 3 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – GO**3a****3b**

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 4 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – MA**4a****4b**

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 5 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – PR**5a****5b**

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

No estado da Bahia as escolas com e sem o ProEMI apresentaram o mesmo ponto de partida nas taxas de abandono (19%) e de reprovação escolar (10%). No entanto, ao comparar os gráficos 2a e 2b, foi possível perceber que as escolas com

o ProEMI alcançam a menor taxa de reprovação (12%) e a maior taxa de abandono (16%), no período analisado.

Foi possível perceber no estado de Goiás que as escolas com o ProEMI mostraram maior queda no índice de abandono, passando de 16% em 2007, para 3% em 2011. Porém o aumento da reprovação foi mais expressivo do que nas escolas sem o Programa, partindo de 11% em 2007 e atingindo 17% em 2011.

No caso do Maranhão a taxa de abandono alcançou 14% nas escolas com o ProEMI. A taxa de reprovação apresentou a mesma variação de 2%, em ambos os conjuntos de escolas. No entanto, devido a diferença no ponto de partida, as escolas com o ProEMI alcançaram taxas de reprovação mais elevadas.

No estado do Paraná a queda na taxa de abandono foi maior nas escolas com o ProEMI, passando de 11% em 2007, para 5% em 2011. A variação dos índices de reprovação (2%) foi a mesma em ambos os gráficos, porém, as escolas com o Programa apresentaram ponto de partida mais alto e conseqüentemente, a taxa de reprovação foi maior.

É possível perceber na Tendência I, que o aumento da reprovação pode ter impactado na queda das matrículas nas escolas com ProEMI e nas escolas sem o Programa. Dito de outra maneira, diante da elevação dos índices de reprovação, ambos os conjuntos de escolas não conseguiram manter as matrículas escolares do Ensino Médio.

Pelo fato dos dois conjuntos de escolas apresentarem um movimento comum: queda das matrículas e do abandono e aumento da reprovação, não é possível afirmar nas escolas com o ProEMI, que as mudanças tenham sido decorrentes apenas deste Programa. Identifica-se nas escolas que não são participantes do Programa o mesmo movimento. Ou seja, neste caso não seria possível aferir ao ProEMI possíveis contribuições de melhoria nos resultados escolares das escolas participantes.

A queda das matrículas e o aumento da reprovação chamam a atenção nos estados que compõe a Tendência I. Mesmo que as taxas de abandono tenham apresentado melhorias, em alguns estados como na Bahia e no Maranhão os dados continuam preocupantes.

Evidencia-se na Tendência I o movimento comum do fluxo escolar nos dois conjuntos de escolas, que parece não ter alterações significativas após a

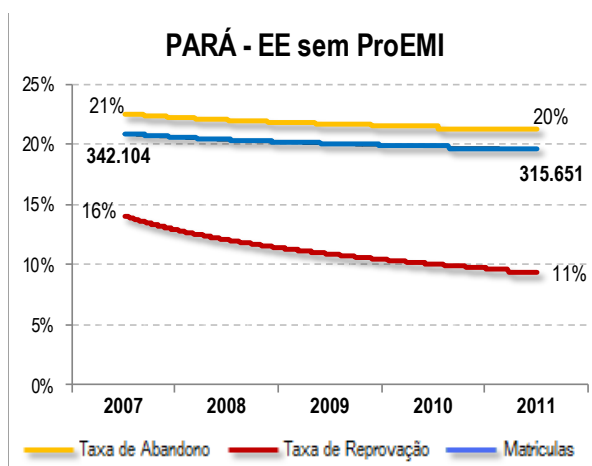
implantação do ProEMI, nas escolas participantes. A queda do índice de abandono pode revelar que as ações, programas e políticas desenvolvidas pelas Secretarias de Estado de Educação e suas escolas estaduais (com ou sem ProEMI) podem estar voltadas principalmente para a problemática do abandono no Ensino Médio.

3.2.5.2 Tendência II

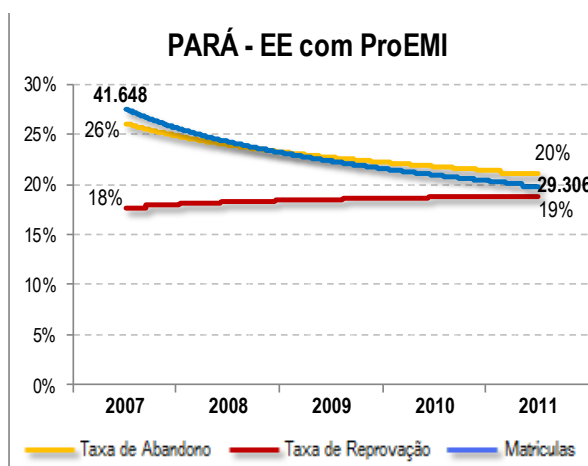
A primeira característica comum da Tendência II é a redução do total de matrículas e a queda da taxa de abandono, nos dois conjuntos de escolas (com e sem o ProEMI). A outra marca está relacionada aos índices de reprovação, que apresentam um movimento diferente nos dois conjuntos de escolas de um mesmo estado. Os gráficos abaixo exemplificam esta tendência, nos estados do Pará, da Paraíba, do Piauí, do Rio Grande do Norte e do Rio de Janeiro.

Gráfico 6 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – PA

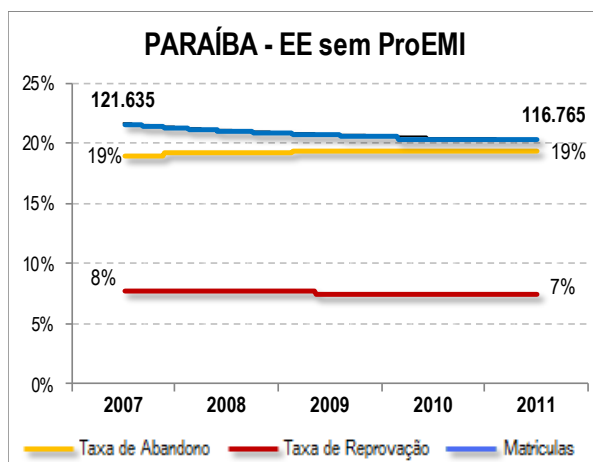
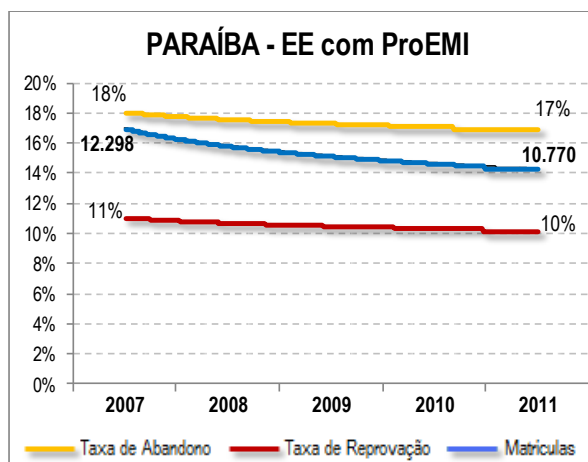
6a



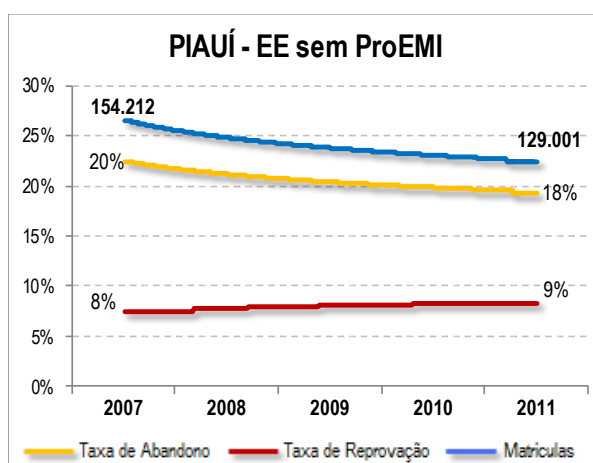
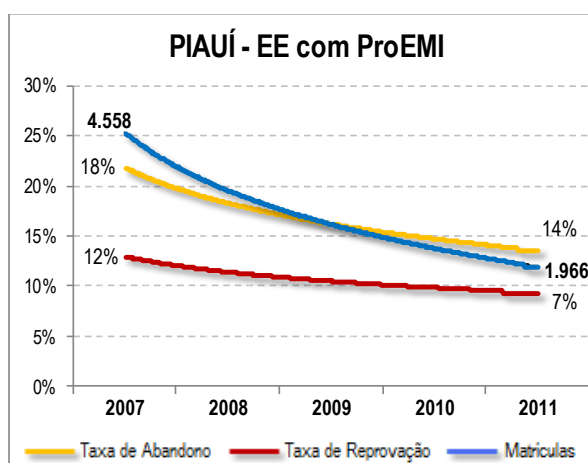
6b



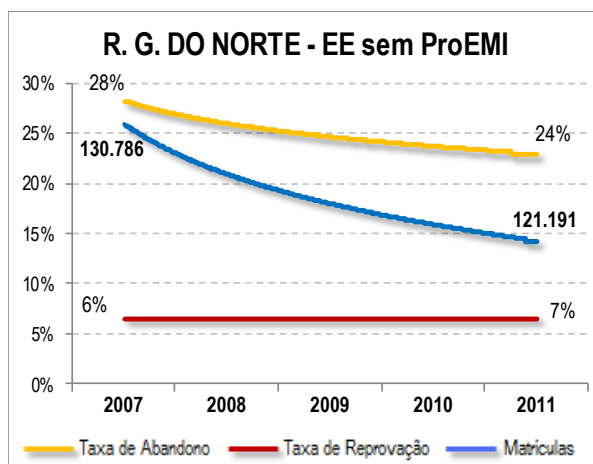
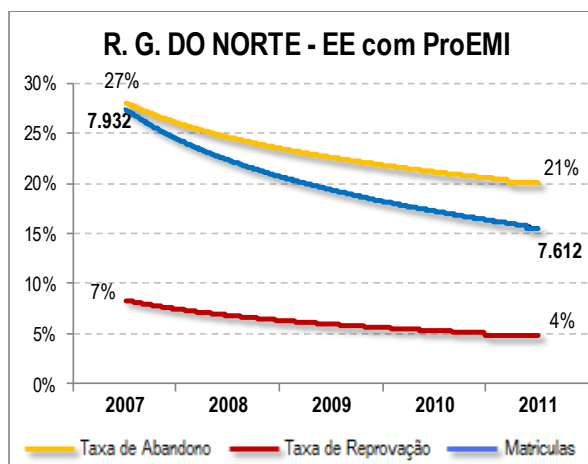
Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 7 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – PB**7a****7b**

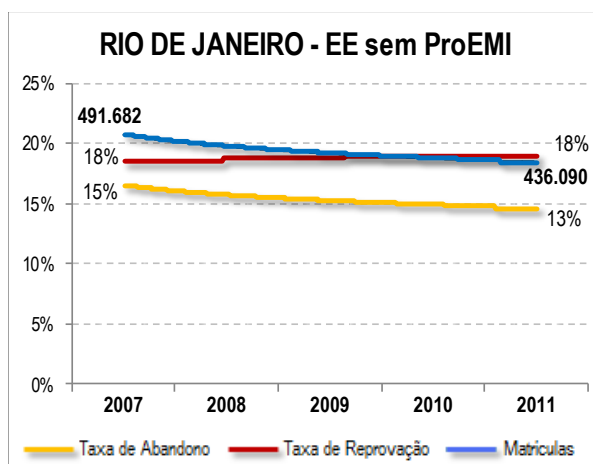
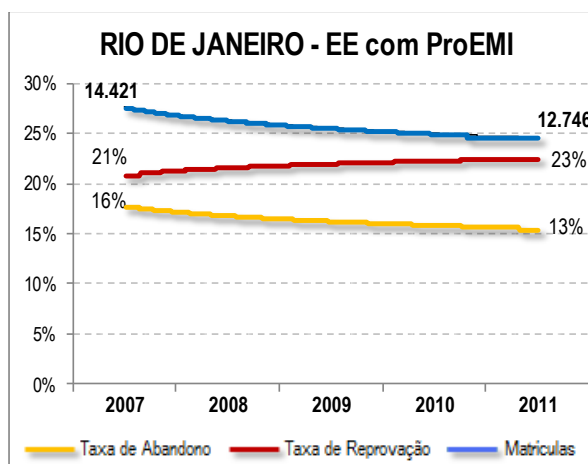
Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 8 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – PI**8a****8b**

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 9 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – RN**9a****9b**

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 10 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – RJ**10a****10b**

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

No estado do Pará a maior queda da taxa de abandono pode ser identificada nas escolas com o ProEMI, que passaram de 26% em 2007, para 20% em 2011. No período analisado, as escolas sem o Programa apresentaram queda de 5% nos índices de reprovação enquanto isso, as escolas com o ProEMI aumentaram seus resultados.

Na Paraíba os resultados do abandono foram melhores nas escolas com o ProEMI. No conjunto de escolas sem o Programa o ponto de partida e o ponto final do abandono foram os mesmos (19%). Em relação à reprovação, mesmo diante da queda da taxa (1%), as escolas com o ProEMI, apresentaram índices mais elevados.

Em relação ao Piauí as escolas com o ProEMI, mesmo diante da queda das matrículas, apresentaram melhores resultados tanto na reprovação (em 2011, 7%) quanto no abandono (em 2011, 14%), ou seja, a variação da queda das taxas foram maiores se comparado com as escolas sem o Programa. Ainda, no conjunto de escolas sem o ProEMI, foi possível identificar o aumento da taxa de reprovação (em 2011, 9%).

Mesmo que o Piauí tenha a menor adesão (1,24%) relativa à quantidade total de escolas estaduais, percebe-se que as escolas com o ProEMI tiveram resultados mais significativos em relação ao conjunto de escolas não participantes. Neste estado identificou-se a possibilidade de contribuições do ProEMI nos dados de abandono e reprovação escolar. Ou seja, a menor adesão não necessariamente está vinculada aos piores resultados.

O estado do Rio Grande do Norte mostra um movimento semelhante do Piauí, ou seja, as escolas com o ProEMI alcançaram uma queda mais significativa nas taxas de abandono (6%) e reprovação (3%) em relação as demais escolas estaduais. As escolas sem o ProEMI apresentaram aumento da reprovação (1%) no período analisado.

No caso do Rio de Janeiro, tanto as escolas com e sem o ProEMI, demonstraram queda no abandono, atingindo 13%, em 2011. Em relação à reprovação, as escolas sem o ProEMI mantiveram em 2011, o mesmo percentual do ponto de partida (18%). Já as escolas com o Programa aumentaram os seus índices de reprovação, passando de 21% em 2007, para 23% em 2011.

O Rio de Janeiro foi o segundo estado que apresentou a menor adesão (1,52%) relativa à quantidade total de escolas estaduais. As escolas com o ProEMI mostraram resultados positivos apenas nos índices de abandono. Ou seja, neste estado, as possíveis contribuições do ProEMI ainda são pouco significativas no movimento do fluxo escolar (matrículas e reprovação).

Identificou-se na Tendência II, que o aumento da reprovação pode ter impactado na queda das matrículas nas escolas com ProEMI, nos estados do Pará e

do Rio de Janeiro. No entanto, a mesma hipótese não se aplica para as escolas sem o Programa nestes mesmos estados, pois tais unidades escolares apresentaram redução/estabilização das taxas de abandono e reprovação bem como, a queda no total de matrícula. Neste caso, a reprovação pode não ser a causa da redução das matrículas.

Em virtude dos diferentes movimentos encontrados do fluxo escolar, no Piauí, na Paraíba e no Rio Grande do Norte, o ProEMI juntamente com outras ações, programas e políticas, em andamento, pode estar contribuindo para a diminuição das taxas de abandono e de reprovação nas escolas participantes. No entanto, é preciso considerar que em ambos os estados, a queda das matrículas foi significativa no período analisado.

Dos cinco estados que fazem parte desta Tendência II, três unidades federativas (Piauí, Paraíba e Rio Grande do Norte) sinalizaram possíveis contribuições do ProEMI em duas categorias analisadas: reprovação e abandono. Nos demais estados (Pará e Rio de Janeiro) houve o aumento da reprovação no conjunto de escolas que implantaram o Programa.

Como já sinalizado anteriormente, a queda das matrículas e a elevação da reprovação (em parte do conjunto de escolas com ou sem o ProEMI), também chamam a atenção nos gráficos apresentados acima.

As taxas de abandono, mesmo diante das melhorias, permanecem altas nos dois conjuntos de escolas dos estados analisados. No entanto, devido a redução destes índices nas escolas com e sem o ProEMI, compreende-se que as questões ligadas ao abandono escolar podem ter tido maior prioridade por parte das unidades escolares e das Secretarias de Estado de Educação.

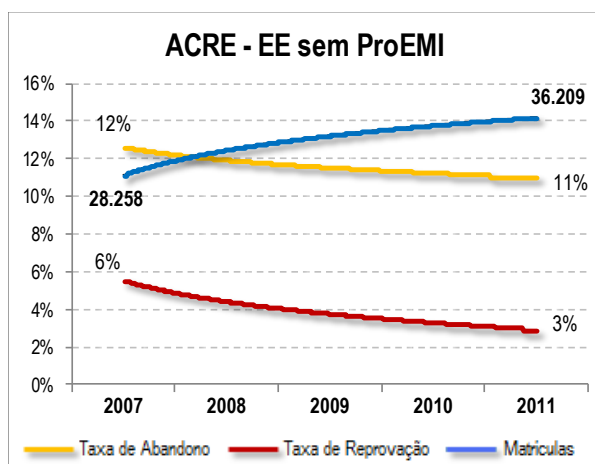
3.2.5.3 Tendência III

A Tendência III sinaliza a diminuição do total de matrículas somente no conjunto de escolas com o ProEMI. Já as taxas de reprovação e abandono escolar

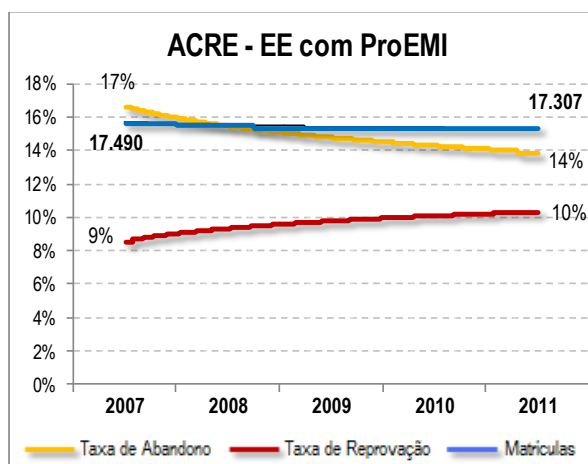
apresentam movimentos diferentes entre os dois conjuntos de escolas do mesmo estado. Fizeram parte desta tendência cinco estados (Acre, Amapá, Sergipe, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul), conforme mostram os gráficos abaixo.

Gráfico 11 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – AC

11a



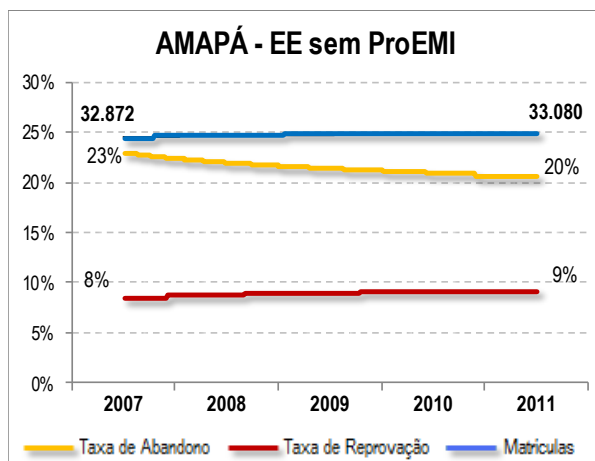
11b



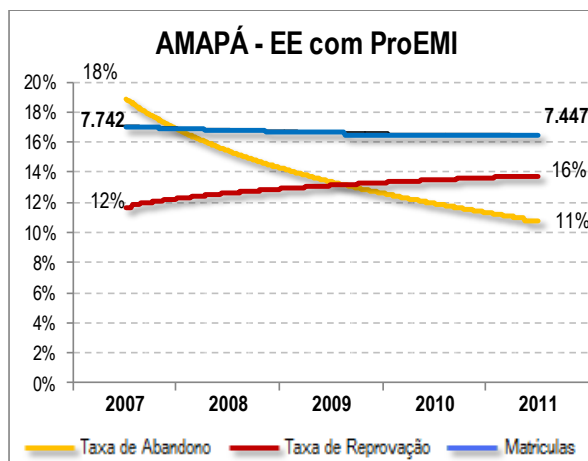
Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 12 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – AP

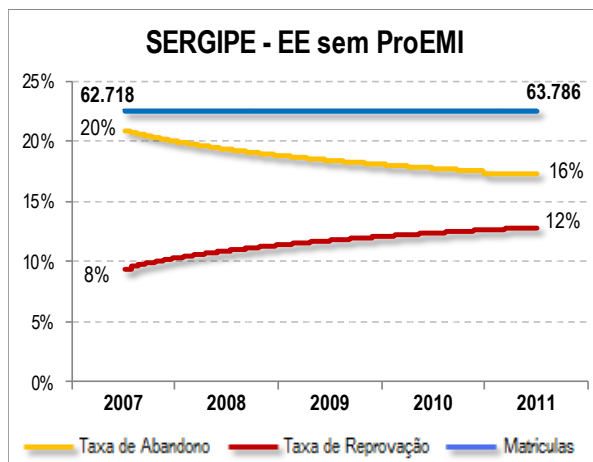
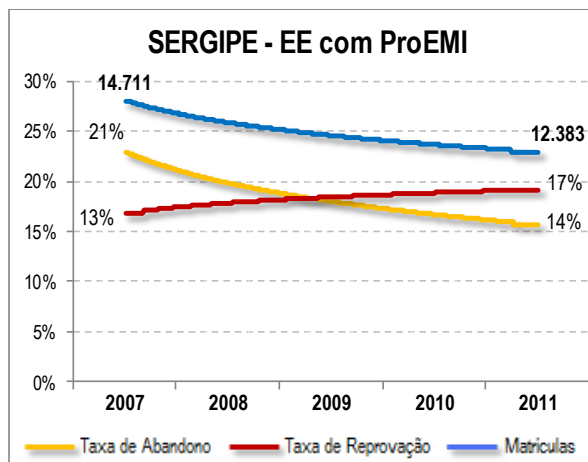
12a



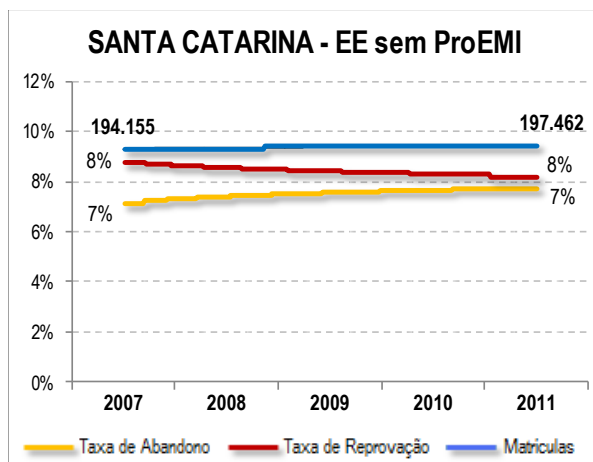
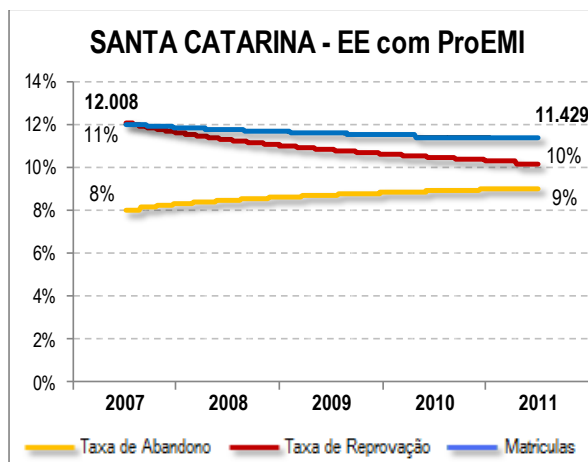
12b



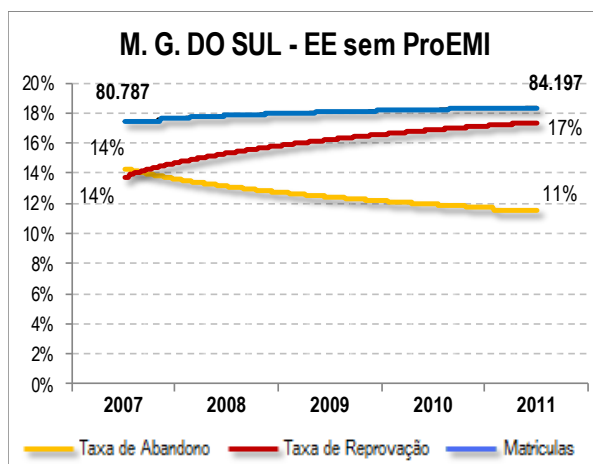
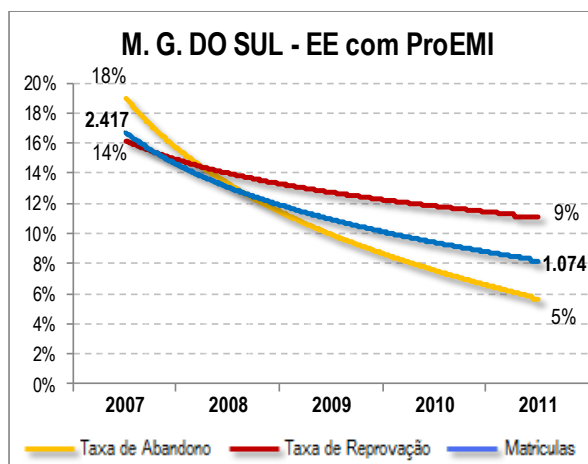
Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 13 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – SE**13a****13b**

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 14 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – SC**14a****14b**

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 15 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – MS**15a****15b**

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

No estado do Acre, as escolas sem o ProEMI aumentaram as matrículas e conseguiram reduzir as taxas de abandono (1%) e reprovação (3%). Nas escolas com o Programa também houve a diminuição dos índices de abandono, que inclusive apresentou maior variação (3%) no período analisado, ao comparar com o conjunto de escolas não participantes. No entanto, nas escolas com o ProEMI, identificou-se a queda do total de matrículas e o aumento da taxa de reprovação (1%).

Destaca-se que o Acre foi o segundo estado que apresentou a maior adesão (15,00%) relativa à quantidade total de escolas estaduais. Entretanto, parece que tal adesão não apresentou relações significativas com os dados levantados, pois o conjunto de escolas com o ProEMI só mostrou melhorias nos índices de abandono. Ou seja, as escolas sem o Programa alcançaram resultados melhores nas três categorias de análise.

No Amapá o ponto de partida do abandono (23%) é maior nas escolas sem o Programa e mesmo diante da redução deste índice, as escolas com o ProEMI tiveram a maior queda, passando de 18% em 2007, para 11% em 2011. No caso da reprovação, os dois conjuntos de escolas aumentaram seus índices, porém, as escolas com o Programa apresentaram maior ponto de partida (12%) e alcançaram 16%, em 2011.

Em relação ao estado do Sergipe ambas as escolas mostraram queda do abandono e aumento da reprovação, entretanto, as unidades com o ProEMI sofreram diminuição do total de matrículas. A diminuição do abandono foi maior nas escolas com o ProEMI, que apresentaram variação de 7%, no período analisado.

Ressalta-se que no Sergipe foi identificada a terceira maior adesão relativa ao total de escolas estaduais. Como no caso do Acre, as escolas com o ProEMI, demonstraram melhoria somente nos índices de abandono. Constata-se assim, que a maior adesão ao Programa, não necessariamente esteve vinculada a melhores resultados em relação aos demais estados participantes, que tiveram menor adesão.

No que diz respeito os estado de Santa Catarina, no início e no fim do período analisado, as escolas sem o ProEMI ficaram com a mesma taxa de reprovação (8%) e abandono escolar (7%). Já as escolas com o Programa reduziram o total de matrículas e aumentaram (1%) o índice de abandono. No entanto, tais escolas conseguiram reduzir a taxa de reprovação.

Interessante perceber o movimento contraditório ocorrido entre o conjunto de escolas no estado do Mato Grosso do Sul. As escolas sem o Programa aumentaram o total de matrículas, reduziram a taxa de abandono e apresentaram elevação do índice de reprovação que passou de 14% em 2007, para 17% em 2011. Já as escolas com o ProEMI, mesmo diante da diminuição das matrículas, sinalizaram uma queda expressiva nos dados de abandono (18% em 2007, para 5% em 2011) bem como, na taxa de reprovação com redução de 5%, no período analisado.

Dos cinco estados que fizeram parte da Tendência III, apenas o Mato Grosso do Sul mostrou a queda dos índices de reprovação e abandono, nas escolas participantes do Programa. Neste estado, o ProEMI (no conjunto de ações, programas e políticas, em andamento) pode estar contribuindo para a diminuição destes dados, mesmo que seja necessário considerar a redução do total de matrículas nas escolas participantes.

O aumento da reprovação nos estados do Acre, Amapá e Sergipe pode ter impactado na queda das matrículas nas escolas com ProEMI. No que se refere ao

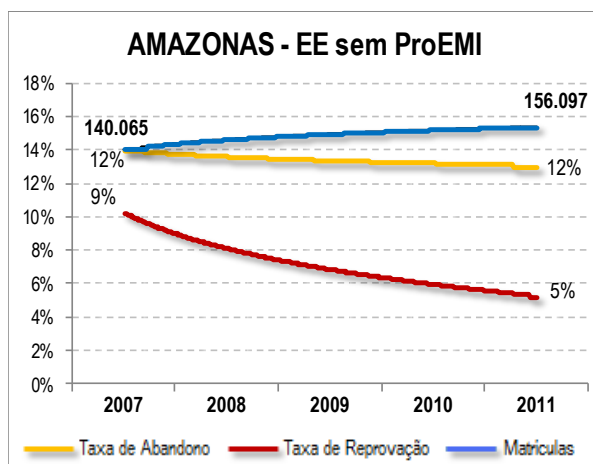
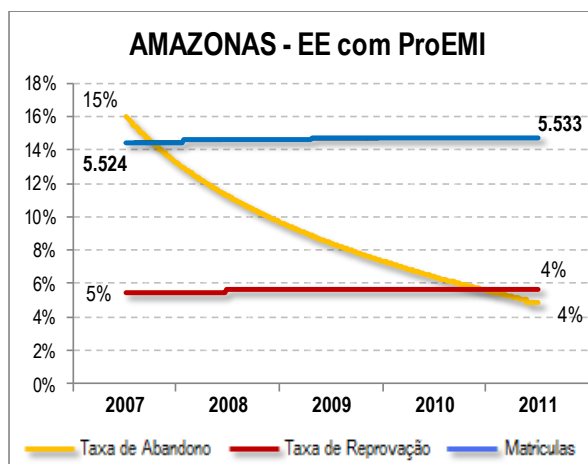
conjunto de escolas sem o Programa, os dados de abandono ou de reprovação pareceram não reduzir o total das matrículas, no período analisado.

No caso dos estados analisados na Tendência III, a queda das matrículas somente no conjunto de escolas com o ProEMI, despertam atenção especial. Tal redução pode apresentar diversos significados, tais como: os estudantes não demonstram interesse pelo ProEMI; este Programa não atende as necessidades e interesses das comunidades escolares; as escolas ainda não implantaram as mudanças propostas pelo Programa; as dificuldades enfrentadas por estas escolas demandam outras ações, para além do ProEMI, dentre outras.

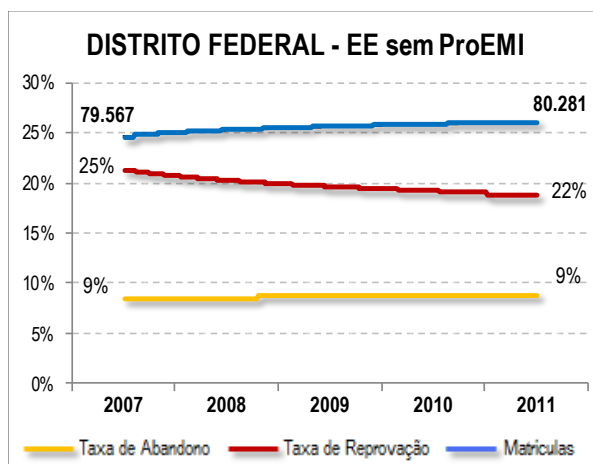
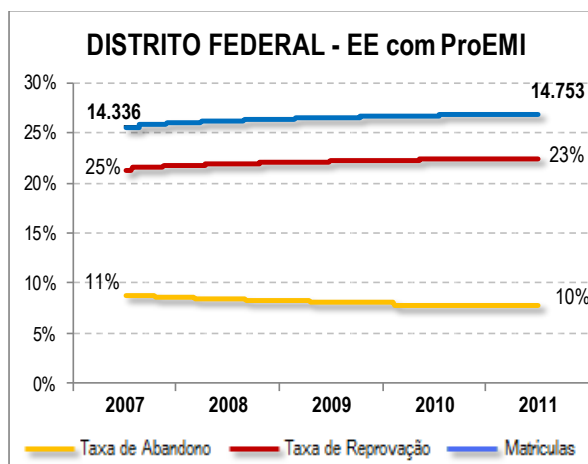
Mesmo que se considerem as devidas melhoras nos dois conjuntos de escolas, as taxas de abandono, principalmente, no Acre, no Amapá, no Sergipe e, as taxas de reprovação, no Mato Grosso do Sul, chamam a atenção e precisam estar na agenda de prioridades das escolas e das Secretarias de Estado de Educação.

3.2.5.4 Tendência IV

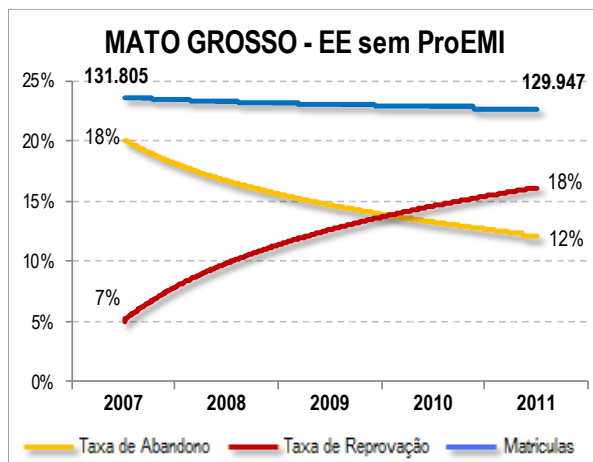
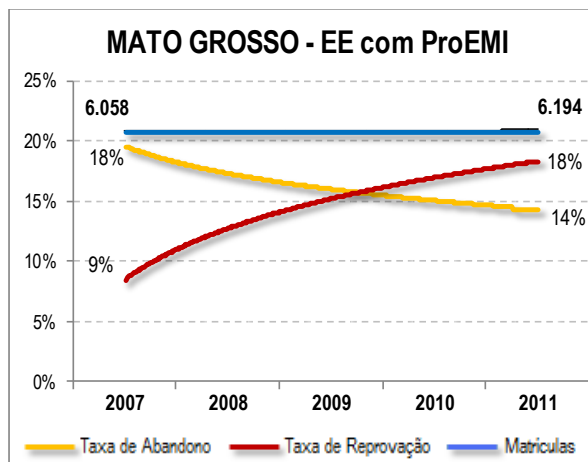
A Tendência IV apresenta dois aspectos em comum no conjunto de escolas com e sem o ProEMI, o aumento do total de matrículas e a queda/estabilização da taxa de abandono. O índice de reprovação em alguns casos mostrou diminuição e, em outros, sinalizou aumento. Ressalta-se que nesta tendência, foi incluído o caso do Mato Grosso, que se difere em um dos aspectos comuns entre os conjuntos de escola. Na sequência, os gráficos apresentam o movimento encontrado em três estados (Amazonas, Mato Grosso e Pernambuco) e no Distrito Federal.

Gráfico 16 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – AM**16a****16b**

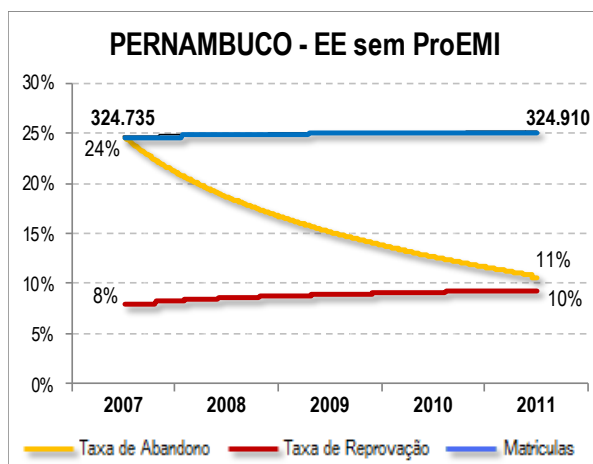
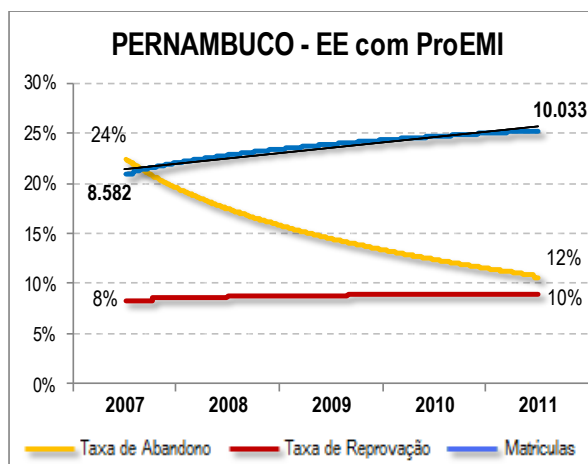
Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 17 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – DF**17a****17b**

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 18 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – MT**18a****18b**

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

Gráfico 19 (a-b): Comparativo entre escolas estaduais sem e com ProEMI – PE**19a****19b**

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b. Microdados/Censo Escolar da Educação Básica/INEP- 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c.

No Amazonas os dois conjuntos de escolas mostraram aumento das matrículas e redução nas taxas de abandono e reprovação. No entanto, a queda da taxa do abandono, nas escolas com o ProEMI foi mais significativa, passando de 15% em 2007, para 4% em 2011. O contrário aconteceu com o índice de reprovação, onde a

diminuição foi maior nas escolas sem o Programa, com variação de 4%, no período analisado.

No Distrito Federal as escolas com o ProEMI, mostraram aumento das matrículas, queda do abandono (2%) e da reprovação (1%). A variação do índice de reprovação (3%) foi maior nas escolas sem o Programa. As escolas sem o Programa permaneceram com a mesma taxa de abandono (9%), em 2007 e 2011.

Ressalta-se que no Distrito Federal houve a maior adesão (18,99%) de escolas relativa a quantidade total escolas estaduais. Diante disso, esperava-se encontrar nos dados de fluxo escolar das escolas participantes, maior possibilidade de influência do ProEMI nos resultados escolares. Por mais que o conjunto de escolas com o Programa tenha melhorado nas três categorias de análise, não é possível afirmar que este programa tenha trazido grandes contribuições, pois o conjunto de escolas sem o ProEMI, por exemplo, alcançou melhores resultados em relação a reprovação.

Em relação ao Mato Grosso as escolas sem o ProEMI apresentaram redução no total de matrículas enquanto as escolas com o Programa mostraram aumento deste dado. Em ambos os conjuntos de escolas, houve a queda da taxa do abandono, no entanto, as escolas sem o ProEMI, mostraram maior variação (6%). Os índices de reprovação tiveram considerável crescimento, tanto nas escolas com quanto nas escolas sem o ProEMI. Neste caso, as escolas sem o Programa alcançaram maior crescimento, passando de 7% em 2007, para 18% em 2011.

No caso de Pernambuco, o movimento foi parecido nos dois conjuntos de escolas. As taxas de reprovação foram as mesmas em 2007 (8%) e 2011(10%). O ponto inicial do abandono (24%) também foi igual nas escolas com e sem o ProEMI. Entretanto, as escolas sem o Programa apresentaram a maior queda, com variação de 13%.

Dos estados analisados, o Mato Grosso e Pernambuco, mostraram aumento da reprovação e diminuição do abandono, nos dois conjuntos de escolas. No caso do Mato Grosso, o crescimento da reprovação pode ter impactado na redução das matrículas, no conjunto de escolas sem o ProEMI, no período analisado. A mesma hipótese não se aplica para o Pernambuco, pois o total de matrículas demonstrou crescimento, tanto nas escolas com e sem o Programa.

Já nas escolas com o ProEMI do estado do Amazonas e do Distrito Federal, identificou-se melhoria nas três categorias levantadas: aumento das matrículas e redução do abandono e da reprovação. Ou seja, as mudanças encontradas nestas escolas, podem ser decorrentes das contribuições do ProEMI, considerando-o no conjunto de outras ações, programas e políticas, em andamento.

O aumento expressivo da reprovação no estado do Mato Grosso é preocupante e sinaliza a necessidade de ações para o enfrentamento desta problemática.

Mesmo diante das melhorias nas taxas do abandono, o Amazonas, o Mato Grosso e o Pernambuco ainda permanecem com índices altos, ou seja, as ações voltadas para esta questão precisam permanecer na agenda das escolas e Secretarias de Estado de Educação.

3.2.5.5 Síntese das tendências do fluxo escolar

O levantamento e a análise dos dados desta pesquisa permitiram a identificação de quatro tendências no movimento do fluxo escolar do conjunto de escolas com e sem o ProEMI, de cada estado participante.

Quatro estados (22%) compõem a Tendência I, sendo o estado da Bahia, de Goiás, do Maranhão e do Paraná. Neste caso as escolas com e sem o ProEMI apresentam a redução do total de matrículas, a queda do abandono e o aumento da reprovação escolar.

A Tendência II é marcada pela redução do total de matrículas e pela queda da taxa de abandono, tanto nas escolas com quanto nas escolas sem o ProEMI. Já o índice de reprovação apresenta um movimento diferente nos dois conjuntos de escolas de um mesmo estado. São os cinco estados (28%) que fazem parte da Tendência: Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro.

A Tendência III é composta por cinco estados (28%) Acre, Amapá, Sergipe, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul e mostra a diminuição do total de matrículas somente no conjunto de escolas com o ProEMI. As demais taxas (abandono e

reprovação) sinalizam movimentos diferentes entre as escolas com e sem o Programa do mesmo estado.

A Tendência IV apresenta o aumento do total de matrículas e a queda/estabilização da taxa de abandono em ambos os conjuntos de escolas. Por sua vez, a reprovação escolar mostrou diminuição em alguns casos e, em outros, mostrou aumento. Ressalta-se que nesta tendência, foi incluído o caso do Mato Grosso, que se difere em um dos aspectos comuns entre os conjuntos de escolas. Fazem parte desta tendência os estados do Amazonas, do Mato Grosso, de Pernambuco e o Distrito Federal, que representam 22%.

Constata-se assim que não há uma tendência unitária nos índices, os resultados mostram movimentos diferentes nos dados do fluxo escolar dos estados participantes e da sua rede de escolas. As possíveis contribuições do ProEMI podem refletir de diversas maneiras em cada ente federado.

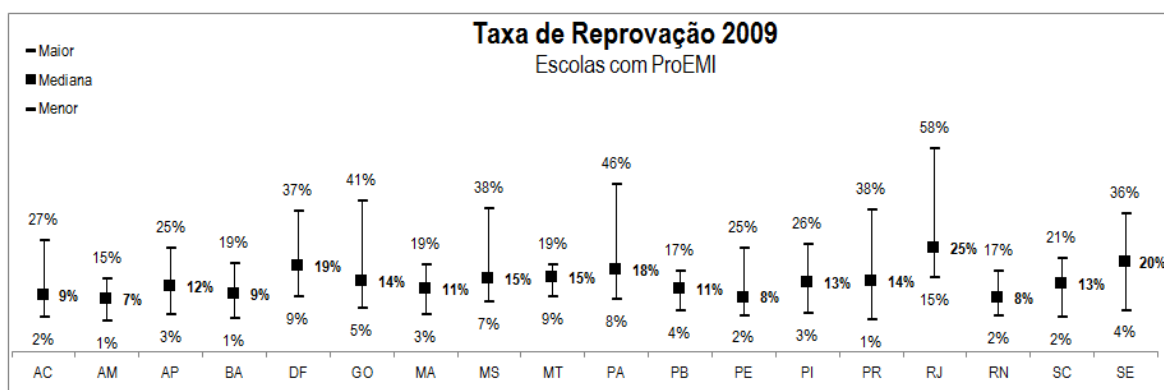
3.2.6 A dispersão dos índices de abandono e reprovação nos estados participantes

Acompanhar o movimento da dispersão dos índices de abandono e reprovação entre o conjunto de escolas participantes do ProEMI, de cada estado, pode se configurar outra maneira de verificar as possíveis contribuições do Programa no alcance de resultados menos desiguais do fluxo escolar. Sendo assim, analisou-se a dispersão dos dados de reprovação e abandono, a partir do ano de implantação do ProEMI até 2011.

3.2.6.1 Reprovação

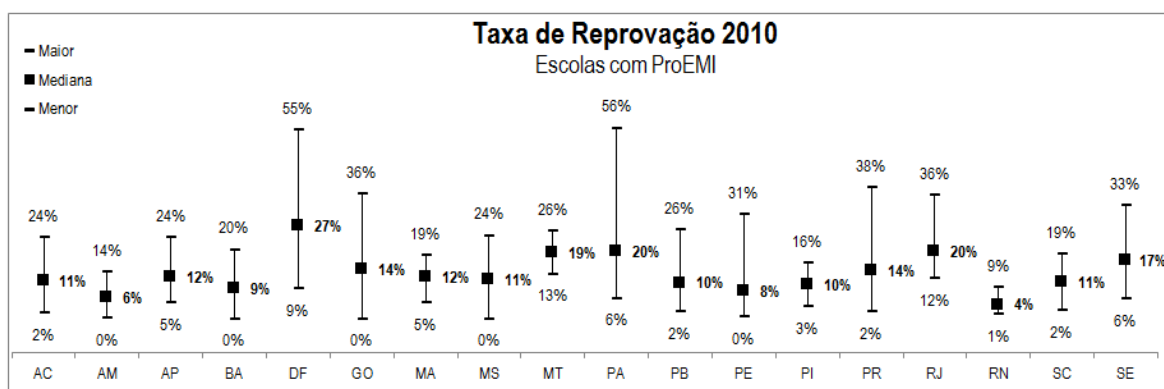
Os gráficos a seguir mostram a mediana da taxa da reprovação, no período de 2009 a 2011, em cada estado participante. Compreende-se que a mediana é o ponto central entre o maior e o menor resultado escolar. Ainda, os dados permitem identificar como o conjunto de escolas com o ProEMI se distribuiu em torno da mediana do seu estado, ou seja, como foi a dispersão entre os maiores e menores resultados escolares.

Gráfico 20: Média das taxas de Reprovação dos estados participantes do ProEMI-2009

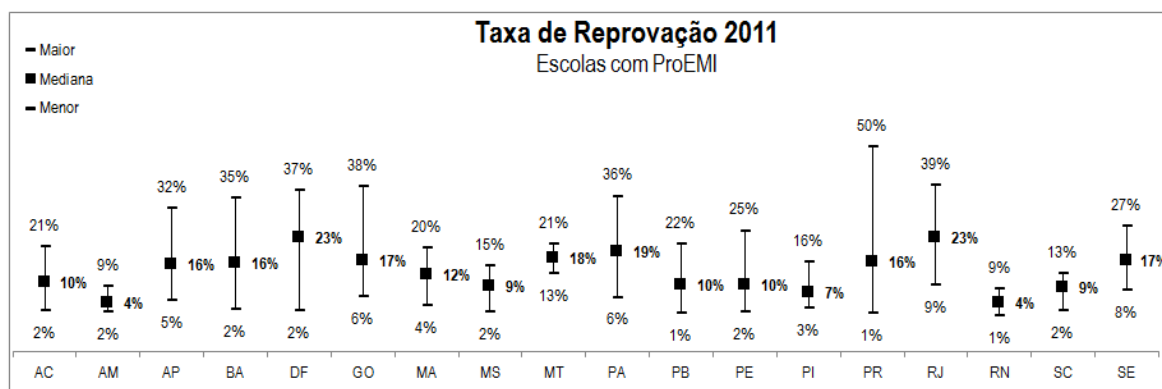


Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2009c.

Gráfico 21: Média das taxas de Reprovação dos estados participantes do ProEMI-2010



Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2010a.

Gráfico 22: Média das taxas de Reprovação dos estados participantes do ProEMI-2011

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2011b.

Os gráficos 20, 21 e 22 mostram que em 2009, o estado do Rio de Janeiro, do Pará e do Mato Grosso do Sul tinham um grande problema em relação ao índice de reprovação. No entanto, no período analisado, ambos os estados conseguiram diminuir de maneira significativa a dispersão, ou seja, as escolas que apresentaram os maiores e os menores índices de abandono conseguiram se aproximar da mediana do estado.

No caso do Rio de Janeiro, mesmo que ainda tenha uma dispersão considerável de abandono, passou de 58% (maior índice) e 15% (menor índice) em 2009, para 39% (maior índice) e 9% (menor índice).

O Pará tinha em 2009, 46% (maior índice) e 8% (menor índice) e, em 2011, conseguiu reduzir sua dispersão para 36% (maior índice) e 6% (menor índice). Já o Mato Grosso do Sul passou de 38% (maior índice) e 7% em 2009, para 15% (maior índice) e 2% (menor índice), em 2011.

Importante ressaltar que o Rio Grande do Norte, no período analisado, foi o estado que apresentou a menor dispersão entre todos os entes federados participantes, em 2009 tinha 17% (maior índice) e 2% (menor índice) e, em 2011, atingiu 9% (maior índice) e 1% (menor índice).

Além destes exemplos citados acima, outros estados conseguiram manter e/ou diminuir a dispersão em torno da mediana, dentre eles: Acre, Piauí, Pernambuco, Santa Catarina, Sergipe e o Distrito Federal. Ou seja, após a implantação do ProEMI, dez entes federados (56%) conseguiram manter ou diminuir a dispersão, isto pode significar a garantia de mais igualdade dos dados do fluxo

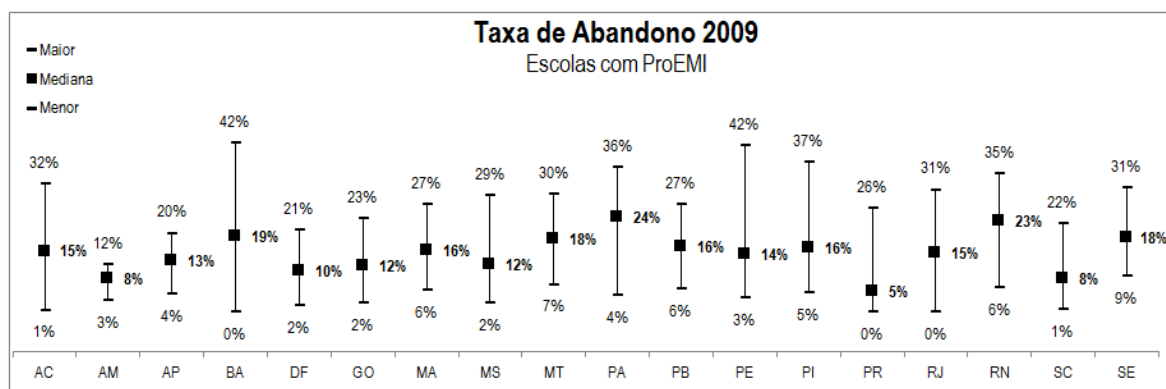
escolar entre as escolas com o Programa. Dito de outra maneira, parece que as escolas com o ProEMI conseguiram tratar de maneira semelhante esta problemática. Mesmo diante dos avanços, é preciso considerar, que em alguns casos (Rio de Janeiro, Pará e Distrito Federal), a dispersão ainda continua elevada.

Foi possível identificar também os estados que aumentaram a dispersão da reprovação em ambos os extremos, tais como, o Amapá, a Bahia, o Maranhão, o Mato Grosso. Neste caso a Bahia apresentou o maior crescimento da dispersão em torno da mediana, em 2009 tinha 19% (maior índice) e 1% (menor índice) e passou em 2011, para 35% (maior índice) e 2% (menor índice). O aumento da dispersão pode significar que os índices de reprovação estão mais desiguais entre as escolas com o ProEMI.

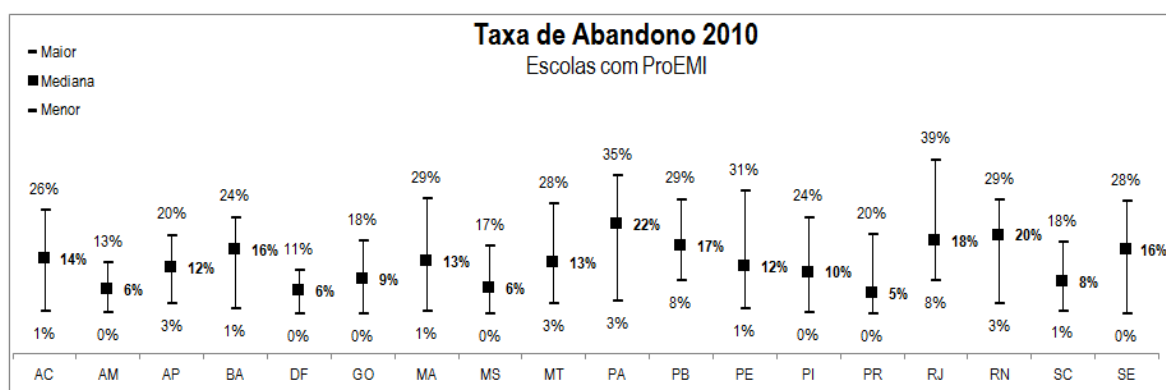
Ainda, os gráficos 20, 21 e 22 mostram os estados que conseguiram reduzir um dos extremos e por sua vez, aumentar o outro. Como por exemplo, o Amazonas, Goiás, Paraíba e o Paraná. Neste último, o maior índice passou de 38% (2009) para 50% (2011) e o menor índice, apresentou pequena oscilação, mas permaneceu com o mesmo ponto de partida 1% (2011).

3.2.6.2 Abandono

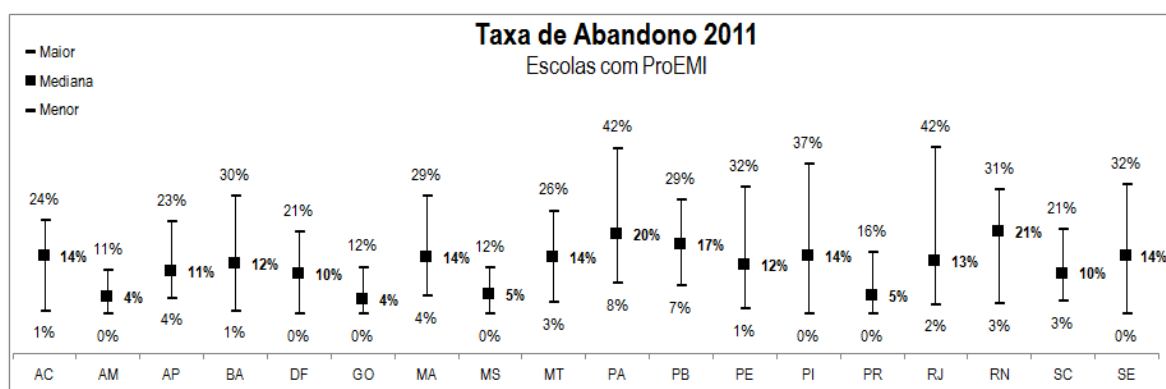
Os gráficos abaixo mostram o movimento da dispersão do índice de abandono, no período de 2009 a 2011, entre o conjunto de escolas participantes do ProEMI, em cada estado. A partir da mediana de cada estado é possível identificar como as escolas se distribuíram em torno deste ponto central.

Gráfico 23: Média das taxas de Abandono dos estados participantes do ProEMI-2009

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2009c.

Gráfico 24: Média das taxas de Abandono dos estados participantes do ProEMI-2010

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP– 2010a.

Gráfico 25: Média das taxas de Abandono dos estados participantes do ProEMI-2011

Fonte: Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP–2011b.

Em relação às taxas de abandono, foram os estados que apresentaram a maior diminuição da dispersão entre os extremos, no período analisado: Mato Grosso do Sul, Goiás e Paraná.

O Mato Grosso do Sul passou de 29% (maior índice) e 2% (menor índice) em 2009, para 12% (maior índice) e 0% (menor índice) em 2011. Em Goiás, no ano de 2009, o maior índice era de 23% e o menor era 2%; em 2011, o estado atingiu 12% (maior índice) e 0% (menor índice). Já o Paraná em 2009, apresentava 26% (maior índice) e 0% (menor índice) e, em 2011, alcançou 16% (maior índice) e permaneceu com 0% (menor índice).

Além destes casos, outros estados também conseguiram reduzir os extremos ou mesmo diante de oscilações, mantiveram a dispersão, no período analisado, tais como: Acre, Amazonas, Distrito Federal, Pernambuco, Mato Grosso e Rio Grande do Norte e o Piauí. Interessante destacar que o Amazonas apresentou a menor dispersão em torno da mediana, sendo que em 2009, tinha 12% (maior índice) e 3% (menor índice) e, em 2011, atingiu 11% (maior índice) e 0% (menor índice).

Diante disso, pode-se constatar que 56% dos estados que aderiram ao ProEMI, entre 2009 a 2011, conseguiram reduzir a dispersão do abandono, parecendo assim, garantir maior igualdade deste resultado entre as escolas participantes. No entanto, é preciso considerar que mesmo diante desta redução, alguns estados (Piauí, Pernambuco e Mato Grosso) ainda permanecem com uma dispersão considerável, ou seja, seus índices continuam desiguais entre si.

Outra situação identificada foram os estados que aumentaram a dispersão nos dois extremos, como por exemplo, o Pará, a Paraíba e o Rio de Janeiro. Dentre estes, o maior crescimento da dispersão está no Rio de Janeiro, que em 2009, tinha 31% (maior índice) e 0% (menor índice) e, em 2011, passou para 42% (maior índice) e 2% (menor índice).

Os demais entes federados apresentaram redução em um extremo e ao mesmo tempo, aumento no outro, a saber: o Amapá, a Bahia, o Maranhão, Santa Catarina e o Sergipe. Destaca-se neste caso, a Bahia que passou de 42% (maior índice) e 0% (menor índice) em 2009, para 30% (maior índice) e 1% (menor índice), em 2011.

3.2.6.3 Síntese da dispersão dos índices de abandono e reprovação

Verificar o movimento da dispersão dos índices de abandono e reprovação significa medir a igualdade entre os resultados do fluxo escolar, bem como acompanhar a distribuição dos pontos extremos (maior e menor resultado escolar) em torno do ponto central, a mediana. Tal movimento pode se configurar outra maneira de averiguar as possíveis contribuições do ProEMI em cada estado analisado, no sentido verificar em que medida o Programa pode contribuir para a diminuição das desigualdades do fluxo escolar entre as instituições participantes.

Ao analisar o conjunto de escolas participantes de cada estado, no período de 2009-2011, constatou-se que 10 unidades federativas (56%) mantiveram ou reduziram a dispersão dos índices de reprovação em torno da mediana, sendo eles: o Rio de Janeiro, o Pará, o Mato Grosso do Sul, o Rio Grande do Norte, o Acre, o Piauí, o Pernambuco, Santa Catarina, o Sergipe e o Distrito Federal.

Identificou-se também que 4 estados (22%) aumentaram a dispersão da reprovação em ambos os extremos tais como, o Amapá, a Bahia, o Maranhão e o Mato Grosso. Por sua vez, 4 entes federados (22%) diminuíram a dispersão em um extremo e apresentaram crescimento em outro, dentre eles, o Amazonas, Goiás, a Paraíba e o Paraná.

No que tange ao abandono escolar, no mesmo conjunto de escolas e no mesmo período analisado, observou-se que 10 estados (56%) conseguiram reduzir ou manter a dispersão em ambos os extremos tais como, o Mato Grosso do Sul, Goiás, o Paraná, o Acre, o Amazonas, o Pernambuco, o Mato Grosso, o Rio Grande do Norte, o Piauí e Distrito Federal.

Em contrapartida, os estados do Pará, da Paraíba e do Rio de Janeiro, que representam 16% dos participantes, aumentaram a dispersão do abandono escolar nos dois extremos, no período analisado. Outros 5 entes federados (27%) mostraram crescimento em apenas um extremo, em torno da mediana, a saber: o Amapá, a Bahia, o Maranhão, Santa Catarina e o Sergipe.

O panorama inicial da dispersão da reprovação e do abandono escolar, após a implantação do ProEMI, mostra que não há homogeneidade dos resultados escolares entre os participantes do Programa.

Os estados que conseguiram reduzir a dispersão da reprovação e/ou do abandono em torno da mediana, mostraram que as escolas com o ProEMI estão menos desiguais entre si, ou seja, as unidades escolares conseguiram alcançar resultados mais iguais no período analisado e nas categorias investigadas do fluxo escolar. Tal resultado pode ser decorrente de ações desenvolvidas conjuntamente entre as unidades participantes e as Secretarias de Estado de Educação.

No entanto, mesmo diante das possíveis contribuições do Programa alguns entes federados permanecem com uma considerável dispersão, isto é, apresentam resultados mais desiguais entre o conjunto de escolas participantes.

Constata-se assim, que os estados e sua rede de escolas precisam enfrentar de maneira conjunta a problemática da reprovação e do abandono escolar e/ ou dar continuidade nas ações já desenvolvidas, a fim de reduzir a heterogeneidade entre os resultados escolares e a dispersão identificada.

3.3 Hipóteses analíticas

Em decorrência da falta de referências de literaturas que abordam a temática do ProEMI, a presente pesquisa encontrou alguns limites para a análise conjunta dos dados levantados com um aporte teórico que pudesse nortear as possíveis reflexões. Diante disso, este trabalho propõe levantar hipóteses analíticas, que apontam caminhos no sentido de tentar contribuir para as análises respectivas à implantação e implementação do Programa Ensino Médio Inovador. Além disso, tais hipóteses analíticas poderão servir como objeto de investigação para outras pesquisas.

O movimento encontrado referente à queda das matrículas na grande maioria dos estados, tanto nas escolas com quanto nas escolas sem o ProEMI, faz parte da

conjuntura nacional, conforme já mostrado no primeiro capítulo deste trabalho. No período de 1996 a 2004 identificou-se um deslocamento maior das matrículas do Ensino Médio para a esfera estadual, que passou de 4.137.324 (72,10%) para 7.800.983 (85,10%).

Após o ano de 2007, a quantidade de matrículas desta etapa da Educação Básica apresentou uma queda em âmbito nacional. No caso da esfera estadual, em 2007, alcançou 7.239.523 (86,50%) matrículas, que em 2011, decaíram para 7.177.019 (85,90%), ou seja, o período delimitado para a investigação desta pesquisa e o campo empírico analisado (redes estaduais) são marcados pela redução das matrículas. Desta maneira não é possível responsabilizar o ProEMI e o conjunto de escolas participantes pela queda das matrículas pois a redução ocorreu em toda a esfera estadual brasileira. Tal queda não poderia se constituir um limite deste Programa.

No que tange aos dados do fluxo escolar, dos dezoito estados participantes apenas quatro conseguiram reduzir as taxas de abandono e reprovação no conjunto das escolas com o ProEMI, tais como: o Piauí, o Rio Grande do Norte, a Paraíba e o Mato Grosso do Sul. Já o Amazonas e o Distrito Federal apresentaram aumento das matrículas e diminuição dos índices de abandono e de reprovação, ou seja, demonstraram melhora nas três categorias analisadas. Diante deste primeiro monitoramento da política, foi possível perceber um movimento de melhoria no fluxo escolar, em seis estados (33%) participantes do Programa.

As melhorias identificadas no fluxo escolar dos estados citados acima, podem ser decorrentes das contribuições do ProEMI bem como, do conjunto de ações, de programas e de políticas em desenvolvimento, em cada localidade. Dito de outra maneira, os resultados positivos encontrados podem ou não ter vinculação com o ProEMI. As escolas e estados podem ter efetivado a adesão, mas ainda não realizaram a implantação e implementação deste Programa.

A falta de resultados positivos nas redes estaduais participantes do ProEMI pode ser decorrente das ações fragmentadas, não simultâneas e não desenvolvidas processualmente. O início das ações pode estar vinculado ao recebimento dos recursos financeiros. Ou seja, a priorização pelo incentivo financeiro pode ter secundarizado as demais propostas de mudanças indicadas pelo ProEMI.

Além disso, a ausência de melhorias no fluxo escolar por parte dos participantes pode ser conseqüente do desconhecimento das diversas possibilidades indicadas pelo Programa para o enfrentamento do abandono e da reprovação escolar, conforme apresentado no segundo capítulo deste trabalho. Ainda, tais ações precisam ser implementadas de maneira conjunta, a priorização de parte das propostas trazidas pelo ProEMI pode incorrer em interpretações limitadas e na implantação equivocada da política.

Outro ponto de vista é que as contribuições do ProEMI podem ainda ser consideradas insuficientes, pois doze estados (67%) participantes não mostraram ou apresentaram pequenas mudanças nos dados do fluxo escolar (no caso dos estados que reduziram apenas a taxa da reprovação ou a de abandono).

É importante ressaltar que a melhoria dos dados de reprovação e abandono escolar pode não estar relacionada com o sucesso ou com a qualidade escolar. Tal melhoria pode ser resultante da implantação das várias políticas educacionais em desenvolvimento em cada estado. No entanto, o sucesso escolar não pode ser entendido apenas como diminuição da reprovação e do abandono e do aumento da aprovação escolar. Segundo Arroyo (2000) a qualidade da educação é alcançada quando é garantido o direito à educação, à cultura e à formação humana, de maneira a dar condições aos sujeitos de compreensão e transformação da sua realidade.

A piora dos resultados do fluxo escolar no conjunto de escolas participantes pode ser decorrente de vários fatores: limites na implantação e na implementação do ProEMI; a falta de continuidade das ações; as escolas se apropriaram dos recursos financeiros e ainda não conseguiram desenvolver as mudanças propostas; o Programa não é suficiente para atender e contribuir com todas as demandas históricas das unidades escolares; dentre outros.

Para além destes aspectos, não é possível atribuir somente ao ProEMI e aos seus participantes a falta de resultados ou a piora dos dados do fluxo escolar. Conforme abordado nos capítulos anteriores, o Ensino Médio vem se deparando com diversas dificuldades históricas, que são decorrentes dos problemas estruturais da nossa sociedade e que interferem no cotidiano e nos dados escolares. Ou seja, a problemática do fluxo escolar precisa ser enfrentada no interior e para além dos muros da escola.

Para Freitas (2007) os sujeitos estão em condições desiguais de desempenho na escola e na sociedade, esse fator pode levar o aluno para a situação do abandono e da reprovação. Ou seja, estas desigualdades precisam ser enfrentadas para além de uma política curricular. Diante disso, o autor sugere a criação de políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais como uma maneira para o enfrentamento da problemática do fluxo escolar.

De acordo com Dubet (2003) e Arroyo (2000) as questões estruturais e as desigualdades socioeconômicas interferem nos processos escolares. Por sua vez a escola acaba produzindo as desigualdades escolares, por meio da seletividade, exclusão, reprovação, dentre outros. Diante disso, não somente a sociedade, mas a escola também é responsável pelos resultados que produz. Ou seja, é preciso que as escolas com sua comunidade escolar pensem em propostas de enfrentamento para as problemáticas de reprovação e abandono escolar. A falta de ações nesse sentido poderia ser outra justificativa para a falta de melhoria nos resultados escolares do conjunto de escolas com e sem o ProEMI.

Segundo Arroyo (2000) as soluções pontuais pensadas pela escola não resolvem os problemas estruturais da sociedade, no entanto, as intervenções e ações propostas podem mudar a visão dos profissionais da educação e podem transformar as práticas escolares mais democráticas e menos seletivas.

Conforme Kuenzer (2000b), as escolas necessitam de espaços adequados, de recursos pedagógicos, de laboratórios, de biblioteca, de recursos financeiros, de melhores condições de trabalho e de formação aos seus professores, dentre outros. Vários autores como Castro (2009), Brandão (2011), Kuenzer (2000b, 2010), Krawczyk (2011) apontam as precariedades das escolas de Ensino Médio e convergem no sentido cobrar das políticas públicas melhores condições de infraestrutura às escolas, necessidade de aquisição de equipamentos e recursos pedagógicos, maior investimento financeiro, condições de trabalho docente, dentre outros. Nesse sentido o ProEMI enquanto política curricular, poderia trazer maiores contribuições para as unidades escolares se as demandas das instituições de Ensino Médio fossem melhores atendidas. Dito de outra maneira, um programa que tem o foco no currículo, mesmo que disponibilize um aporte teórico e financeiro para induzir as mudanças propostas, não é suficiente para atender todas as dificuldades históricas das escolas públicas de Ensino Médio.

Em relação ao índice de abandono, foi possível perceber no conjunto de escolas com e sem o ProEMI um movimento de queda desta taxa, no período analisado. Mesmo que se considere as possíveis contribuições do ProEMI nas escolas participantes, não é possível atribuir somente a este Programa a redução desta taxa pois outras ações podem estar sendo desenvolvidas nos estados, que podem interferir no resultado escolar da rede estadual, de maneira geral. Parece que os estados e suas escolas estaduais com e sem o ProEMI, têm demonstrado maior preocupação e atuação para melhoria da problemática do abandono escolar.

A diminuição do abandono escolar nas redes estaduais de Ensino Médio também leva à seguinte hipótese: a escola pode ter apresentado maior sentido e significado para os alunos, que mostraram permanecer no espaço escolar. Nesse sentido Dubet (1997) retoma a importância de a escola ter sentido para os estudantes, ou seja, oferecer condições para que os alunos consigam superar e transformar a realidade em que estão inseridos. O fato dos jovens permanecerem na escola pode significar seu interesse pela formação humana que ela pode oferecer bem como, pode revelar as potencialidades deste espaço.

No que diz respeito à reprovação, identificou-se uma tendência de aumento deste índice na maioria das escolas estaduais com e/ou sem o ProEMI, ou seja, esta problemática tem piorado nos últimos anos. O referido Programa e as demais políticas educacionais e ações em andamento, parecem pouco contribuir para a estabilização ou para redução da taxa de reprovação.

Ao mesmo tempo em que os alunos demonstraram permanecer na escola, no período analisado, os dados revelaram aumento da reprovação. Ou seja, os estudantes ficaram na escola, mas isto não significou sucesso na trajetória escolar. Neste caso, faz-se necessário pensar ações conjuntas para o enfrentamento da reprovação escolar no Ensino Médio, que persiste como uma grande problemática desta etapa final da Educação Básica. Além disso, outras pesquisas poderiam investigar as questões que envolvem a repetência escolar, no sentido de dar continuidade no monitoramento do fluxo escolar e nas possíveis contribuições do ProEMI.

3.4 Síntese do capítulo

O terceiro capítulo deste trabalho teve como objetivo mostrar um panorama inicial da implantação do ProEMI, por meio do monitoramento dos dados do fluxo escolar (matrículas, reprovação e abandono) buscando assim, verificar as possíveis contribuições do Programa para contenção ou melhoria de tais índices.

Como parte do processo de coleta de dados, foi solicitado para a Coordenação Geral do Ensino Médio/SEB/MEC, a listagem com a relação dos estados e escolas que fizeram a adesão ao ProEMI, em 2009. Na sequência, a partir do registro dos Projetos de Reestruturação Curricular, no portal do SIMEC, foi possível identificar as escolas que fizeram parte do ProEMI em 2009 e que deram continuidade em 2011.

Diante disso, definiu-se o universo que seria investigado nesta pesquisa: 339 escolas estaduais⁶⁷, distribuídas em 17 estados (Acre, 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) e no Distrito Federal.

Desde sua criação, a adesão tem sido realizada voluntariamente pelos estados, que fazem a indicação das escolas participantes. Identificou-se que o Distrito Federal (18,99%), o Acre (15,00%) e o Sergipe (11,04%) apresentaram a maior adesão relativa à quantidade total de escolas estaduais. Em contrapartida, o Piauí (1,24%), o Rio de Janeiro (1,52%) e o Mato Grosso (1,71%) mostraram a menor adesão relativa.

Com base nos dados do IDHM (2010), verificou-se a possível relação entre este índice e a adesão inicial dos estados ao ProEMI. Identificou-se que quatro estados participantes estiveram entre os nove primeiros colocados, ou seja, atingiram índices que se aproximaram da referência máxima (1) e estão mais perto

⁶⁷ Destaca-se que tais escolas não foram campo de investigação neste trabalho, no entanto, os seus dados do fluxo escolar, compuseram os resultados de cada estado participante do ProEMI.

de apresentar um maior desenvolvimento humano de acordo com as dimensões medidas por este indicador.

Em compensação, oito estados participantes do ProEMI, apresentaram um menor desenvolvimento humano, alcançaram os menores índices, ou seja, se aproximaram do valor mínimo de referência (0).

Constatou-se assim que o baixo IDHM e a necessidade do aumento deste indicador pode ter sido um fator para que alguns estados optassem pela participação no Programa, no entanto, essa hipótese não pode ser aplicada para todos os entes federados.

Investigou-se também a possibilidade dos estados utilizarem como critério para a escolha das escolas, aquelas unidades escolares que apresentavam maior reprovação e abandono escolar da rede estadual, no ano de 2008. Com base nos dados levantados, identificou-se que as escolas participantes, como parte do conjunto de escolas estaduais, apresentaram taxas significativas de abandono e de reprovação escolar.

No entanto, apenas algumas delas (54%) fizeram parte dos 25% da amostra das escolas estaduais com os maiores índices de reprovação e/ou abandono escolar no Ensino Médio, ou seja, nem todas as escolas indicadas foram caracterizadas como as que apresentavam os piores resultados escolares. As escolas participantes podem ter sido selecionadas pelo fato de terem atingido elevadas taxas em apenas uma ou em ambas as categorias. Outras unidades escolares foram identificadas com índices elevados ou com as maiores taxas de abandono e reprovação entre a rede estadual, no entanto, tais instituições não foram indicadas para participação no ProEMI.

Para verificação do movimento ou da tendência do fluxo escolar, fez-se o levantamento do total de matrícula, de reprovação e de abandono escolar de cada estado participante e da sua rede de escolas estaduais de Ensino Médio, de modo a permitir a comparabilidade entre os resultados escolares das unidades que aderiram e das que não aderiram ao Programa. Para tanto, utilizou-se como referência os dados disponibilizados nos Indicadores Educacionais da Educação Básica/Taxas de Rendimento/INEP e nos Microdados/Censo Escolar/INEP, do período de 2007-2011.

Como primeiro passo para apresentar os dados levantados do fluxo escolar, organizaram-se tabelas por categoria, que mostraram os resultados da reprovação e do abandono, no conjunto de escolas com e sem o ProEMI.

Ao analisar somente os índices de reprovação, no conjunto de escolas com o Programa, verificou-se que em apenas sete estados (39%) houve a redução da taxa, no período analisado. Já nas escolas sem o ProEMI, apenas cinco estados (28%), conseguiram reduzir seus dados de reprovação. Mesmo diante das pequenas melhorias deste índice nas escolas com e sem o Programa, foi possível perceber o aumento na variação desta taxa nos demais estados e conjunto de escolas, fator este que indica um grande problema que ainda precisa ser enfrentado: fazer com que o aluno permaneça e conclua o Ensino Médio de modo que ele aprenda.

Averiguando-se os dados de abandono escolar observou-se a redução dos índices na maior parte dos estados participantes, tanto no conjunto de escolas com (94%) quanto no conjunto de escolas sem o ProEMI (83%). No entanto, ficou evidente que a queda do abandono foi mais expressiva nas escolas com o Programa. A existência do ProEMI ou de outros programas e ações no interior das escolas estaduais, resultou em movimento significativo da diminuição do abandono, demonstrando assim, um maior enfrentamento diante desta problemática histórica do Ensino Médio.

Já os gráficos de tendência trouxeram o total de matrículas, as taxas de abandono e de reprovação, dos dois conjuntos de escolas (com e sem o ProEMI), do mesmo estado e possibilitaram identificar quatro tendências diferentes do fluxo escolar, no período analisado.

A Tendência I apresenta as seguintes características, em ambas as escolas: a redução do total de matrículas, a queda da taxa do abandono e o aumento da reprovação escolar.

A Tendência II traz duas marcas. Uma é a redução do total das matrículas e a queda da taxa de abandono, nas escolas com e sem o ProEMI. A outra marca está relacionada aos índices de reprovação, que apresentam um movimento diferente nos dois conjuntos de escolas de um mesmo estado.

A Tendência III sinaliza a diminuição do total de matrículas somente no conjunto de escolas com o ProEMI. Já as taxas de reprovação e abandono escolar

apresentam movimentos diferentes entre os dois conjuntos de escolas do mesmo estado.

A Tendência IV apresenta duas características comuns no conjunto de escolas com e sem o ProEMI: o aumento do total de matrículas e a queda/estabilização da taxa de abandono. Já o índice de reprovação em alguns casos mostrou diminuição e, em outros, sinalizou aumento.

Com base nos quatro movimentos identificados do fluxo escolar constatou-se que apenas dois estados demonstraram melhorias nas três categorias analisadas: matrícula, abandono e reprovação. Ao mesmo tempo, quatro entes federados mostraram melhorias somente nos índices de abandono e reprovação escolar. Diante disso, foi possível perceber um movimento, uma tendência positiva do fluxo escolar em 33% dos estados participantes, ou seja, o ProEMI, no conjunto de ações, programas e políticas desenvolvidas em cada estado, pode ter contribuído para melhoria dos dados encontrados.

Em relação ao acompanhamento da dispersão entre o maior e o menor resultado da reprovação escolar, em torno do ponto central (mediana), no conjunto de escolas participantes do Programa, de cada estado, no período de 2009-2011, observou-se que 56% dos estados conseguiram manter ou reduzir a dispersão em torno da mediana; 22% dos participantes aumentaram a dispersão em ambos os extremos e 22% reduziram um extremo e apresentaram crescimento em outro.

Ao verificar o movimento da dispersão do abandono e como os resultados escolares ficaram distribuídos em torno da mediana de cada estado, no período de 2009-2011, identificou-se que 56% dos estados reduziram ou mantiveram a dispersão em ambos os extremos; 16% apresentaram crescimento da dispersão e 27% aumentaram somente um dos extremos.

Os dados da dispersão do abandono e da reprovação mostraram que os estados participantes são heterogêneos em seus resultados escolares, no entanto, a maioria dos entes federados conseguiu reduzir a dispersão dos seus índices. Isto significa que os pontos extremos (maior e menor resultado escolar) estão mais aproximados do ponto central. Nesse sentido, o ProEMI parece garantir maior igualdade dos dados do fluxo escolar entre o conjunto de escolas participantes, de cada estado investigado. No caso da diminuição da dispersão, os resultados de abandono e de reprovação escolar demonstraram menos desigualdade entre o

conjunto de escolas analisados, os índices ficaram distribuídos com mais proximidade em torno da mediana de cada estado.

Cabe ressaltar, que mesmo diante das melhorias, tanto as taxas de abandono quanto as de reprovação escolar, continuam sendo um problema para a esfera estadual de Ensino Médio.

A partir do levantamento, interpretação e análise dos dados da pesquisa, comprovou-se que houve um movimento positivo no fluxo escolar em alguns estados participantes, que pode ter sido decorrente das contribuições do ProEMI e do conjunto de ações, programas, políticas e diretrizes em desenvolvimento em cada estado. Dito de outra maneira, em alguns casos, os dados também sinalizaram uma tendência de melhoria dos índices de abandono e reprovação no conjunto de escolas com o ProEMI.

Por fim, a análise destes dados também pode trazer considerações importantes para pensar a (re)condução do ProEMI, para o debate e para as proposições voltadas ao enfrentamento da problemática do fluxo escolar do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objeto de estudo e investigação o Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI, criado em 2009, pela Secretaria de Educação Básica-SEB do Ministério da Educação-MEC, por meio de sua Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica-DCOCEB e da Coordenação Geral de Ensino Médio-COEM, instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009.

O ProEMI destina-se às escolas públicas que ofertam Ensino Médio e baseia-se em um regime de cooperação e articulação entre o MEC e os entes federados, que ocorre por meio da adesão ao Programa.

Dentre os seus objetivos anunciados o ProEMI busca contribuir para melhoria da qualidade da educação; induzir mudanças curriculares; construir uma nova identidade para o Ensino Médio; garantir o acesso e permanência dos alunos; buscar um maior diálogo entre a escola e os estudantes; estimular uma aprendizagem significativa que leve em consideração os interesses e expectativas dos adolescentes e jovens e a contenção da reprovação e do abandono escolar desta etapa da Educação Básica.

Além disso, o Programa estimula a ampliação da carga horária, incentiva às práticas pedagógicas diversificadas e as experiências inovadoras (que atendam os anseios dos alunos). Para tanto, destina-se apoio técnico e financeiro aos participantes do ProEMI.

Importante destacar que este Programa apresenta consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012), ambos compartilham dos mesmos pressupostos teórico-metodológicos, sinalizando assim, uma mesma perspectiva e finalidades semelhantes para o Ensino Médio. A formação humana pretendida baseia-se no trabalho como um princípio educativo, articulado e integrado aos eixos cultura, ciência e tecnologia.

Dentre as suas finalidades, tanto o ProEMI quanto as novas DCNEM, buscam a consolidação da identidade do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e a construção de uma proposta significativa, com um currículo mais atrativo,

diversificado e integrado, voltado a atender os interesses e necessidades dos alunos.

Diante das intenções e dos pressupostos teóricos anunciados pelo ProEMI, o presente estudo baseou-se no seguinte questionamento: em que medida este Programa, no conjunto das demais ações, políticas e programas em andamento, poderia ter contribuído para uma alteração dos dados de fluxo (abandono e reprovação) nas escolas dos estados que aderiram ao Programa em 2009?

O objetivo central da pesquisa foi monitorar o movimento do fluxo escolar (matrículas, abandono e reprovação) das escolas estaduais que aderiram e as escolas estaduais que não aderiram ao Programa, em cada estado participante. A partir de um panorama inicial da implantação do ProEMI, verificou-se em que medida o ProEMI contribuiu para o movimento das taxas do fluxo escolar e se este movimento pode sinalizar alguma tendência para o cenário nacional.

Para responder a problematização suscitada e a fim de cumprir com o objetivo proposto da pesquisa, organizou-se o trabalho em três capítulos.

O primeiro trouxe as principais mudanças ocorridas no Ensino Médio a partir dos anos 1990 até a primeira década dos anos 2000, buscando assim, mostrar parte do cenário histórico desta etapa bem como, sinalizar o momento da criação do ProEMI.

O segundo capítulo (re)constituiu, contextualizou, descreveu o processo de criação do ProEMI; abordou algumas orientações e possibilidades encontradas nos Documentos Orientadores do ProEMI ProEMI (Brasil, MEC/SEB 2009g; 2011e; 2013) para subsidiar o processo de mudanças curriculares e o enfrentamento do abandono e da reprovação escolar e tratou da formulação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

No terceiro capítulo foi apresentado o procedimento metodológico da pesquisa, os dados encontrados e a análise dos dados. O levantamento realizado baseou-se em informações cedidas pelo MEC e nos dados disponibilizados pelo INEP.

Investigaram-se os dados de matrícula, de abandono e de reprovação de 339 escolas estaduais que iniciaram o Programa em 2009 e que deram continuidade até 2011, distribuídas em 17 estados (Acre, 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) e o Distrito Federal. De modo a permitir comparabilidade entre os resultados escolares, pesquisaram-se também as mesmas taxas nas escolas estaduais que não participaram do Programa, dos 17 entes federados e do Distrito Federal.

O período delimitado para a coleta de dados foi de 2007-2011, ou seja, os três anos anteriores do início do Programa e os dois anos seguintes da sua implantação.

Antes de apontar os resultados encontrados retoma-se que não foi objetivo deste estudo isolar ou pesquisar as diversas variáveis que poderiam interferir nos dados do fluxo escolar. No entanto, mesmo que não fosse este o objetivo, partiu-se do pressuposto que os diversos fatores podem refletir nos resultados escolares.

Ainda, juntamente com o ProEMI integram no cotidiano escolar, um conjunto de ações, de programas, de diretrizes e de políticas educacionais, que convergem para o enfrentamento da qualidade da Educação Básica e que buscam a diminuição dos índices de abandono e de reprovação escolar, dentre outros.

Desta maneira, os dados levantados nesta pesquisa não podem ser atribuídos somente ao ProEMI, ou seja, este Programa não pode ser considerado o único responsável e/ou suficientemente capaz de enfrentar ou mudar as problemáticas do Ensino Médio brasileiro.

Por meio do levantamento e análise dos índices de matrícula, de abandono e de reprovação escolar foi possível identificar movimentos e/ou mudanças no panorama nacional do fluxo escolar, que podem ser decorrentes (ou não) da implantação do ProEMI e/ou do conjunto de programas, ações, políticas educacionais, em desenvolvimento, em cada estado pesquisado.

Ao analisar apenas os dados do abandono escolar, percebeu-se um movimento comum da diminuição desta taxa nos estados investigados. A queda do abandono escolar foi maior no conjunto de escolas com o ProEMI, alcançando contribuições positivas em 94% dos entes federados. O conjunto de escolas sem o Programa atingiu melhoras em 83% dos estados pesquisados. Ratifica-se assim, que o ProEMI, integrando o conjunto de ações em andamento, pode ter contribuído para um movimento de melhoria do abandono escolar no conjunto de escolas participantes.

Mesmo que a redução deste índice tenha sido identificada nos dois conjuntos de escolas analisadas, houve uma tendência de maior permanência dos alunos nas escolas participantes do ProEMI. No entanto, o aumento da permanência não necessariamente esteve vinculado com uma maior aprendizagem, pois na maioria dos estados houve piora nos índices de reprovação.

Percebeu-se que o ProEMI pode estar contribuindo para o cumprimento do direito a educação e de permanência do estudante na escola, mesmo que para garantir a aprendizagem seja necessário que o estudante tenha que ficar maior tempo no espaço escolar.

No que diz respeito somente à taxa de reprovação, os dados mostraram que em 11 estados (62%), houve o aumento desta taxa no período analisado, tanto no conjunto de escolas com e sem o ProEMI. Apenas 7 estados (39%) com o ProEMI e 5 entes federados (28%) sem o Programa conseguiram diminuir os seus resultados, entre 2007-2011. Verificou-se assim, a predominância de um movimento de elevação deste índice, ou seja, evidenciou-se a piora da problemática da reprovação escolar nas escolas estaduais de Ensino Médio, dos estados investigados.

Entretanto, ao descobrir que os alunos vieram, permaneceram na escola e reprovaram mais pode não significar um limite do ProEMI. Este Programa pode acender um novo problema para esta última etapa da Educação Básica, trazer e permanecer com os alunos dentro da escola bem como, fazer com que ele aprenda.

A referida pesquisa também acompanhou simultaneamente a tendência dos dados de matrícula, abandono e reprovação escolar, considerando o mesmo período e os mesmos conjuntos de escolas analisadas. Diante dos dados levantados, identificaram-se quatro tendências, que revelaram diferentes movimentos do fluxo escolar nos estados participantes.

O conjunto de escolas com e sem o ProEMI, de quatro estados (22%) que fizeram parte da Tendência I⁶⁸ apresentaram as seguintes características: a redução do total de matrículas, a queda da taxa do abandono e o aumento da reprovação escolar.

A Tendência II mostrou duas marcas, uma delas foi a redução do total das matrículas e a queda da taxa de abandono, nas escolas com e sem o ProEMI. A

⁶⁸ A saber: Bahia, Goiás, Maranhão e Paraná.

outra marca esteve relacionada aos índices de reprovação, que apresentou um movimento diferente nos dois conjuntos de escolas de um mesmo estado. Cinco entes federados (28%) compuseram esta tendência⁶⁹.

Como parte da Tendência III⁷⁰, cinco estados (28%) sinalizaram a diminuição do total de matrículas somente no conjunto de escolas com o ProEMI. Já as taxas de reprovação e abandono escolar apresentaram movimentos diferentes entre os dois conjuntos de escolas de um mesmo estado.

A Tendência IV apresentou duas características comuns no conjunto de escolas com e sem o ProEMI, em quatro estados⁷¹ (22%): o aumento do total de matrículas e a queda/estabilização da taxa de abandono. Já o índice de reprovação em alguns casos mostrou diminuição e, em outros, sinalizou aumento.

Baseando-se nas quatro tendências do fluxo escolar, identificou-se que o conjunto de escolas com ProEMI de dois estados participantes, que representam um percentual de 11%, conseguiram melhorias nas três categorias (matrícula, reprovação e abandono) analisadas. No que diz respeito às taxas de abandono e reprovação, o conjunto de escolas com o Programa de quatro entes federados (22%) conseguiram diminuir tais resultados. Diante disso, constatou-se uma tendência positiva nos dados do fluxo escolar de 33% dos estados que fizeram adesão ao Programa. Mesmo que os resultados ainda sejam tímidos ou pouco expressivos, verificou-se um movimento de melhoria nestes estados, após a implantação do ProEMI.

Ao analisar o movimento da dispersão dos dados de abandono e reprovação entre as escolas com o ProEMI, percebeu-se que os estados participantes são heterogêneos nos seus resultados, entretanto, na sua grande maioria, os entes federados conseguiram reduzir a dispersão entre os extremos (maior e menor taxa em torno da mediana), no período analisado. Acompanhar a dispersão dos dados do fluxo, após a implantação do ProEMI, pode ser uma medida para verificação da maior igualdade dos resultados entre as unidades escolares. Neste sentido, o ProEMI pode estar contribuindo para que o conjunto de escolas de cada estado apresente resultados de abandono e reprovação menos desiguais entre si.

⁶⁹ A saber: Pará, Piauí, Paraíba, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro.

⁷⁰ Foram os estados que fizeram parte da terceira tendência: Acre, Amapá, Sergipe, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul.

⁷¹ A saber: Amazonas, Mato Grosso, Pernambuco e Distrito Federal.

Diante dos resultados encontrados percebeu-se um movimento nos dados do fluxo escolar e algumas diferenças entre os resultados escolares do conjunto de escolas com e sem o ProEMI. No entanto, ao considerar apenas as escolas participantes, mesmo diante dos avanços, as taxas de abandono e de reprovação escolar, não podem ser considerados satisfatórios, pois continuam sendo um problema para a esfera estadual de Ensino Médio e permanecem desafiando as políticas educacionais.

A partir dos dados levantados e analisados nesta pesquisa comprova-se a hipótese norteadora de que o ProEMI não apresenta os mesmos resultados de abandono e de reprovação nos estados analisados. Os índices encontrados do fluxo escolar foram desiguais e heterogêneos. Ou seja, as possíveis contribuições do ProEMI não ocorrem de maneira igual nos entes federados e no seu conjunto de escolas participantes.

O ProEMI como parte de um conjunto de ações, programas, diretrizes e políticas educacionais converge para o objetivo da melhoria da qualidade da Educação Básica. Para tanto, o Programa busca induzir mudanças e inovações curriculares nas escolas estaduais de Ensino Médio. No entanto, compreende-se que as políticas curriculares e as mudanças que elas podem promover no interior das escolas, são importantes e necessárias, sobretudo não são suficientes para alcançar e garantir a melhoria da qualidade da educação.

Dito de outra maneira, o problema da qualidade da educação não pode ser solucionado apenas pelo viés das políticas curriculares, tal como, por meio do ProEMI. Uma política curricular sozinha não é capaz de enfrentar todas as dificuldades que estão postas no Ensino Médio. Faz-se necessário que tal Programa venha acompanhado de um conjunto de outras ações voltadas ao enfrentamento desta problemática, como por exemplo: políticas educacionais que atendam: as questões estruturais da escola; a remuneração e melhoria das condições do trabalho docente; suprimento de recursos pedagógicos necessários para o processo de ensino-aprendizagem; a formação e valorização dos professores; o aumento do financiamento, dentre outros.

O ProEMI pode ter colaborado mesmo que de maneira tímida para um movimento, para uma tendência de melhoria principalmente nos dados de abandono

escolar e na diminuição da dispersão desta taxa e da reprovação, nas escolas estaduais participantes.

Mediante este panorama inicial da implantação e implementação da política, depreende-se que o ProEMI tem potencial para dar continuidade e para ampliar suas contribuições no sentido de buscar melhorias na organização curricular e nos dados do fluxo escolar dos estados e de sua rede de escolas participantes.

Por fim, espera-se que o levantamento e as análises dos dados apresentados neste trabalho possam contribuir para o aperfeiçoamento desta política que está em fase de implementação e ampliação gradativa bem como, para a continuidade de estudos que tenham o mesmo objeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. Na contramão do Ensino Médio Inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 209-230, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 dez. 2012.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2013.

ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Revista Em Aberto**. Brasília, v.17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000. Disponível em: [MG Arroyo - aberto, 2000 - emaberto.inep.gov.br](http://www.emaberto.inep.gov.br). Acesso em: 06 ago. 2013.

BRANDÃO, C. F. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.109, p. 7-23, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a01.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: Guiomar Namó de Mello. **Diário Oficial da República Federativa da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 1998(a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 ago. 2009(a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf. Acesso em: 14 nov. 2012.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Aprova a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun 2011(a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866>. Acesso em: 23 jun. 2012.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: Ulysses de Oliveira Panisset. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 1998(b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 22 out. 2012.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf. Acesso em: 24 jun. 2012.

_____. CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 fev. 2013.

_____. CONSTITUIÇÃO (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009(b). Disponível em: <http://200.181.15.9/ccivil_03/Constituição/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 25 out. 2012.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997(a). p. 7.760. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15 set. 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(a). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>.

Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007(a). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm >. Acesso em: 11 mar. 2013.

_____. INEP. **Indicadores Educacionais/Educação Básica/Taxas de Rendimento/ Escolas de 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 02 mai. 2013.

_____. INEP. **Microdados/Censo Escolar da Educação Básica 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 03 ago. 2013.

_____. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1997b, 1998c, 1999a, 2000, 2001a, 2002, 2003, 2004b, 2005, 2006, 2007d, 2008c, 2009e, 2010c, 2011d**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 02 mai. 2013.

_____. INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Portal INEP. <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Portal IDEB. <http://portalideb.inep.gov.br/> . Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Portal ENEM. <http://inep.gov.br/web/enem>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001(b). Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.172-2001?OpenDocument>. Acesso em: 17 fev. 2013.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007(e). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 5 abr. 2013.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008(d). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. MEC/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1999(b).

_____. MEC/SEMTEC. **Políticas para o Ensino Médio: Realizações 2003 e perspectivas 2004**. Brasília, jan. [2004c]. Documento de circulação restrita ao MEC. Não publicado.

_____. MEC/SEB. **Proposições para a Reestruturação do Ensino Médio e Expansão na Rede Federal no Brasil**. Versão preliminar. Brasília, DF, Janeiro, [2008e]. Documento de circulação restrita ao MEC. Não publicado.

_____. MEC/SEB. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Versão preliminar. Brasília, DF, Abril, [2008f]. Documento de circulação restrita ao MEC. Não publicado.

_____. MEC/SEB/SETEC. **Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional**. Versão preliminar. Brasília, DF, Junho, [2008g]. Documento de circulação restrita ao MEC. Não publicado.

_____. MEC/SAE. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio do Brasil**. (Gt Interministerial Instituído Pela Portaria Nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria Nº. 386 de 25 de Março de 2008). Brasília, 2008(h).

_____. MEC/SEB. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Abril-2009(f). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 14 abr. 2012.

_____. MEC/SEB. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Setembro-2009(g). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. MEC. Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 2009(h). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3911&Itemid=>. Acesso em 26 fev. 2013.

_____. MEC/SEB. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. 2011(e). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 26 mar. 2012.

_____. MEC/SEB. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. MEC – Ministério da Educação. Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2013.

_____. PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Portal PNUD. Ranking IDHM Unidades da Federação de 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-UF-2010.aspx>. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. Presidência da República (1995-2002: Fernando Henrique Cardoso). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, nov. 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=121>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 jul. 2013.

CASTRO, M. H. G. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./dez. 2009. Disponível: [http:// metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article](http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article). Acesso em: 28 nov. 2012.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 ago. 2013.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. **Espaço Aberto**, n. 5 e n. 6, mai./jun./jul./ago. e set./out./nov./dez. 1997. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p.29-45, jul. 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf. Acesso em: 07 nov. 2012.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.12, p.22-47, set./out./nov./dez. 1999. Disponível em: [http:// www.educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a03.pdf](http://www.educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a03.pdf). Acesso em: 30 nov. 2012.

FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F. S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 63-78, 2001. Disponível em: www.educaremrevista.ufpr.br/numero_17.htm. Acesso em: 16 set. 2013.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 jul. 2013.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 53-70.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 nov. 2012.

_____. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 nov. 2012.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: TRABALHO APRESENTADO NA REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, GT 09, 2004, Caxambu. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_domingos_leite.pdf Acesso em: 23 nov. 2012.

KRAWCZYK, N. A Escola Média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.120, p.169-202, nov. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2012.

_____. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.135, p.797-815, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300013. Acesso em: 09 jul. 2013.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144, p.752-759, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006>. Acesso em: 30 nov. 2012.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000(a). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2012.

KUENZER, A. Z. (Org.). **ENSINO MÉDIO: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000(b).

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 nov. 2012.

LIMA, J. F. **Ensino médio**: Identidade, finalidade e diretrizes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 389- 403, set. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 nov. 2012.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.140, p. 561-585, mai-ago. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf . Acesso em: 09 jul. 2013.

MARUN, D. J. **Evasão escolar no Ensino Médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2008.

MATIAS, I. S. **CENTRO FEDERAL DE EDUCACAO TECNOLOGICA DO AMAZONAS: Uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2003.

MAZZOTTI, A. J. A. “Fracasso escolar”: representações de professores e de alunos repetentes. In: TRABALHO APRESENTADO NA REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., GT 20, 2003, Poços de Caldas. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/aldajudithalvesmazzotti.rtf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-> Acesso em: 28 nov. 2012.

MORAES, C. S. V; ALAVARSE, O. M. Ensino Médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU. V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

MOURA, D. H. Algumas possibilidades de organização do Ensino Médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7177&Itemid=>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: TRABALHO APRESENTADO NA REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., GT 09, 2012, Porto de Galinhas. Disponível em: 35reuniao.anped.org.br/trabalhos-encomendados. Acesso em: 10 jan. 2013.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 ago. 2012.

PASCHOALINO, J. B.; FIDALGO, F. A LÓGICA BRASILEIRA DA AVALIAÇÃO: Impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 34, p.103-116, 2011. Disponível em: www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/.../ESC34_OutrosArtigos_Paschoalino.pdf. Acesso em: 09 de jul. 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. 4. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PAZ, F. M.; RAPHAEL, H. S. Contribuições para o debate sobre a escola pública: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. 2, p. 55-65, jul/dez 2012. Disponível em: revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/812/837. Acesso em: 09 jul. 2013.

PELLISSARI, L. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2012.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. In: TRABALHO APRESENTADO NA REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., GT

13, 2002, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 37-52.

_____. Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (Org.). **O Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública do Paraná**. 1ed.Curitiba: SEED-PR, 2009, v. 1, p. 23-37.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jun.2012.

REGO, J. Reflexões sobre a teoria ampliada do Estado em Gramsci. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro, 5 abr. 1991. 100 anos do nascimento de Antônio Gramsci. Caderno Cultural.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> >. Acesso em: 02 mai. 2013.

SAVIANI, N. Currículo- um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 35-38, 2003. Disponível em: pt.scribd.com/doc/59147570/Curriculo-Nereide-Saviani. Acesso em: 23 nov. 2012.

SANDRI, S.; ISLEB, V. Atuação da União no desenvolvimento do Ensino Médio brasileiro: considerações sobre o Programa Ensino Médio Inovador. In: Congresso Nacional de Educação, XI, 2013, Curitiba. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. Curitiba: Champagnat, 2013. p.514-527.

SILVA JR, J. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233, set. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 nov. 2012.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais dos anos 90, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, p. 523-550, jul./dez. 2008(a). Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva.../Monica%20e%20Claudia.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. O princípio educativo do trabalho e as possibilidades da formação unitária no âmbito do Ensino Médio Integrado. In: PARANÁ; SEED; DET. (Org.). O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual. Curitiba: SEED, 2008(b), v. 1, p. 1-17.

SILVA, M. R. Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.32, p.123-139, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n32/07.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 18-27, janeiro/abril 2010. Disponível em: <http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/148>. Acesso em: 30 mar. 2012.

_____. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas**. 1ª edição. Curitiba: Ibpex, 2012.

SIMÕES, C. A. Políticas Públicas do Ensino Médio - Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. **Roda de Diálogo: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Niterói: UFF, 14 mar. 2013(a).

_____. **Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa Juventude, Escola e Trabalho-Universidade Federal do Paraná-UFPR**. Curitiba, 26 mar. 2013(b).

THIESEN, J. S. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.01, p.241-260, abr., 2011. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100011&script...Acesso em: 06 ago. 2013.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 07 ago. 2013.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2012.

ZAMPIRI, M. **Políticas Educacionais e resultados estudantis: a medida da política em ação**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2009.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-37, jan./fev./mar/abr. 2005(a). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005(b). Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 nov. 2012.

Endereços eletrônicos consultados:

<http://www.brasil.gov.br/>

<http://gestao2010.mec.gov.br>.

<http://portal.mec.gov.br>.

<http://www.inep.gov.br>

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-aco-es-articuladas&Itemid=174.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13450&Itemid=937.

<http://www.anped.org.br/>

<http://www.emdialogo.uff.br/>

<http://www.dicio.com.br/reestruturacao/>

http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbetes&palavra=redes-enho.

<http://www.scielo.org/>

<http://www.periodicos.capes.gov.br/>

<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

ANEXOS

Anexo 1:

Tabela 8: Possibilidades anunciadas para o enfrentamento do abandono e reprovação escolar

Condições apontadas pelo Documento Orientador do ProEMI- 2009, 2011 e 2013	Ações propostas 2009	Ações propostas 2011 e 2013
Reorganização do tempo	- Carga horária mínima de 3.000h: sendo 2.400 obrigatórias acrescidas de 600h de ampliação gradativa.	- Carga horária mínima de 3.000h: sendo 2.400 obrigatórias acrescidas de 600h de ampliação gradativa. - Opção para ampliação da carga horária: 5 ou 7 horas/dia. - Oferta do Ensino Médio noturno.
Reorganização dos espaços	- Além do uso das salas de aula, incentiva-se a organização e utilização e de outros espaços internos e externos a escola, tais como: laboratórios diversos, sala de multimídias, pátios, quadras poliesportivas, biblioteca, anfiteatro, museus, parques, etc.	
Reorganização do currículo	- (Re)elaboração coletiva e democrática do Projeto Político Pedagógico, de acordo com as necessidades e expectativas da comunidade escolar e conforme os indicativos e orientações do Programa. Deve-se considerar também a integração dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia. - Elaboração do Plano de Ação Pedagógica, que além das	- Elaboração do Projeto de Reestruturação Curricular (2011); - Elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (2013). - Organização curricular a partir de macrocampos, articulada aos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia. - As ações propostas no PRC poderão ser estruturadas em: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de

	<p>mudanças curriculares pode propor ações voltadas ao fortalecimento da gestão estadual e local; as questões estruturais; aquisição e melhoria dos recursos pedagógicos da escola; trabalho, a formação e as práticas docentes; com o apoio ao estudante; com a pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e Juventude.</p>	<p>campo e demais ações interdisciplinares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No Projeto de Redesenho Curricular, considerar as áreas de conhecimento e os conteúdos dos componentes curriculares, conforme indicado nas DCNEM (2013). - O ProEMI propõe por meio do redesenho curricular romper com a fragmentação das disciplinas e do tempo escolar, buscando assim, repensar, dialogar e propor ações diferenciadas para a organização do currículo do Ensino Médio. - As ações precisam ser definidas a partir dos interesses da comunidade escolar. Entretanto, a versão de 2013 ressalta que prioritariamente sejam considerados os interesses e necessidades dos jovens, dos adolescentes ou adultos.
<p>Diversificação das práticas pedagógicas</p>	<p>Incentivo e estímulo à diversificação das práticas pedagógicas com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - atividades artísticas, culturais, sociais, esportivas, experimentais (dentre outras); - atividades que articulem teoria e prática; - a utilização laboratórios, de mídias, de tecnologias e recursos pedagógicos; - o uso de metodologias diferenciadas que contribuam para diversificar o processo de ensino-aprendizagem. 	
<p>Acompanhamento dos dados do fluxo escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A SEDUC deve elaborar um plano de metas para cada escola participante do Programa em relação aos índices de evasão, reprovação, aprovação e outros indicadores. - A partir dos resultados consolidados em 2009, cada escola deve definir suas metas 	<p>2011:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A escola deve acompanhar as ações propostas no PRC, em desenvolvimento, avaliando os seus resultados a partir dos indicadores educacionais (IDEB, ENEM) e escolares (aprovação, evasão, abandono, etc). - A partir de um quadro modelo, cada

	<p>relativas a reprovação, a evasão e a distorção idade –série, para o ano de 2011 e 2012.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada escola de fazer o acompanhamento dos seus resultados do fluxo escolar, verificando assim, a consolidação das metas estipuladas para cada ano e os desafios para os anos seguintes. - As escolas devem manter atualizados com registros periódicos, os resultados de seu desempenho escolar (matrícula, abandono, evasão, reprovação e aprovação). 	<p>escola precisa inserir os seus dados do fluxo escolar consolidados em 2011 e preencher as metas previstas e alcançadas para os anos de 2012, 2013, 2014 e 2015.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A SEDUC deve apresentar relatórios periódicos contendo os indicadores de desempenho escolar (matrícula, abandono, evasão, reprovação, aprovação), além de apresentar um plano de metas para a melhoria da qualidade de ensino, estabelecido por cada escola participante. <p>2013:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.
Recursos financeiros	<ul style="list-style-type: none"> - Os recursos do ProEMI podem ser investidos em despesas de capital (equipamentos e mobiliários) e custeio (aquisição de material, tecnologias educativas, serviços e locações), com vistas a oferecer melhores condições estruturais e pedagógicas para que a escola execute as ações propostas. - A escola pode incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. - Adequação dos espaços escolares e dos recursos pedagógicos. 	

Fonte: Documentos Orientadores do ProEMI. (Brasil, MEC/SEB, 2009g; 2011e; 2013)