



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA
EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INTERDISCIPLINARES

EDILZA DE OLIVEIRA SILVA

IMPLANTAÇÃO, ASSIMILAÇÃO E ACOMODAÇÃO DO
PROEMI, NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ
GONÇALVES DE QUEIROZ, EM SUMÉ PARAÍBA

MONTEIRO/2014

EDILZA DE OLIVEIRA SILVA

**IMPLANTAÇÃO, ASSIMILAÇÃO E ACOMODAÇÃO DO
PROEMI, NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ
GONÇALVES DE QUEIROZ, EM SUMÉ PARAÍBA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação, Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Fundamentos da Educação.

Orientador: Francisco Vitor Macêdo Pereira

MONTEIRO/2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586i Silva, Edilza de Oliveira
Implantação, Assimilação e Acomodação do Proemi, na
Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz em Sumé
/Pb [manuscrito] : / Edilza de Oliveira Silva. - 2014.
80 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da
Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Francisco Vitor Macêdo Pereira,
Departamento de CCHE".

1. Educação. 2. Ensino Médio. 3. PROEMI I. Título.

21. ed. CDD 370

EDILZA DE OLIVEIRA SILVA

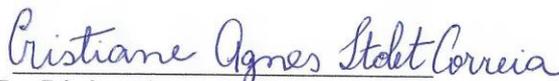
**IMPLANTAÇÃO, ASSIMILAÇÃO E ACOMODAÇÃO DO
PROEMI, NA EEEFM PROFESSOR JOSÉ GONÇALVES DE
QUEIROZ, EM SUMÉ PARAÍBA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos de Educação, Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba como pré-requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Fundamentos de Educação.

Aprovada em 19/07/2014



Dr. Francisco Vitor Macêdo Pereira/UEPB
Orientador



Dr. Cristiane Agnes Stólet Correia /UEPB
Examinadora



Me. Otacílio Gomes da Silva Neto/UEPB
Examinador

DEDICATÓRIA

A minha mãe Maria Luiza e ao meu esposo Helenildo, aos meus filhos Ivo e Pedro, por estarem sempre está ao meu lado me incentivando a estudar e evoluir profissionalmente, dedico.

AGRADECIMENTOS

À Deus que diariamente me dá forças para seguir em frente ultrapassando todas as barreiras e obstáculos. Minha fonte de sabedoria e paciência.

Ao meu orientador Francisco Vitor Macêdo Pereira pela dedicação de tempo e atenção ao meu trabalho, isto fez toda a diferença.

A José Joelson Pimentel de Almeida Coordenador do Curso que se fez presente em todos os momentos, se mostrando sempre disponível a solucionar os problemas, atendendo a todos sem distinção.

Aos Professores que passaram por nossa turma (Turma 01) e que contribuíram muito para o crescimento intelectual de cada um de nós: Adeilson Tavares, Marciano Monteiro, Marlene Macário, Grigena Targino e Melânia Farias, cada um com sua didática conseguiu abordar as temáticas e fazer com que a turma despertasse para a realidade que se apresenta no ambiente de trabalho.

Ao meu pai José Edmilson da Silva *in memoriam* que sempre incentivou os filhos a estudar e buscar uma melhor condição de vida. Ainda mesmo não estando aqui fisicamente sempre sinto fortemente que está ao meu lado, dando-me forças para continuar.

A minha mãe a essência da minha vida, a senhora de todos os meus aprendizados e avanços na vida, está sempre ao meu lado, minha fiel confidente, conselheira, orientadora, enfim, base para minha vida.

Aos meus irmãos Ednaldo, Edson, Ednilza e Edval que mesmo distante sempre se fazem presentes em todos os momentos da minha vida, minha família minha fortaleza, sempre com palavras que encorajam e me fazem ir além.

Ao meu esposo Helenildo que é meu companheiro de todas as horas, quem sempre me acalma e faz o que for preciso para me ver realizada em todos os âmbitos da vida.

Aos meus filhos Ivo e Pedro que são minha fonte de inspiração em busca de dias melhores, todos os meus passos são guiados pela vontade de ver vocês terem um futuro brilhante. Amo vocês meus filhos.

A Aracele Gomes, Ivoneide Oliveira e Renata Cristine, minhas grandes amigas, companheiras de todas as horas, pessoas em quem confio e sei que posso contar obrigada pelo carinho.

Aos funcionários da UEPB que durante todo o curso estiveram disponíveis em ajudar no que foi preciso.

Aos colegas da turma pela amizade e companheirismo.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade

RESUMO

Este trabalho apresenta como se deu o processo de implantação, assimilação e acomodação do Programa Ensino Médio Inovador na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Gonçalves de Queiroz em Sumé Paraíba. No primeiro capítulo realizamos uma contextualização histórica sobre as Reformas Educacionais que aconteceram na década de 1990, pois é em meio a estas mudanças que o Proemi começa a tomar corpo. Na segunda parte falamos mais especificamente do Ensino Médio, das mudanças e legislações que aconteceram no decorrer dos anos com esta etapa de ensino. E no capítulo final relatamos inicialmente como aconteceu a implantação do Proemi nesta escola. Em seguida realizamos a análise dos dados coletados para a pesquisa, apresentando assim os resultados e avanços conquistados após esta implantação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio, Proemi, Implantação.

ABSTRACT

This paper presents as happened the process of implementation, assimilation and accommodation of Innovative Medium Education Program in the Professor José Gonçalves de Queiroz of Fundamental and Medium State School in Sumé in the Paraíba. In the first chapter we performed a historical context about educational reforms that occurred in the 1990s, for amidst these changes that Proemi begins to take shape. In the second part we talk more specifically Medium Education, of changes and legislation that occurred over the years with this stage of education. And in the final chapter as happened initially reported the deployment of Proemi this school. Then performed the analysis the collected data for research, thus presenting the results and advances made after this implementation.

Keyword: Medium Education, Proemi, Implementation

LISTA DE SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPES	Centro Paraibano de Educação Solidária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
E.E.E.F.M.	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPA	Estudo e Planejamento de Área
EPI	Estudo e Planejamento Integrado
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PB	Paraíba
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 - Momento de Planejamento por Área de Conhecimento.....	62
IMAGEM 2 - Turma vencedora do concurso de confecção de fantasia com material reciclado.....	64
IMAGEM 3 - Resultado 2012 Língua Portuguesa.....	65
IMAGEM 4 - Resultado 2012 Matemática.....	65
IMAGEM 5 - Resultado 2013 Língua Portuguesa.....	66
IMAGEM 6 –Resultado 2013 Matemática.....	66
IMAGEM 7-Taxas de Reprovação, Aprovação e Abandono.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO INOVADOR NA ESTEIRA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS LIBERAIS DA DÉCADA DE 1990.....	19
1.1 AS ESPECIFICIDADES ADMINISTRATIVAS DAS REFORMAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990	25
2. DA SITUAÇÃO GERAL DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E DAS ESPECIFICIDADES E PROMESSAS DO PROEMI – PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR.....	34
2.1 BREVE HISTÓRICO.....	34
2.2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR	39
2.3 PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO	46
2.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2014	47
3. RELATO DA IMPLANTAÇÃO, ASSIMILAÇÃO E ACOMODAÇÃO DO PROEMI NA EEEFM PROFESSOR JOSÉ GONÇALVES DE QUEIROZ	51
3.1 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROFESSOR JOSÉ GONÇALVES DE QUEIROZ	52
3.2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ GONÇALVES DE QUEIROZ	54
3.3 O PROEMI E A INOVAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS.....	60
3.4. OS PROJETOS DO PROEMI.....	61
3.5 O PROEMI E O IDEPB	63
3.6 O PROEMI, OS MESTRES DA EDUCAÇÃO E O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR	66
3.7 O PROEMI E OS ÍNDICES DE APROVAÇÃO, DE REPROVAÇÃO E DE ABANDONO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ GONÇALVES DE QUEIROZ.....	68
3.8 O PROEMI, A DOCUMENTAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	69
CONCLUSÃO.....	72
REFERÊNCIAS	78

INTRODUÇÃO

O Proemi, Programa Ensino Médio Inovador, foi instituído pela portaria nº 971, do Ministério da Educação, de 09 de outubro de 2009, e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, para o cumprimento das metas de melhoria e de universalização da oferta de ensino. Esse novo programa, que visa sanar as deficiências curriculares e extracurriculares do Ensino Médio em todo o país, surge como uma das estratégias do Governo Federal, através do INEP – Instituto Anísio Teixeira, para induzir todos os envolvidos com o trabalho da Educação à reestruturação das propostas de currículos e de ações pedagógicas para o Ensino Médio.

Várias normativas embasam a proposição das ações desse programa, as quais estarão sendo aqui invocadas em seus dispositivos e princípios, na medida em que se mostrarem necessárias à fundamentação do nosso trabalho. Dentre ditos dispositivos normativos e de orientação, podemos destacar:

- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96);
- Parecer do CNE/CP, nº 11/2009, que trata da Proposta e da Experiência curricular inovadora para o Ensino Médio;
- Portaria nº 971 do MEC, de 09 de outubro de 2011, que institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).
- Parecer do CNE/CEB, nº 7/2010, e Resolução do CNE/CEB, nº 04/2010, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- Parecer do CNE/CEB, nº 05/2011, de 05/05/2011 e Resolução do CNE/CEB, nº 02, de 30 de janeiro de 2012, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Resolução do CNE/CEB, nº 02/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- Resolução do CNE/CEB, nº 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

- Resolução do CNE/CEB, nº 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Para construir a fundamentação teórica desta pesquisa, no intuito da análise diagnóstica da situação do ensino médio, especificamente em nossa realidade local, devemos nos utilizar destes documentos oficiais, a mediar o cotejo de nossas observações e reflexões, a propósito da atuação política do estabelecimento, da recepção e da execução dessas premissas, com a crítica de alguns autores, que pesquisam a respeito da problemática do Ensino Médio no Brasil -em sua feição tradicional e em sua proposta inovadora.O nosso objetivo principal se anuncia, contudo, numa apertada síntese, em torno da constatação da situação das políticas curriculares e extracurriculares para ensino médio em uma escola pública do município de Sumé, no Cariri paraibano, mediante as ações de implantação, de assimilação e de acomodação do Proemi nesta escola.

O Ministério da Educação também elaborou documentos que orientam e que estabelecem diretrizes para a implantação do Proemi no dia a dia do trabalho escolar. Ditos documentos tratam das inovações e das especificidades do programa, dos seus objetivos e descrevem detalhadamente o seu funcionamento: como deve ser a dinâmica das propostas, a reestruturação do currículo de cada escola, além de detalhar o funcionamento das unidades financiadoras e executoras.Descrevem, ademais, as atribuições da escola, da equipe pedagógica e, por fim, apresentam cada um dos macrocampos¹- os obrigatórios e os optativos -, conforme os quais devem funcionar as escolas de ensino médio inovador.

Além dessa gama de referências de que deveremos nos utilizar,igualmente nos interessa a análise a propósito da aplicabilidade e da exiguidade dessas mesmas diretrizes, em âmbito nacional, com diretrizes operacionais para o funcionamento específico das escolas de ensino médio da Rede estadual da Paraíba, já que a escola que

¹ MACROCAMPO é 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,2011, p.14).

se pretende estudar mais detidamente é dessa rede de ensino do estado da Paraíba, localizada no município de Sumé, microrregião do Cariri.

Mediante o que se expõe, apresenta-se como objetivo principal de nosso trabalho a análise em retrospecto da implantação do Programa Ensino Médio Inovador na Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz, no município de Sumé-PB, observando a sua aceitação, os seus procedimentos de organização e a sua consequente avaliação por parte da comunidade escolar, a serem ressaltados os pontos positivos e os pontos negativos do programa na escola, durante esses quase 03 (três) anos de funcionamento. Especificamente, a pretensão é a de perceber como se deu a implantação do Proemi na Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz, de modo a reconstruir a forma como tudo aconteceu, avaliando os erros de gestão e de execução, bem como os acertos e, por conseguinte, as reações de cada ator social envolvido no processo de mudança ainda em curso no cotidiano do trabalho escolar do ensino médio Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz. Para isso é que se faz igualmente necessário realizar um levantamento acerca dos pontos positivos e dos pontos negativos, concernentes aos aspectos estruturais e pedagógicos que o Proemi trouxe para a instituição como um todo. Essa avaliação somente poderá ser obtida, contudo, se se verificar se a referida escola apresentou, ao longo desse quase 03 (três) anos significativos avanços em suas atividades pedagógicas em virtude das atividades do Proemi. Ou seja, apresenta-se como necessidade de nossa pesquisa a elaboração de uma comparação de como as atividades eram antes e depois da implantação, da assimilação e da acomodação do Proemi na Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz.

Podemos alocar o escopo da análise pretendida neste trabalho no campo teórico das políticas públicas voltadas para o âmbito educacional do ensino médio, mediado pela discussão em torno dos paradigmas de “ordem e de desordem”, de novo e de inovador. Sendo assim, ao se falar de políticas públicas educacionais, podemos iniciar pelo comentário a respeito da reforma ocorrida na década de 1990, que traz algumas significativas mudanças para as escolas, ainda que não tão significativas tenham sido as melhorias observadas; haja vista que, apesar de tentar demonstrar que pretendem descentralizar as responsabilidades, diminuindo a carga que se coloca no Ministério da Educação – MEC, esta instituição continua a controlar os recursos, posto que não mais de maneira tão centralizada, ainda que as decisões mais importantes sigam unilateralmente sendo tomadas por este órgão, por intermédio do INEP – Instituto Anísio Teixeira.

Alguns estudiosos já se dedicaram a trabalhar com o tema das reformas do ensino médio a partir da década de 1990 e expuseram as suas conclusões em relevantes trabalhos, como é o caso de Thurler (2001), que fala sobre a necessidade e as reformas em curso para a inovação curricular e pedagógica do ensino médio no interior das escolas. Esse autor classifica diferentes tipos de escola e fala sobre a forma como cada instituição há de receber as inovações ainda em curso e bastante longe de atingirem o seu termo. Diante da necessidade de fundamentação teórica de nossa pesquisa, pretendemos também nos utilizarmos das definições e das conceituações de autores que tratam a respeito da cultura e do consumismo como modo de vida no presente e da maneira como esses novos modos têm impactado a concepção das políticas públicas de educação, como é o caso de Bauman (2011), que coloca que “a cultura não tem mais um povo para cultivar, mas clientes para seduzir e espera cumprir este papel o mais cedo possível”. Pretendemos situar a nossa discussão, portanto, em torno da definição de quem é a “clientela” da escola pública de ensino médio, quais são os seus projetos e as suas aspirações e o que esperam e pretendem da educação para a realização de seus projetos vitais. Entendemos que a discussão acerca da relativização da cultura, da fluidez das relações da vida moderna permeia todo o ambiente e todas as práticas escolares no tempo presente, haja vista que são os jovens em idade escolar justamente os clientes mais visados pela mídia e pelo consumismo na atualidade.

Há de se preliminarmente ressaltar que uma das principais estratégias das reformas educacionais de 1990 consiste na descentralização, segundo a qual os reformistas acreditam que, ao se descentralizar as responsabilidades, as atribuições; ao se delegar pessoas responsáveis por uma parte da educação, seriam obtidos melhores resultados. Ou seja, os objetivos seriam alcançados com mais facilidade pelos que fazem a educação *em partes* ou *em setores*; pois, na verdade, cada município, por exemplo, seria responsável por cumprir as metas determinadas pelo Ministério da Educação, que é quem, na prática, continua assumindo o papel de coordenar os recursos que serão destinados a estes municípios, liberados em função do cumprimento das metas traçadas pelo próprio MEC.

Assim, acontece uma descentralização que é de controle de resultados, de delegação de atribuições contidas por hierarquias e por estatísticas. Uma descentralização que, na prática, prossegue extremamente centralizadora, pois o Ministério da Educação continua sendo o responsável por planejar, por coordenar e por controlar as ações e os recursos que são destinados à educação brasileira. Portanto, o

poder de decisão dos municípios, e mesmo dos estados, é mínimo, já que têm de atender às determinações do Ministério da Educação. A isso equivale dizer que descentralizam-se as obrigações e as responsabilidades, divididas entre Estados e Municípios, mas os recursos ainda continuam centralizados na União e, conseqüentemente, cooptados por suas macropolíticas. Como podemos comprovar na citação de Oliveira:

[...] as reformas educacionais de 1990 trarão [...] a marca da descentralização que resultou em aparente maior autonomia das escolas, porém houve em contrapartida uma sobrecarga de trabalho administrativo, sem a real correspondência em termos de condições de infraestrutura nos estabelecimentos de ensino. Sob o argumento da necessidade de conferir maior autonomia às unidades escolares, os órgãos centrais do sistema acabaram por delegar às escolas muitas das suas rotinas administrativas (OLIVEIRA, 2002, p. 130).

Podemos visualizar o ensino médio inovador como uma política já pensada durante estas reformas de 1990, pois este é um dos objetivos do programa, descentralizar os recursos, fazer com que o dinheiro chegue até as escolas. Em contrapartida, é o MEC que estabelece os parâmetros conforme os quais este dinheiro deve ser utilizado, e faz isso não exatamente por políticas de dotação orçamentária, mas através das injunções de reestruturação curricular, dos programas institucionais de monitoramento de resultados, tais como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e a prova Brasil. As gestões escolares assemelham-se cada vez mais a administrações contábeis e de demonstração quantitativa de resultados e metas, haja vista que são compungidas a descreverem item por item, com preço, quantidade e com todos os detalhes possíveis e impossíveis de uma hasta o que deseja adquirir com os recursos, do mesmo modo com os serviços. Há para qualquer gasto/investimento uma análise da secretaria estadual e, em seguida, de uma equipe do Ministério da Educação. Todo o planejamento de gastos e de investimentos é invariavelmente devolvido para a escola com correções, hierarquicamente consideradas necessárias, a respeito do que se pode ou não fazer. Com os planejamentos curriculares e pedagógicos se dá praticamente a mesma coisa, a escola, por princípio e disposição legal, tem autonomia, mas sempre está obrigada ao envio de relatórios e de resumos de suas ações e da rotina de seus trabalhos, dos quais invariavelmente recebe retorno a propósito do que deve ser modificado ou retirado, por exemplo, do PRC - Plano de Reestruturação Curricular.

Então podemos confirmar, na prática, o que Oliveira (2002) expõe em sua citação: muito, em nome da autonomia, foi delegado às escolas, o trabalho

administrativo e pedagógico das mesmas foi enormemente acrescido, a infraestrutura disponível, contudo, não acompanhou o volume de novas exigências, não atendendo às necessidades de cada instituição, com as atividades que deveriam desempenhar a partir de então, tampouco – e mais importante – os profissionais da Educação, e a qualificação e valorização do seu trabalho, nunca foram efetivamente o alvo de toda a onda de reformas até aqui muito mais anunciadas do que propriamente postas em prática, muito mais a trazer mais até do que propriamente voltadas à transformação e à conscientização a respeito de práticas e de condutas no meio escolar.

Podemos ilustrar isso com o exemplo do Ensino Médio Inovador, programa que chegou à nossa escola desde o ano de 2011, sem muita informação e muito menos formação; a maioria não sabia nem mesmo do que se tratava e foi forçada a se encaixar no novo programa: algo que causou muitas angústias, inquietações, questionamentos, desilusões, confusão; enfim, a desordem foi instalada, tudo precisava ser revisto inopinadamente de uma hora para outra.

Uma ordem mínima se faz necessária em qualquer local em que se exerçam atividades sociais, seja ele familiar, de trabalho, entre outros. Em alguns momentos, contudo, um certo estágio de desordem, de maturação e de assimilação de experiências implicadas com o aprendizado baseado no diagnóstico perceptivo dos erros, por um relativo período de tempo, também pode trazer benefícios para os grupos de trabalho - benefícios estes que muitas vezes não têm como ser percebidos rapidamente. É só quando o tempo passou, quando se percebe o aprendizado do dia a dia, com o acúmulo de experiências significativas, que fica claro que a transitória desordem foi essencial, pois trouxe consigo mudanças e transformações que fizeram com que o grupo desse um novo sentido às suas ações dentro, por exemplo, de uma instituição; fazendo com que uma nova roupagem das relações vá, aos poucos, sendo entretecida. Essas são as mudanças diuturnas, as quais, de fato, são importantíssimas para que a instituição continue existindo e sendo respeitada por muitos, transformando o olhar da sociedade para com a sua atuação itinerante e diligente. Com relação ao sentido sempre renovado desse espírito inovador e atuante que deve imprimir a sua marca também no trabalho escolar, instigando os profissionais que compõem a escola e criando um novo olhar para os educandos sobre a escola, nos propomos a refletir com Morin a respeito das (re)definições de ordem:

[...] a definição de ordem, na verdade, comporta diversos níveis. O primeiro seria o dos fenômenos que aparecem na natureza física, biológica e social: a ordem se manifesta sob a forma de constância, de estabilidade, de regularidade e de repetição. Depois, chegamos num segundo nível que seria o da natureza da ordem: a determinação, a coação, a causalidade e a necessidade que fazem os fenômenos obedecer às leis que os governam. Isso nos leva a um terceiro nível, mais profundo, no qual a ordem significa coerência, coerência lógica, possibilidade de deduzir ou de induzir, e, portanto de prever. A ordem nos revela um universo assimilável pela mente que, correlativamente, encontra na ordem o fundamento de suas verdades lógicas. (MORIN, 1996, p. 1)

Dessa feita, devemos enxergar a realidade da assimilação e da acomodação da ordem nos diversos níveis de nossa vida social nesta citação de Morin, pois que em todos esses níveis percebe-se que é possível enquadrar este estudo que se propõem a analisar os fenômenos de uma experiência de rearranjo do trabalho escolar-institucional no ensino médio de nossa escola em Sumé-PB. Poderíamos dizer que, no primeiro nível, as necessidades de melhoria e de atualização do nosso ensino médio é indiscutivelmente uma espécie de fenômeno de natureza social, no segundo nível vê-se que há a exigência (ainda que exterior e, certo modo, coercitiva em nosso caso) de se obedecer as leis e as diretivas procedimentais que o governo determina. Todos esses esforços e injunções só têm algum sentido, contudo, se se assumir como escopo maior compromisso com uma coerência lógica, contextualizada e que engaje a todos, conformes traduz o terceiro nível de organização comentado por Morin (1996).

Portanto, diante da exigência de mudanças que se fizeram tão agudas em nosso cotidiano, a princípio em prol da imprescindível inovação e qualificação do ensino médio, não podemos descartar totalmente a importância, existência e exigência de uma “ordem” e de uma “desordem” a constantemente se alternarem na implantação, na assimilação e acomodação de mudanças, de modo a que dialeticamente as necessidades estejam na pauta do diagnóstico reflexivo, dialético e constante das transformações das ações humanas na produção da vida e de sua realidade, haja vista que ordens e desordens se sucedem seus papéis de transformação produtiva das ações e das instituições da vida humana.

Disso se segue que a perfeição total não existe, jamais existirá, de que os ideais não são princípios inalterados ao longo da história e que toda busca por aperfeiçoamento e por inovação é o que faz com que sejam necessárias as mudanças de percurso, a fim de que continuemos sempre a buscar melhorar e estender os nossos saberes e os nossos fazeres, tentando nos aproximar ao máximo da perfeição que ideamos como “ordem”.

Estabelecido esse marco teórico, que descreve a dialética da ordem e da desordem na consecução das reformas, a historicamente significar e ressignificar erros e acertos em torno das necessidades prementes de aperfeiçoamento constante e de melhoria, empregaremos, para a realização deste presente trabalho, os seguintes procedimentos metodológicos para a apuração de nosso diagnóstico dessa experiência complexa de implantação, assimilação e acomodação do Proemi na Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz: a) analisar os documentos de estatísticas oficiais da escola, a fim de precisar se, pelo menos do ponto de vista formal, a implantação do Proemi possibilitou ou ao menos facilitou à escola o atingimento das metas estabelecidas pelo MEC e pela Secretaria de Educação do estado da Paraíba para indicadores como o IDEB e a prova Brasil; b) colher das diretrizes de decisões de planejamento pedagógico da Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz os prováveis reflexos das demandas trazidas com a implantação do Proemi; c) traçar um histórico desta implantação e dos primeiros anos de existência do Proemi nesta unidade escolar, possibilitando a documentação da história da escola, já que quase nada encontramos de dados sobre a história desta instituição.

É importante destacar que os dados coletados ao longo da pesquisa serão analisados qualitativamente, e que somente em caso de necessidade estaremos usando metodologias quantitativas, com a finalidade consolidar os dados e de enriquecer nossas considerações, a fim de igualmente deixar o nosso trabalho suficientemente claro para a compreensão do público leitor. Todos estes procedimentos serão aplicados *in loco*, ou seja na própria Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz, uma instituição que tem 45 anos de funcionamento como escola estadual e que, anteriormente, já funcionava de forma privada em Sumé, microrregião do Cariri da Paraíba. A pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecer melhor a realidade na qual estou inserida há mais de 10 (dez) anos, e em virtude ainda desta ter sido uma das primeiras escolas da Paraíba a receber o Proemi. Naquele ano de 2011, de fato, apenas 19 (dezenove) escolas foram contempladas com o programa e a nossa foi uma delas, tendo sido somente 02 (duas) no Cariri ocidental, sob competência da 5ª Gerencia Regional de Ensino, além da nossa a E.E.E.F.M. José Leite de Sousa, em Monteiro-PB. Somente nos anos seguintes, 2012 e 2013, outras escolas aderiram ao programa.

Pessoalmente, tendo participado de todo esse processo, sempre tive a curiosidade de estudar e de reportar mais detalhadamente como se deu esta implantação, de diagnosticar as falhas de suas proposições e de seu processo de implantação em nossa

realidade, de precisar se houve efetivos ganhos após as modificações introduzidas. Como foi visto de início pela comunidade escolar, a organização e a aceitação do programa e, por fim, como está o funcionamento da escola hoje, o que mudou realmente, o que o programa trouxe para a comunidade escolar de positivo e de negativo, e o que os atores envolvidos no processo querem que mude ou melhore no programa.

Por derradeiro, a pretensão é a de, revendo todo o processo, avaliar se realmente todos os esforços e sacrifícios valeram a pena, se foram de fato necessários à condução dos resultados obtidos e, diagnosticando os erros e os acertos, delinear prognósticos que melhor orientem as mudanças que, ao nosso ver, ainda são imprescindíveis para que se tenha na realidade de nosso trabalho escolar um ensino médio verdadeiramente capacitante e qualificado, pronto a inserir os nossos jovens de maneira produtiva e consciente no mundo social do trabalho, da cultura e da cidadania.

1. A PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO INOVADOR NA ESTEIRA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS LIBERAIS DA DÉCADA DE 1990

Na década de 1990, o capitalismo, em nível mundial, passava por uma crise de proporções comparáveis somente com as da década de 1930. Ressalte-se que as consequências dessa crise se arrastam em muitos aspectos até os dias de hoje. A saída apontou para a reformulação dos Estados Nacionais, com a extinção sistemática das garantias do bem-estar social e com a adoção mundial de políticas de austeridade e de terceirização administrativa em quase todos os setores das políticas públicas.

As transformações no processo produtivo configuram a inserção do capitalismo em uma nova fase, visando a reorganização de suas formas de dominação, não só no setor produtivo, mas também buscando a hegemonia nas mais diversas esferas da sociedade, atingindo, inclusive, a educação, adaptando-a às exigências dos novos paradigmas produtivos (HARVEY, 2003, p.12).

Esta citação de Harvey (2003) nos permite enxergar que a educação é parte das ações e das reformas que compõem o intuito de superação das atuais crises do capitalismo, da década de 1990 até o presente. Decerto que a educação não deixa de ser atingida com as sucessivas crises e reformulações dos paradigmas econômicos, sendo invariavelmente considerada como um indicador de desenvolvimento e de contenção das oscilações produtivas. Diga-se, contudo, que, ante as tentativas de modernização e de atualização, as propostas de adequação e de reestruturação do ensino e das políticas educacionais – em face das exigências da produção e da reconfiguração dos mercados - visam, via de regra, adequar-se ao sistema de macro políticas predominantes. Ou seja, a escola passa, por último, a obedecer às regras e às demandas advindas dos humores e das determinações do capitalismo crescentemente global, o qual vem tentando se restabelecer das mais recentes crises mundiais das duas últimas décadas.

Diante desse cenário, a nossa ênfase inicial para este trabalho recai na análise das reformas educacionais, específicas para o Ensino Médio brasileiro, admitidas mediante as crises do capitalismo, em específico a partir da década de 1990. Vale lembrar que, de lá para cá, todo o Estado brasileiro passou por profundas reformas, no esteio da modernização e da adequação às diretrizes financeiras internacionais. Com vistas a adequar o país às exigências do capitalismo mundial, a educação brasileira deveria ser

igualmente reformada, visando assegurar as condições necessárias para atender às exigências da reconfiguração da produção capitalista.

Os anos 90 irão refletir um contexto de reformas cujo objetivo principal será a modernização do Estado brasileiro e sua adequação às exigências da economia mundial. Para tanto, os referenciais perseguidos pelos reformadores estatais serão as novas tendências gerenciais apontadas pela literatura mais recente, em contrapartida à chamada crise do novo modelo weberiano de administração burocrática (OLIVEIRA, 2002, p. 126).

No Brasil, já no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1994 a 1998), o Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), em 1995, estabeleceu as grandes diretrizes para a concretização dessa ampla reforma administrativa, atenta às movimentações da economia mundial, e com reflexos diretos nas políticas educacionais do Estado.

Naquela ocasião, tratava-se claramente de uma reforma neoliberal, habilitada no discurso de que se fazia necessário descentralizar as ações administrativas, terceirizando e privatizando serviços e aumentando a participação local dos entes federados, estados e municípios, além da União, no que concerne à prestação dos serviços públicos essenciais (como atribuições constitucionais inalienáveis do poder público). É sob esse aspecto que há, igualmente, a busca sistemática de se instaurar uma disposição gerencialista na gestão pública, que passa a ser eminentemente uma administradora de regulamentação e de fiscalização, além de uma dotadora de recursos.

Os desdobramentos dessas diretrizes neoliberais de uma ampla reforma administrativa, especificamente nas políticas educacionais, traduzem-se no que é exposto neste trecho do trabalho de Costa, a seguir:

A educação, nesse contexto, é (re)organizada em face de uma lógica de ajuste estrutural do Estado, com clara influência de organismos internacionais, que, por meio das variadas estratégias, buscam intervir no delineamento das políticas educacionais brasileiras (COSTA, 2005, p. 13).

Portanto, a educação brasileira passa a ser reestruturada com a mesma lógica que reestrutura o Estado como um todo e sob forte e clara influência das diretivas dos organismos internacionais, conforme descreveremos mais detalhadamente a seguir.

Na evidência dessas tendências reformistas, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, no início da década de 1990 - financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e também pelo Banco Mundial, enfatizou como marcos principais a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. A fim de que esses marcos fossem tornados realidade, faziam-se, contudo, necessárias a criação e a efetivação de políticas especificamente voltadas para a sua consecução.

Passadas mais de duas décadas dessa Conferência, percebemos que pelo menos a primeira dessas principais propostas não foi ainda atendida no Brasil. Na verdade, muito do que ficou definido e documentado nesse encontro ainda não aconteceu e, enquanto isso, a educação permanece esperando, aguardando melhorias, ao mesmo tempo em que a maioria das crianças e dos jovens fica à mercê de escolas deficitárias, ao passo que outros sequer têm acesso à escola.

Desta Conferência, participaram personalidades de destaque no plano educacional em todo o mundo, agências internacionais de fomento, governos, organismos não governamentais, e associações profissionais ligadas à educação. Seu principal objetivo foi a construção, a discussão e a aprovação de uma declaração que nortearia a educação de vários países durante os próximos dez anos: “Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA, 2000, p.57).

O que acontece é que, concomitante às injunções das reestruturações produtivas então em curso, a necessidade de mudanças urgentes acena-se também para a área educacional, ainda que como coadjuvante das grandes reformulações da produção capitalista global. É também nesse sentido que a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) lança em 1990 um documento econômico que aborda o lema *cidadania, educação, competitividade e equidade*. Esse documento aborda as consequências em demanda pela reformulação dos princípios orientadores das políticas educacionais, articulando objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização) (SHIROMA, 2000, p. 63).

No período entre 1993 e 1996, especialistas de todo o mundo foram igualmente convidados, pela UNESCO, a participar da *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Essa comissão pretendeu delinear os parâmetros para a educação do século XXI em todo o mundo, resultando então na elaboração do *Relatório Delors*. Desse relatório estabeleceram-se, por exemplo, as diretrizes que delinearão os nossos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação -, os quais definirão todas as bases das ações pedagógicas e curriculares de nossa Educação, desde a segunda metade da década de 1990, até o presente. Podemos ressaltar como um dos objetivos primordiais do relatório Delors:

[...] a revisão da política educacional de vários países na atualidade. O documento faz um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e de globalização, no qual se reconhece que o ideal de progresso, tão acalentado até épocas recentes, trouxe apenas desilusões à grande parte da população mundial (SHIROMA, 2000, p. 65).

Como podemos ver nessa citação de Shiroma (2000), o Relatório Delors, apesar de ser um documento de grande importância para a política educacional, teve a divulgação de suas propostas prontamente esvaziada, consumida por uma aura premonitória de preocupação e de algum pessimismo; aliás, a despeito da importância de seus festejados ideais, o seu conteúdo e a anunciação de suas intenções mostraram-se ineptos para o encaminhamento de significativas mudanças no âmbito educacional, conforme se havia previsto. Isso foi algo que causou muitas frustrações para aqueles que acreditavam em mudanças e em redirecionamentos. Portanto, apesar do porte deste relatório, que buscou contextualizar a educação em todos os países, nem palidamente os seus objetivos anunciados se cumpriram.

Ainda durante a década de 1990, no intuito de trazer mudanças para a educação, ocorreu, em 1993, em Santiago do Chile, a *V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe*. Como resultado, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC) definiu três principais objetivos para a educação dos países latino-americanos e caribenhos:

a) superação e a prevenção do analfabetismo; b) a universalização da educação básica e c) a melhoria da qualidade da educação, expressos em dois eixos de ação. O primeiro eixo institucional e sua palavra forte é “profissionalização”, tanto dos profissionais do MEC quanto das secretarias estaduais e municipais. O segundo é o eixo

pedagógico, que enfatiza a profissionalização da ação educativa, propondo-se a melhorar *os níveis globais de qualidade das aprendizagens*, definindo os conteúdos e métodos de ensino e a organização necessária a essa qualidade (SHIROMA, 2000, p.71, grifos do autor).

Os dois primeiros objetivos estabelecidos pelo PROMEDLAC (superação e prevenção do analfabetismo e universalização do acesso à educação básica) foram e ainda estão sendo relativamente trabalhados em nosso país. Dizemos relativamente, porque, infelizmente, não podemos afirmar que se tratem de etapas superadas, posto que muito tenha sido investido na consecução desses dois grandes objetivos. Já o terceiro objetivo (melhoria da qualidade da educação), este apresenta para a nossa realidade maiores e mais profundas dificuldades para ser atingido.

A tão proclamada qualidade na educação, tão sonhada e desejada para a educação básica em nosso país, ainda se apresenta como um horizonte onde não conseguimos chegar, algo que ainda estamos muito longe de alcançar e de que também não podemos dizer que estejamos nas resoluções e nos encaminhamentos certos para o seu atingimento – haja vista que não é isto (um ensino de qualidade) o que podemos depreender dos dados disponibilizados sobre a educação no Brasil. Internacionalmente, o Brasil encontra-se, com relação à educação, entre os países com os piores desempenhos, e é discurso corrente que isso tem gerado sérios entraves ao desenvolvimento humano, social e também econômico do nosso país.

Como podemos observar nos resultados de desempenho do PISA² (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, do qual participam a cada três anos 33 países,

²O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Além de observar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, o Pisa coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os alunos e para as escolas. Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade. O desempenho do Brasil em todas as edições do exame tem, contudo, demonstrado o quão ineficiente vem sendo o resultado dessas políticas em nosso país, porque a nossa colocação sempre alternou entre o

além do Brasil), ainda muito temos a avançar com relação à qualidade da educação; em razão de que o desempenho de nossos adolescentes, em idade de terem concluído o ensino médio, nas habilidades de compreensão leitora, de cálculo e de conhecimentos científicos é invariavelmente, desde a primeira edição de que o Brasil participou, em 1998, até a mais recente, em 2012, colocado, pelo menos, entre os três piores, dentre todos os países que participam da avaliação. Ressalte-se que ao longo desses 15 anos de participação no PISA, os nossos estudantes nunca conseguiram melhorar a sua classificação.

Na sequência da exposição acerca desses documentos e indicadores que norteiam as reformas educacionais pautadas na corrente neoliberal mundial, em 1995, o Banco Mundial elabora e publica o documento *Prioridades y Estratégias para La Educación*, o qual traz, como objetivos, eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino e melhorar o seu rendimento. Por igual, também:

[...] recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos. Justifica o financiamento com fundos públicos para o nível básico, com maior atenção à equidade, ao atendimento às meninas, aos pobres, às minorias linguísticas e étnicas e a outros grupos desfavorecidos (SHIROMA, 2000, p. 73-74).

No âmbito nacional, ainda no ano de 1992, havia sido antes realizado o *Fórum Capital-Trabalho*, na Universidade de São Paulo (USP), reunindo representantes de empresários, centrais sindicais, universidades, centros de pesquisas e governo, que na ocasião aprovaram uma:

[...] *Carta da Educação*, que apresenta um diagnóstico do sistema educacional brasileiro; questionando, entre outros pontos, os critérios de aplicação dos recursos públicos no setor. A Carta, em primeiro lugar, aponta a carência da educação fundamental como principal entrave à construção da nação; em segundo, afirma que ao Brasil faltam as condições para enfrentar a competição internacional pela inadequação de seu sistema produtivo. A superação dessa condição dependeria, sobretudo, de uma mudança na política educacional (SHIROMA, 2000, p. 75 e 76, grifos nossos).

antepenúltimo e o penúltimo lugares. (Cf. <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>, acesso em 20 de jun. 2014).

Com efeito, esta carta apresenta como condição para as mudanças e também para disposições mais paritárias de competitividade internacional a necessária transformação na educação do país, evidenciando assim a importância da mesma para a modernização do sistema produtivo nacional. Disso se segue que só é possível, para o Brasil, mesmo sob a perspectiva única dos setores de produção, tornar-se um país desenvolvido quando se conseguir realizar aqui uma mudança nas bases de seu sistema educacional.

1.1 AS ESPECIFICIDADES ADMINISTRATIVAS DAS REFORMAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990

Uma das principais estratégias das reformas educacionais dos anos de 1990, conforme já salientado anteriormente, é a descentralização. Os reformistas acreditavam que, ao descentralizar as responsabilidades, as atribuições e as prerrogativas, e ao delegar responsabilidades no que diz respeito à educação, seriam obtidos melhores resultados na superação e na prevenção do analfabetismo, na universalização da oferta da educação básica e na melhoria da qualidade da educação. Ou seja, os objetivos seriam supostamente melhor alcançados e com mais facilidade mantidos pelos que fazem diretamente a educação. A ideia consistia em fazer de cada estado, de cada município e, mais especificamente, de cada escola o responsável por cumprir as metas determinadas pelo Ministério da Educação – que, doravante, assumiria de maneira preponderante o papel gestor de coordenar e de fiscalizar os recursos destinados a estes municípios e a estas unidades escolares, liberados em função do cumprimento de metas traçadas pelo próprio MEC.

Assim é que se observa, sobretudo a partir do final da década de 1990, uma espécie de *descentralização na educação*. Todavia, uma *descentralização* que, na verdade, é *centralizadora*; haja vista que é o Ministério da Educação quem continua responsável por planejar, por coordenar e por controlar as ações e os recursos que são destinados à educação brasileira. Portanto, o poder de decisão dos Estados e dos Municípios é mínimo, o das escolas é ínfimo, senão praticamente nulo, já que têm todos que atender, quase que exclusivamente, às determinações do Ministério da Educação. Ou seja, descentralizam-se as obrigações e as responsabilidades, divididas entre os Estados e os Municípios, mas os recursos ainda continuam centralizados na União.

A descentralização é identificada, principalmente, com o processo de municipalização, mais especificamente com a implementação dos Sistemas Municipais de Ensino. Essa estratégia vem, contudo, deixando várias marcas na educação ao longo das duas últimas décadas, uma vez que, historicamente, as correntes progressistas lutaram por uma descentralização dos planejamentos e das ações escolares acreditando que esta estaria associada à liberdade, ou na crença de que traria benefícios para as classes populares, além de uma maior autonomia para os municípios realizarem os seus trabalhos de planejamento e de ação educacional. No entanto, a despeito da maior autonomia administrativa das escolas, como maior aporte das reformas educacionais da década de 1990, o que verdadeiramente houve:

[...] em contrapartida, [para os municípios] foi uma sobrecarga de trabalho administrativo, sem a real correspondência em termos de condições de infraestrutura e de recursos humanos nos estabelecimentos de ensino. Sob o argumento da necessidade de conferir maior autonomia às unidades escolares, os órgãos centrais do sistema acabaram por delegar às escolas muitas das suas rotinas administrativas (OLIVEIRA, 2002, p. 130, grifos nossos).

Podemos perceber, nessa citação de Oliveira (2002), que, em decorrência das reformas da década de 1990, a responsabilidade das escolas só aumentou, de modo que é lícito igualmente afirmar que a descentralização aconteceu em benefício do órgão gestor da educação no âmbito da União; tendo sido repassados, na prática, de maneira inopinada e inadvertida, os encargos administrativos dos misteres da educação, em uma cadeia regressiva, para os estados, para os municípios, para as escolas e suas equipes pedagógicas e, por último, para os professores, sem que houvesse uma necessária preparação prévia.

É possível perceber claramente esta responsabilização crescente com a implantação, também unilateral, do Projeto Ensino Médio Inovador – ProEmi -, pois que o aumento do trabalho escolar, depois disso, enormemente se expandiu: em virtude do atrelamento dos *resultados* aos aspectos de índices e de relatórios de aproveitamento do rendimento dos estudantes do ensino médio, algo que passou a exigir de docentes e de técnicos o preenchimento periódico de inúmeros documentos e planilhas. As queixas que desde sempre se acumulam por parte de alunos e de pais, bem como agora por parte de funcionários sobrecarregados, além do excesso de trabalho burocrático inesperadamente acrescido trazem-nos a sensação de que os afazeres da escola

praticamente dobraram em nosso cotidiano. Pelo menos esse é o sentimento que se tem aqui em nossa escola de Sumé-PB, haja vista que foram muitas as atribuições que chegaram como novas exigências do Proemi.

Dentre estas, podemos destacar o fato de que, para a equipe gestora, os encargos de secretariado com finanças aumentaram exponencialmente. Os trabalhos com pesquisa de preços, com prestação de contas, com compras, com contratação e com aquisição de serviços, com a realização de licitações, com reuniões junto ao conselho escolar, entre outras atividades relacionadas à burocratização de uma estrutura administrativa não preparada tecnicamente para o desempenho de tantas funções e atribuições simultâneas hoje tomam praticamente o tempo inteiro que se tem na escola. O resultado disso é que o planejamento curricular e das ações pedagógicas acabam ficando de lado.

Para a equipe pedagógica, em específico, aumentou o número de projetos na escola, muitos professores desenvolvem inúmeras ações ao mesmo tempo e tudo precisa ser supervisionado e coordenado por este grupo, sem contar com o Plano de Reestruturação Curricular, que agora é de total responsabilidade da coordenação – que passa a ter de inserir as informações que foram acordadas, junto com o grupo de professores, em relatórios periódicos a serem enviados e submetidos a avaliações pela Secretaria de Educação e pelo próprio MEC. Também é sob a responsabilidade desta equipe pedagógica que ora estão o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) Interativo, o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), o Projeto Atleta na Escola, as Olimpíadas educacionais, como a OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), a Olimpíada de Língua Portuguesa, entre outras. A coordenação pedagógica ainda tem que preparar acompanhar e realizar todos os momentos de estudos e de planejamentos que acontecem às terças feiras para a área de linguagens, às quartas feiras para a área de humanas e às quintas feiras para as áreas de ciências da natureza e de matemática e suas tecnologias.

Para os técnicos administrativos resta ter de lidar com todo o sistema do Educacenso (que é o censo escolar contínuo de coleta de dados, por exemplo, sobre aprovação, reprovação, evasão, entre outros - o qual, se não devidamente preenchido e a tempo, pode gerar prejuízos quanto ao repasse de recursos) e com a frequência do Bolsa Família (que é sempre bastante tumultuada, em razão das interferências de pais e alunos), sem contar que folheiam sempre os 20 diários de cada uma das 32 turmas para preencher os atestados, as notas nos boletins, a fim de passarem estes dados para as

fichas dos alunos. Ademais, fazem ofícios, emitem convites, históricos e certificados, realizam matrículas, transferências, controlam as frequências, atendem aos professores, dentre outras atribuições que chegam a cada dia. Percebemos que muitas dessas atividades estão claramente voltadas apenas para o controle de dotações e de alocações de recursos, por parte da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação.

As cobranças cresceram, igualmente, em razão de que são muitas as metas a se cumprir e, como dissemos, este acréscimo de carga de trabalho chegou para todos, desde funcionários a professores e, principalmente, para os gestores das unidades: que são, por sua vez, os que repassam para o grupo toda a pressão que recebem das Secretarias de Educação e mesmo diretamente do próprio Ministério da Educação. É dessa forma porque este último, repetimos, continua a controlar todos os recursos enviados para a unidade escolar.

No que atine à execução das políticas públicas educacionais estabelecidas por diretrizes e orientações de leis federais e por portarias e diretivas do governo federal, as responsabilidades de cada um – de cada ente federado (estados e municípios) - foram descritas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9.394/96; segundo a qual cada nível de ensino, cada escola, cada secretaria de educação passa a ter papéis bem específicos a serem cumpridos, devendo alcançar os seus objetivos com prazo final previamente definido para isso. Não é diferente com o ensino médio, conforme o que se estabelece pela Lei que disciplina a criação e a implementação do ProEmi.

As finalidades do Ensino Médio são definidas no artigo 35 da LDB 9.394/96, da seguinte forma:

- I.** a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II.** a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III.** o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV.** a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 46)

Já dissemos que as reformas dos anos 1990 repercutiram de maneira muito contundente na reformulação da educação brasileira, muito provavelmente bem mais

que todas as outras que a antecederam; uma vez que todos os âmbitos da educação foram reformados, inclusive o ensino médio – que, havia muitos anos, era uma etapa de ensino esquecida pelo poder público.

Da condição de *deixado de lado*, para daí então ter de *fornecer a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, de modo a aprimorá-lo como ser humano, incluindo a sua formação ética e o desenvolvimento de sua autonomia, possibilitando-o compreender criticamente os processos produtivos da sociedade, associando a teoria à prática no bojo do currículo de cada disciplina* configurou, todavia, para os profissionais da educação, um desafio hercúleo, pois que, como já dissemos, da anunciação dessas intenções para a efetivação de consistentes políticas que se traduzam em infraestrutura e em condições humanas adequadas para a concretização desse desafio há ainda um caminho muito longo a ser transposto.

Entendemos dessa forma, porque todas as ações até agora parecem ter se traduzido sumariamente em expedientes administrativos e em dotações orçamentárias restritivas, as quais, nem de longe, contemplam a valorização do magistério, o investimento na formação e na carreira docente e a concretização de programas de ação educacional que de fato aproximem e insiram os nossos adolescentes e jovens no mundo da prática, da cultura e da conscientização cidadã.

Como sintoma claro da diagnose dessa política de cunho neoliberal na educação, baseada na delegação de atribuições e na cobrança objetiva da produção de resultados quantitativos, tem-se ultimamente também verificado as muitas *parcerias*, mesmo do chamado terceiro setor, que se ampliam no âmbito escolar na tentativa de sanar as crônicas e crescentemente agravadas dificuldades e inconsistências das míopes políticas educacionais brasileiras.

A Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, sancionada pelo Presidente da República, instituiu normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas (PPPs) no âmbito da Administração Pública e, desde então, é a educação o setor ou o serviço essencial que mais tem sido invadido por esse tipo de iniciativa. As PPPs são parcerias do Estado com empresas privadas e com organizações não-governamentais, as quais geralmente se apresentam como fórmulas de suposto sucesso em projetos na área educacional. Algo que, contudo, se pensa meramente no sentido de dividir as responsabilidades da educação do país, incitando ainda mais o processo de terceirização e de delegação de responsabilidades; uma vez que, há muito tempo, a iniciativa privada e os grandes grupos econômicos são quem verdadeiramente orientam

as decisões, as propostas e as reformas educacionais implantadas no país: “Atualmente, em São Paulo, algumas ONGs (Organizações Não Governamentais) e empresas educacionais têm muito mais poder de interferência nas políticas estaduais paulistas para a educação do que todas as nossas universidades juntas” (DIAS-DA-SILVA, 2007, p.189).

Desse modo, conforme corrobora a professora Dias-da-Silva (2007) na citação acima, inúmeras são as parcerias que se fazem entre escolas e empresas privadas, com vistas a sempre auferirem ganhos econômicos, os quais apenas se estampam como responsabilidade social ou como consciência comunitária. Dentre essas parcerias, talvez a mais notória e certamente uma das principais e mais divulgadas, está o projeto *Amigos da Escola*, uma iniciativa das Organizações Globo, cuja divulgação é feita através da própria rede de TV e da qual participam escolas de todo o país. Discordamos fundamentalmente desse tipo de ação ou de parceria na educação, haja vista que, a despeito da determinação constitucional de que a educação é dever de todos, há de se ter clareza de que o ensino é um mister profissional, com atribuições e com prerrogativas específicas, exclusivas apenas para os que têm a formação pedagógica necessária para desenvolver, acompanhar e avaliar atividades de ensino e de aprendizagem.

Toda essa visão voluntarista, de uma cruzada midiática pela educação, passa pela incompreensão, pelo amadorismo e pelo desrespeito com a seriedade e com o compromisso com a educação – que, em nosso país, jamais foi tratada como uma política pública prioritária. Afinal, conceber-se-ia, por exemplo, que houvesse *os amigos do médico*, na ação voluntária de curandeiros e de pessoas que têm experiência não profissional nos cuidados com a saúde, simplesmente diante do fato de que a saúde pública no Brasil está caótica? Ou será que se conceberia a atribuição jurisdicional dos juízes togados de tribunais a mediadores com experiências comunitárias em casos de conflito patrimonial que envolvem interesse público? Por que não é dessa forma, se afinal, o interesse maior é sempre o da população?

Se essas perguntas soam como atípicos absurdos, por que não parece da mesma forma quando o assunto é educação? A citação de Shiroma nos ajuda a compreender essa desvirtuação da educação como atividade de benemerência e de comoção midiática:

A mídia convoca a sociedade a trabalhar voluntariamente na escola de seu bairro, a “adotar um aluno”, a ser parceira naquilo que constitucionalmente é obrigação do Estado, a educação dos cidadãos (SHIROMA, 2000, p.117, grifos do autor).

Percebe-se, então, que não somente com a iniciativa privada, com as parcerias público-privadas, mas também com a sociedade em si, são divididas as responsabilidades que deveriam ser do Estado, segundo o que está previsto na Constituição Federal brasileira.

O discurso que, portanto, se dissemina a partir das reformas educacionais de 1990 até os dias atuais é o de que a educação é uma *responsabilidade de todos*. Podemos confirmar isto quando, por exemplo, ouvimos o lema divulgado pela mídia *todos pela educação*. Estas palavras são veiculadas normalmente após um ator famoso falar sobre a sua experiência de educação, dos seus filhos, entre outras comoções.

Em aparente consonância com esse tipo de disposição, infelizmente, parece estar a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394 de 1996, que determina, em seu artigo 2º, *a família* como o principal agente responsável pela educação, deixando o Estado em segundo plano. O trecho a seguir comenta a respeito disso, que nos parece ser uma desvirtuação:

Em vez de escolas estatais, presas a regulamentos, normas, carreiras, o melhor é “aproximá-las” da comunidade, permitindo-lhes gozar de maior “autonomia”. Não foi por descuido que a Lei de Diretrizes e Bases (1996) inverteu os termos da Constituição: “a educação é um dever da família e do Estado”, fazendo com que a família venha antes do Estado e o privado anteceda o público (BARRETO; LEHER, 2003, p. 40, grifos do autor).

Observe-se que o posicionamento de Barreto e Leher (2003) é o de crítica, diante do que claramente é uma intencional inversão do ônus educacional; não fosse assim não haveriam os autores grafado entre aspas a expressão “aproximá-las”. Diante do que se expõe, entendemos que a LDB (1996) está insidiosamente a indicar que o privado deve ser proeminente ao público, quando se trata de educação. Não fosse assim não arrogaria primeiramente à família, mas ao Estado, a responsabilidade maior de educar. Isso nos permite fazer uma ligação com o discurso liberal de que cada sujeito acaba sendo o último e maior responsável por sua formação, por conseguir ou não entrar no mercado de trabalho. Trata-se de uma disposição mitigante do dever do Estado ante a garantia da efetividade e do cumprimento dos direitos do cidadão.

A lógica de parcerias, para dividir as responsabilidades com a educação, encaixa-se perfeitamente com os lemas dessas reformas educacionais do Estado, havidas desde a década de 1990.

Essa noção permite justificar a transferência, para o âmbito do mercado, dos serviços que o Estado considera não ser de sua competência executar, isto é, os serviços sociais. Dessa forma o Estado se desresponsabiliza de serviços tais como educação, saúde, transporte e outros “não exclusivos do Estado”, passando a desenvolver parcerias junto à sociedade, no que lhe cabe tão somente subsidiar, regular e controlar esses serviços (COSTA, 2005, p. 41, grifos do autor).

Com esta citação, sintetizamos o que vínhamos discutindo até o momento, no que diz respeito à desresponsabilização sistemática do Estado quanto aos serviços essenciais que são de sua alçada – principalmente no que se refere à educação; implicando a admissão de parcerias para dar suporte à oferta destes serviços, delegando a responsabilidade última à iniciativa dos indivíduos. Em consequência dessa mentalidade redutora, fica a cargo do Estado somente controlar, regular e administrar a oferta da educação no país.

É neste contexto que foi igualmente ganhando forma a proposta do ProEmi – Projeto Ensino Médio inovador -, segundo a qual a União pretende dividir e subsidiar com *parceiros* as suas responsabilidades diante do ensino médio de nossos jovens e adolescentes; acentuando que é a lógica das iniciativas locais que deve funcionar e preponderar em cada uma das unidades escolares, destacando experiências pontuais bem sucedidas, as quais devem ser divulgadas e seguidas, e sufragando o insucesso da maioria - que passa a assumir um ônus inédito e indébito pelo descrédito e pelo fracasso escolar.

Essa nova mentalidade de empresa, baseada em índices e que exige resultados mediante investimentos e promessas de dotação com a educação, como resultado das políticas públicas impulsionadas a partir da década de 1990 para generalizar a oferta de ensino, na verdade, proporcionou a massificação da escola, mas não a valorização e a qualificação educacional de que todos, como nação, necessitamos. O ProEmi, conforme o nosso entendimento e a nossa experiência, está longe de valorizar a escola e os profissionais da educação, reduzindo-se, na prática, a um intestino sistema de administração das ações e da gestão escolares em torno dos recursos, sem

consequências pedagógicas e curriculares realmente transformadoras da realidade de inconsistência e de inconsciência de nossa escola.

Nesse diapasão da delegação de responsabilidades e de atingimento de metas, as Escolas, os Municípios e os Estados são convocados a partilhar desta *descentralização centralizadora*, sem qualquer meio de opção. Passam a ser diretamente responsabilizados por fazer com que uma *educação de qualidade* improvavelmente aconteça, tendo de doravante cumprir sempre e crescentemente as metas e bater os números determinados pelo Ministério da Educação; haja vista que o discurso ora preponderante é o de que *recursos não faltam, o que faltam são projetos e iniciativas locais*.

É válido salientar que as realidades locais, as particularidades de cada unidade escolar, especialmente as suas fragilidades e as suas deficiências, são totalmente desconsideradas, senão como propaganda política bem-sucedida, de situações muito pontuais - as quais atingem prontamente os holofotes da mídia como exemplos a serem imitados. Ao final, o que prevalece é a injunção de todos a cumprirem as metas e os objetivos estabelecidos, sob pena de diminuição na alocação de recursos; sendo deixados de lado todos os tradicionais problemas funcionais, estruturais e/ou as especificidades de cada realidade, as quais sabemos que também contribuem para a melhoria ou para piora dos índices da educação.

Deixamos claro que não concebemos como critério de justiça esses parâmetros, haja vista que há a necessidade de se precisar as diferenças em cada modo de conceber e de agir a realidade escolar, na tentativa constante da busca de diminuição das diferenças qualitativas, de reequilíbrio das desigualdades históricas, de oportunização efetiva de recursos e de avanços para todos.

2. DA SITUAÇÃO GERAL DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E DAS ESPECIFICIDADES E PROMESSAS DO PROEMI – PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR.

2.1 BREVE HISTÓRICO

A despeito de que, desde a Primeira República, tenham sido percebidos esforços para o estabelecimento de políticas de gestão indireta em todos os setores da administração pública, historicamente, no Brasil, sempre parece haver predominado - notadamente quando o assunto é educação - uma tendência centralizadora. Como evidência disso, é somente com a reforma Gustavo Capanema (1942) que o governo central admite assumir, juntamente com os estados, a tutela do ensino primário e do profissional, encarregando-se, pela primeira vez, da normatização e da fiscalização do ensino secundário. O papel dos municípios fica dali restrito à colaboração na edificação e na preservação dos estabelecimentos de ensino. Disso se segue que, apesar do crescente incentivo à descentralização de poderes, somente a União e os estados seriam então responsáveis, praticamente até a promulgação da Constituição de 1988, por gerir a educação brasileira.

No que se refere às escolas e à sua autonomia gestora, até o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estas sequer eram citadas como participantes do processo de tomadas de decisão nas atividades de gestão e de planejamento estratégico - pedagógico e curricular - da educação do país. A contrassenso do recorrente discurso, que impinge a necessidade de *descentralizar*, tudo era - e, de fato, ainda permanece - muito concentrado na União, mormente quando o assunto é educação.

Para este nosso breve retrospecto histórico, é válido lembrar que, até a década de 1930, sequer existia no Brasil um *Ministério da Educação*. A Educação era tratada por outros Ministérios, como o da Saúde ou o dos Correios e Telégrafos, que, conjuntamente, tratavam dos assuntos educacionais. Somente em 1953, com Anísio Teixeira, é que os ministérios são desmembrados e cria-se então o Ministério da Educação. A Constituição de 1934 é, contudo, a primeira que se refere explicitamente ao ônus público - quer dizer, ao dever do Estado - com a educação; estabelecendo como competência da União traçar diretrizes para a educação nacional, cabendo aos estados organizar e manter os respectivos sistemas de ensino, respeitadas as diretrizes da União.

A partir daí, pelo menos na tese desse preceito constitucional, os Estados se tornariam responsáveis por seus sistemas de ensino, posto que sempre obedecendo ao que determinava a União. Podemos, pois, perceber que os traços daquilo que denominamos de *descentralização centralizadora* da educação brasileira já existiam desde então, ainda que a efeito contido da norma constitucional – haja vista que raras foram as iniciativas de assumir como política pública os encargos com a educação, permanecendo o acesso ao ensino algo restrito a uma pequena elite, sem que se diga que a maioria dos poucos estabelecimentos então existentes (até praticamente a década de 1950) se mantinha sob a iniciativa e a administração de congregações confessionais.

O movimento municipalista, pós Constituição de 1946, tem em Anísio Teixeira o maior defensor na área educacional; é ele quem apresenta como proposta reformista a transferência dos encargos dos Estados ou da União, com o ensino primário, para o governo local; ou seja, para as administrações municipais. A proposta de Anísio Teixeira é apontada como o primeiro passo com vistas a despertar as administrações federal e estaduais para a potencialidade do município em gerir o ensino fundamental - a ser oferecido a toda a população brasileira.

Após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu no Brasil um breve período de eleições livres e este acontecimento trouxe algumas mudanças para a educação. A escola - que até então atendia apenas a uma classe burguesa, ofertando ensino para uma pequena minoria -, durante esta época do primeiro governo de Getúlio Vargas, mudou, deixando de atender somente a clientela privilegiada dos maiores centros urbanos. Ainda que aos poucos, *todosos* que tivessem interesse em estudar foram sendo sistematicamente atendidos pela escola pública primária.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961 – organiza, por fim, os sistemas estaduais de ensino em um conjunto de elementos distintos, todavia interdependentes, como órgãos e escolas - que passam a integrar entre si as incipientes redes de educação. Essas redes passam a ser disciplinadas por normas comuns, elaboradas por um único órgão competente e censor: o conselho estadual de educação – que visa a unidade e a coerência do desenvolvimento dos processos educativos, além de potencialmente ampliar a autonomia dos municípios como mantenedores de redes de escolas locais (posto que mantidas vinculadas aos sistemas estaduais). O art. 71 desta lei estabelece igualmente algumas disposições transitórias, as quais possibilitam a delegação de parte das atribuições dos conselhos estaduais para eventuais conselhos municipais de

educação, os quais haveriam de ser organizados nos municípios onde houvesse condições para tanto.

Há de se reconhecer que esta lei teve grande importância para algumas definições, as quais – mais tarde - resultariam como paradigmáticas para a educação nacional. É a partir dela que novos conteúdos são acrescentados aos currículos do ensino primário, do ensino profissionalizante e do ensino secundário, destacando-se pela primeira vez como objetivo da educação pública a necessidade de se despertar o espírito crítico dos cidadãos brasileiros, em específico no que toca o ensino secundário. Alguns avanços podem, pois, ser atrelados ao advento desta Lei, da qual, caso não tivesse havido o influxo histórico da ditadura pelo caminho, poderíamos hoje estar logrando benefícios sociais inestimáveis.

A verdade é que, já no ano de 1964, mudanças políticas de sombreado augúrio aconteceram no país. Naquele ano teve início a ditadura militar, um evento histórico que modificou com profundidade o papel, não apenas da escola, mas de todas as instituições públicas, adulterando o seu mister social - supostamente em sacrifício à manutenção da ordem e claramente a serviço da exceção política. Na prática, a escola deixou de orientar a formação de cidadãos críticos e conscientes, passando a desenvolver as suas atividades prioritariamente conforme o objetivo de formar trabalhadores, como algo que se justificava importante para a economia do país naquele momento.

Nesse novo e nada auspicioso cenário, no que tange a área educacional, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 11 de agosto de 1971, nº 5.692, que trouxe mudanças significativas em muitos conteúdos curriculares, imprimindo-lhes uma roupagem mais técnica, mais cientificista, mais profissionalizante e menos humanista, que abole o ensino de filosofia e de sociologia dos currículos do ensino secundário e primário, e que mantêm a ideia de formação profissional aliada à educação básica, conforme podemos ver mais detalhadamente na citação abaixo:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, promulgada em 1971, norteia claramente as modificações educacionais e, conseqüentemente, as propostas de reforma no ensino de Ciências ocorridas neste período. Mais uma vez, as disciplinas científicas foram afetadas, agora de forma adversa, pois passaram a ter caráter profissionalizante, descaracterizando sua função no currículo. A nova legislação conturbou o sistema, mas as escolas privadas continuaram a preparar seus alunos para o curso superior e o sistema público também se reajustou de modo a abandonar as pretensões irrealistas de formação profissional no 1º e 2º graus por meio de disciplinas

pretensamente preparatórias para o trabalho(KRASILCHIK, 2000, p. 87).

Nesse enleio que inadvertidamente propõe formação técnico-profissional associada a propostas curriculares tradicionais, muita confusão se estabeleceu. A ingerência política de hierarquismos nas decisões e nas conduções do trabalho escolar prejudicou sobremaneira a didática dos conteúdos e da própria prática docente – engessada pelo controle e pela vigilância. O processo ominoso de cassação das garantias e das liberdades dos indivíduos e dos coletivos se incrustou de uma maneira tal no trabalho escolar que foram quase que totalmente tolhidas a autonomia e a crítica das propostas didáticas ou curriculares à época exequíveis.

Com a redemocratização do país e a consolidação do processo de abertura política, culminado com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os municípios foram, enfim, instituídos como entes da Federação; portanto como pessoas jurídicas da administração pública, com recursos e com responsabilidades próprias, e também com liberdade para construir os seus próprios sistemas de ensino. Contudo, à época, toda essa discussão sobre municipalização convergia apenas para a educação primária. A educação secundária era deixada de lado, como competência residual dos estados. Simplesmente mal se falava a respeito da educação secundária. Com ênfase, o ensino de segundo grau, denominado somente a partir da LDB de 1996 como *ensino médio*, sempre havia sido *esquecido* das discussões e igualmente preterido das leis que tinham regido a educação do país até a Constituição Federal de 1988.

Na verdade, nem mesmo esta Constituição - em voga no Brasil até hoje, a despeito de suas muitas emendas, inclusive na área da educação - determina com precisão um responsável específico para a consecução das políticas públicas voltadas para o ensino médio. Talvez esta seja mais uma das grandes lacunas deixadas por esta lei magna. As atribuições e as responsabilidades do poder público com o ensino médio só foram melhor definidas oito anos depois, pela Lei 9.394/96, mais especificamente em seu Título IV, do Art. 8º ao Art. 20, nos quais se estabelece toda a organização da Educação Nacional - mais detidamente ainda nos artigos 17 e 18, nos quais se trata singularmente do ensino médio. É essa parte da Lei que define os estados como os responsáveis residuais pelo ensino médio brasileiro. Antes disso, nada havia sido determinado, em dispositivo de lei, sobre a responsabilização por esta etapa de ensino da educação básica.

Assim, em tantos anos de história, somente em 1996 é que se despertou para a necessidade de se determinar um responsável por esta etapa de ensino tão importante para a formação dos cidadãos do país; afinal de contas, é o ensino médio que corresponde à última fase da educação básica, na qual deve ser priorizada a formação crítica do cidadão e a sua iniciação ao mundo do trabalho. Também é a partir desta etapa que muitos jovens delineiam as suas aspirações e mesmo decidem a sua vida profissional. Por estes e por outros motivos, torna-se o ensino médio imprescindível para a formação de jovens mais conscientes, mais humanizados e melhor preparados para enfrentarem os desafios da sociedade e do tempo atuais.

Após a publicação da LDB nº 9.394/96, é que os Estados começaram a se preocupar em articular políticas e programas específicos para esta etapa de ensino. Como na educação os resultados são sempre a longo prazo, agora é que conseguimos perceber alguns traços de mudanças e de melhorias trazidas após a promulgação desta lei. Começaram a chegar às escolas financiamentos, investimentos e incentivos específicos para o público do ensino médio, e só passadas quase duas décadas da implantação da LDB é que tímidos resultados podem ser notados. Na verdade, há de se reiterar que foi apenas com esta última LDB que o ensino médio passou a ser visto de fato como uma preocupação, de modo a que fosse destacada a sua importância para a Educação Nacional, como também para a formação dos jovens cidadãos brasileiros. Podemos citar como evidência disso a resolução da CEB – Câmara da Educação Básica - nº 03/98, que pioneiramente traça diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio brasileiro, a trazer no bojo de seu artigo 1º as seguintes determinações:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação do ensino médio com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998, p. 1).

Começam assim a ser mais claramente delimitadas as especificidades do ensino médio, melhor estabelecidos os seus princípios e as suas diretrizes curriculares; de maneira a fazer-se referência consciente do planejamento de suas ações à formação para o mundo do trabalho, incentivando-se a estruturação dos seus currículos no que pese a formação cidadã dos jovens e dos adolescentes. Dita resolução, na prática, descreve

sobre todos os detalhes e especificidades do ensino médio: currículo, práticas pedagógicas, interdisciplinaridade em temas transversais, carga horária, áreas de conhecimento que compõem esta etapa de ensino, dentre outras. Inquestionável, pois, a importância desta resolução para o estabelecimento de parâmetros orientadores do ensino médio, tendo por esteio o trilho de renovados caminhos e de ampliadas perspectivas.

Depois desta, houve a publicação de outras resoluções, bem como de pareceres a respeito da reformulação do ensino médio; contudo sem muitas mudanças ou inovações. Algumas novidades realmente viriam apenas com a publicação da resolução CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica -nº 02, de 30 de janeiro de 2012, a qual traça determinações e orientações a respeito da formação continuada de professores, como também sobre os projetos de redesenho curricular para o ProEmi:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012) são a base, tanto para a Formação Continuada de professores, como para a elaboração dos projetos de Redesenho Curricular, no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI.(MEC, 2014, p. 3).

Disso se depreende que, nos últimos anos, alguns programas e políticas foram, enfim, sendo elaborados e postos em prática, na tentativa de se recuperar o *tempo perdido* do ensino médio. O que doravante se espera é que haja a efetiva valorização da carreira docente - que é o que, cremos, verdadeiramente falta para que a educação brasileira dê o seu salto diferencial de qualidade e converta-se numa instituição de respeito e de distinção, da qual o país tanto precisa e com a qual todos nós nos empenhamos, envoltos incansavelmente no sonho de uma vida mais livre, mais consciente, mais digna e melhor.

Do que se segue, feita essa nossa apertada síntese histórica, iremos agora proceder à análise do mais ambicioso, e ainda bastante indefinido, Programa Ensino Médio Inovador, o ProEmi, que foi implantado no estado da Paraíba após a publicação dos documentos a que até aqui fizemos referência.

2.2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

O ProEmi– Programa Ensino Médio Inovador - foi instituído pela portaria nº 971, do Ministério da Educação, de 09 de outubro de 2009, na perspectiva de integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, também do governo federal. O programa surge como uma das estratégias do executivo da União, através do Ministério da Educação e do Instituto Anísio Teixeira (INEP), para induzir à profunda reestruturação dos currículos do ensino médio.

O objetivo primordial do ProEmi é o de apoiar e o de fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio de todo o país, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a sua formação em tempo integral. Nesse escopo, há igualmente a consequente preocupação em que sejam inseridas atividades que tornem o currículo mais dinâmico e atraente, de modo a que também sejam atendidas as expectativas profissionalizantes dos estudantes do ensino médio, bem como as demandas por qualificação oriundas da sociedade contemporânea.

O ProEMI é uma estratégia e, também, um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas, de modo a que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de ensino médio. (MEC, 2014, p. 4).

Os projetos de reestruturação ou de redesenho curricular, previstos pelo ProEmi, colimam no objetivo de possibilitar o desenvolvimento de atividades integradoras, as quais articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento em oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. A ideia é que cada escola trabalhe anualmente com os seus estudantes pelo menos cinco desses oito macrocampos.

A adesão das escolas ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital. Feita a adesão - que acontece à revelia do consentimento das comunidades escolares -, prevê-se que as escolas recebam apoio técnico e financeiro para a implantação do programa, prioritariamente através da dotação de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Esses recursos devem ser especificamente investidos em atividades de elaboração e desenvolvimento

de projetos, os quais prioritariamente visem a reestruturação curricular do ensino médio e a sua adequação à educação em tempo integral.

A partir de 2013, poderão participar do Programa Ensino Médio Inovador todas as escolas que fazem parte dos sistemas de Educação Estaduais e Distrital, incluindo as escolas Normal Médio, do Campo e de Ensino Médio Integrado. A adesão ao ProEmi será realizada pelo Secretário de Educação Estadual ou Distrital, por meio do PAR/SIMEC, indicando, a cada ano, as escolas que estarão participando do programa (MEC, 2014, p. 15).

Podemos dizer, de antemão, que há uma insofismável inconsistência no estabelecimento generalista e hierárquico dessa proposta, haja vista que se prevê a possibilidade de as escolas – em tese, livremente - adequarem as práticas curriculares e pedagógicas à sua realidade, da melhor forma, a fim de que supostamente se atenda às especificidades das demandas locais, ao mesmo tempo em que todos os projetos, em seu bojo apresentados para integrar a proposta da escola ao programa, não podem ser aprovados no âmbito da própria escola, mas apenas pela Secretaria de Educação.

Ora, se o pressuposto é o da liberdade, inicialmente deveria haver a autonomia de cada escola em, primeiro, optar ou não pelo próprio programa e, em segundo, participar dos processos de tomada de decisão para a implementação do programa. Com efeito, deveria partir da escola e da comunidade a decisão a respeito de se efetivamente há ou não a estrutura física e humana necessária para se receber o programa, entre outras exigências, haja vista que se sabe o montante de trabalho que a todos é acrescido com a admissão do programa.

Infelizmente, no entanto, é de maneira unilateral e inopinada que a escola tem de aderir ao ProEmi. Na verdade, em se tratando de políticas de educação, parece que em nosso país um pequeno grupo *pensa* e elabora as propostas, a fim de que todos, em seguida, senão em manada, as cumpram - como modelo a ser meramente reproduzido e não questionado. Na prática, as possibilidades de *adequação local* revelam-se muito estreitas para aqueles que irão ter de se ver diretamente com o cotidiano e com as consequências dessas propostas.

Da forma como o ProEmi vem sendo implantado nas escolas, a adesão sendo feita pelas secretarias e chegando somente às escolas as determinações a serem cumpridas em prazos escorchantes, as metas tornam-se difíceis de serem alcançadas. No começo do processo são alardeadas, festejadas e enfatizadas, em meio a verdadeiros floreios, apenas as novidades e as supostas vantagens do ProEmi. Tudo é anunciado assim, com a chegada de uma faixa, dependurada na fachada da escola, quando muitos

dos professores e dos funcionários sequer foram informados acerca da *novidade*: “Agora esta escola vai funcionar com o programa Ensino Médio Inovador” - e pronto!

Não há, na sequência, uma assistência efetiva, um acompanhamento, um diagnóstico progressivo da situação, nem nenhum monitoramento dessas unidades escolares sobre como devem doravante agir, fazer, o que devem planejar, montar e executar. As decisões parecem ser totalmente unilaterais, hierárquicas e motivadas por critérios políticos, às vezes, totalmente alheios aos interesses da comunidade escolar. Nada é dito a respeito do ônus das difíceis tarefas que, com o programa, deverão ser cumpridas.

Outro ponto também claramente visto como uma deficiência do ProEmi - e que ainda mais complica o trabalho escolar - é o fato de que a verba (os recursos que financiam a reestruturação do currículo e das ações para o cumprimento das exigências do ProEmi e para a implantação das atividades de oficinas e de cursos em tempo integral) só é liberada após a aprovação do PRC - Plano de Reestruturação Curricular. A exigência é a de que esse plano de reestruturação do currículo escolar seja anualmente elaborado, em conjunto, pela equipe docente e pela equipe pedagógica da escola, dele devendo constar todo o detalhamento dos projetos possíveis de serem desenvolvidos, cada ação e item financiável com seu respectivo valor. Tudo deve ser traçado em minudência de detalhes e enviado à Secretaria de Educação em um prazo que se estende, geralmente, no que corresponde ao que deveria ser o decurso das férias dos professores.

A Secretaria de Educação, por sua vez, recorre tudo o que foi feito, avalia a viabilidade de todo o projeto. Caso entenda que há a necessidade de reformulações, o PRC é devolvido para a escola, a fim de ser refeito. Uma vez aprovado pela Secretaria de Educação, finalmente é enviado para o MEC - que vai também fazer a sua avaliação.

O maior problema desse processo todo é que não há critérios claros para a avaliação e para a aprovação dos projetos, não se entende ainda exatamente de que forma um PRC é aprovado ou reprovado. O fato é que não se trata de um processo simples, normalmente esse Plano segue para Secretaria Estadual e retorna para a escola pelo menos umas três, quatro vezes, até ser enviado para o MEC - que fornece o seu aval final de aprovação ou de reprovação.

A partir de então é que começa a lenta caminhada burocrática para a liberação dos recursos. Enquanto isso, a escola aguarda, fazendo o possível e o impossível para que as ações não deixem de acontecer – invariavelmente por conta da espera desse

recurso, que demora sempre a chegar. A espera até aqui tem sido tanta que, normalmente, chegam em conjunto os recursos referentes a dois anos.

Todavia, não é somente o dinheiro do PRC que demora a chegar à escola, os demais recursos do Programa, como os do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) e os do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), também tardam muitos meses até que cheguem à escola. Podemos citar o exemplo deste ano letivo de 2014: até este mês de junho nenhuma parte do recurso chegou para algumas escolas paraibanas que aderiram ao ProEmi, o que impossibilita a permanência dos estudantes no ambiente escolar durante o período integral. Sem merenda, sem equipamentos adequados, sem o material didático das oficinas, sem o pagamento dos serviços de confecção e reparos ocorre uma quebra inestimável das propostas do ensino médio inovador, cujo carro chefe é justamente a educação em tempo integral – e que, nessas condições, fica inviabilizada. Ora, se o objetivo primaz é a permanência dos estudantes na escola, então estas deficiências já trazem em si a negação das bases para o pleno funcionamento do Proemi.

Há de se ressaltar, além do mais, que a escola não é exatamente livre para proceder ao redesenho curricular das atividades e dos conteúdos a serem programados para o funcionamento em tempo integral, já que três dos macrocampos já vêm previamente definidos pelo MEC e pela Secretaria Estadual de Educação – são, portanto, obrigatórios, ficando a cargo da escola escolher apenas mais dois que achar pertinentes para ofertar aos seus educandos.

A escola deverá organizar o conjunto de ações que compõem o PRC a partir dos macrocampos e das áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica. A escola deverá, contudo, contemplar os três macrocampos obrigatórios – Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento - e pelo menos mais dois macrocampos à sua escolha, totalizando assim ações em no mínimo cinco macrocampos (MEC, 2014, p. 4).

Podemos perceber claramente nesta citação os traços da *descentralização centralizadora* a que vimos nos referindo ao longo de nossa pesquisa, segundo a qual o discurso disseminado é o de que a escola *é livre para traçar seu currículo*, de acordo com a realidade e com as demandas que cada uma precisa atender; posto que, em contraposição, já venha predeterminada a maioria dos macrocampos em que a mesma

deve ministrar os cursos e as oficinas aos seus estudantes, ficando a seu cargo somente optar por mais dois desses. Evidenciemos, então, que não há, na verdade, uma liberdade de escolha tão grande como a que é apregoada. Na prática, continuamos tendo um currículo pensado e encaminhado como algo praticamente *pronto* e a ser inconsideradamente incorporado em cada instituição.

Interessante observar que o documento orientador do ProEmi 2014 traz em seu item 8.4 os critérios que as Secretarias devem ter em conta para indicar uma escola, relatando três pontos primordiais para o funcionamento do programa. Ora, se estes itens fossem realmente levados em consideração, o Programa teria mais condições de funcionar devidamente, mas infelizmente estes - nas realidades que conhecemos - não são considerados. Vamos descrever esses critérios que o MEC aponta como passíveis de observação antes da indicação:

Quando da indicação das escolas, as respectivas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital deverão considerar: a) a adequação da estrutura física e do quadro técnico-docente das mesmas, que permitam a ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, a educação em tempo integral; b) a capacidade de articulação da escola com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes; c) a capacidade para atender as especificidades da escola no período noturno, assim como as especificidades do Normal Médio e do Ensino Médio Integrado. (MEC, 2014, p. 19).

Realmente, todos esses três itens correspondem a importantes pontos a serem considerados antes da escolha de uma escola, mas não é o que acontece na realidade. A escola estadual de Sumé onde, por exemplo, ora funciona o programa está longe de contar com uma estrutura física e com um quadro técnico-docente suficientes para a implantação do ProEmi. Não há professores suficientes, tampouco devidamente qualificados, não há espaços nem material apropriados para a realização de oficinas, não há estrutura de vestiários e de armários para os estudantes, não existe segurança noturna, enfim, falta de tudo um pouco... ou muito. Pelo que sabemos, a situação na escola estadual de Monteiro também não é nem um pouco diferente.

Acreditamos, ademais, que além desses três itens a que faz referência o documento, também deveria ser acrescentada como requisito a disponibilidade interna da escola em receber o Programa, assim como a aquiescência da maioria do corpo

docente efetivo, já que todos terão de obrigatoriamente, com a implantação do ProEmi, dedicar-se exclusivamente àquela escola.

Nos referimos à necessidade da maioria dos efetivos ter de aderir com vistas a que o grupo não se divida entre servidores e prestadores de serviço – na composição do que fosse exigido de pessoal para a implantação comitente do programa. Dizemos assim porque, além do aspecto da temporalidade dos contratados – que podem deixar os compromissos assumidos com o programa antes do término de algumas atividades –, há ainda o fato de os dois grupos (de efetivos e de contratados) perceberem valores diferenciados pelas mesmas 40 (quarenta) horas semanais trabalhadas, no que pese os contratados receberem bem menos. Essa é uma diferença com base na qual sempre são gerados queixumes quando da distribuição e da atribuição de encargos dentro do projeto, algo que atrapalha sobremaneira o andamento dos trabalhos escolares.

Do que se expõe, são muitas as inconsistências e as incongruências perceptíveis e a serem revistas e corrigidas na implantação e no decorrer da execução do ProEmi - Programa Ensino Médio Inovador. Acreditamos, contudo, que o Programa pode efetivamente ser cumprido como uma proposta bem sucedida em seu cômputo geral, na medida em que as distorções sejam sanadas e de que sejam verdadeiramente pensadas reais melhorias (materiais e de pessoal) para as escolas. Isto posto, mediante o quadro geral de exigências e de poucas contrapartidas (praticamente nenhuma, além das promessas de aportes financeiros, sem os quais a escola tem de se virar praticamente sozinha), muitos aspectos ainda precisam ser melhorados, mais bem planejados, ajustados e repensados em conjunto com os interessados diretos – que são os membros da comunidade escolar.

O que se há de ter em foco é o fato de que a proposta de educação em tempo integral (base do ProEmi) já é, em si, algo bem difícil de se cumprir. Então, apenas se devidamente diagnosticadas as necessidades e as demandas da escola e da estudantada, se pensada a viabilidade de suas soluções, é que todas as boas intenções poderão estar funcionando de acordo com as projeções do Programa. Há imprescindivelmente de haver preparo, treinamento e cooperação das secretarias e do MEC com o pessoal envolvido e demandado nas escolas, nas datas previstas, em tempo hábil, a fim de que todo o trabalho seja ao menos facilitado para quem está ali na ponta de lança, executando tudo e sofrendo as pressões advindas dos professores, dos funcionários, dos pais, dos estudantes e de toda a comunidade.

2.3 PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

Há pouco mais de seis meses, um importante passo foi dado em favor das reformas então em curso no ensino médio, principalmente no sentido de qualificação de seu pessoal e de promoção de uma mais ampla discussão acerca de suas dificuldades. A perspectiva foi igualmente a de uma maior sensibilização quanto aos problemas enfrentados pelos envolvidos com a implantação do ProEmi. Referimo-nos ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, sancionado em 22 de novembro de 2013, através da Portaria nº 1.140/2013, do Ministério da Educação, que se anuncia conforme as seguintes premissas:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Pacto pelo qual o Ministério da Educação, MEC, e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. (BRASIL, D.O.U. Nº 228, 2013, Seção 1).

Com a formulação desse pacto de fortalecimento, é possível notar o interesse do Ministério da Educação, ainda que incipiente, em valorizar os profissionais da educação - os professores e os coordenadores pedagógicos. É pelo menos o indício de que, enfim, parece ter havido uma compreensão de que o professor precisa estudar, se qualificar e ser preparado para os desafios que crescentemente dele são exigidos pelos programas governamentais. Espera-se, por certo, que os professores também deem a sua contrapartida, que percebam a importância de estarem sempre aprendendo, a fim de repensarem muitas de suas práticas já cristalizadas no chão das escolas. Dizemos assim porque é bem verdade que muitos se fecham para quaisquer inovações, para quaisquer proposições que cheguem. Pode ser que com as oportunidades de estudo, de reciclagem e de reflexão, muitos docentes se disponham a arriscar novas metodologias, diferentes formas de fazer o que já sabem e já fazem há muito tempo.

O ponto fulcral desse Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio consiste no pagamento de uma bolsa para cada docente no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) mensal. Esse pagamento deverá ser garantido pelo FNDE (Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação) e ser depositado como ajuda de custo para que todos os que se interessem possam adquirir meios para se dedicarem a estudar nos momentos de formação - os quais serão continuamente ofertados através de programas previstos pelo próprio Pacto. A ideia principal é a de reciclagem dos professores em suas áreas de atuação, bem como a de familiarização dos mesmos com as novas tecnologias da informação e do conhecimento, as quais podem e devem ser diuturnamente empregadas nas atividades de ensino e de aprendizagem.

Os estados e os municípios devem realizar a sua adesão a este pacto, para que, assim, assumam a parceria com a União e deem início a todos os trabalhos relacionados a esta ação. Alguns já deram início às atividades e começaram as formações continuadas para professores e coordenadores pedagógicos nas escolas. A Paraíba, desde o início deste ano de 2014, já aderiu às formações, posto que se tenha de ressaltar que as bolsas prometidas ainda não foram repassadas – o que, inevitavelmente, dá uma esfriada nos ânimos e uma enfraquecida no programa, que iniciou com grande credibilidade.

Na prática, estas formações são coordenadas pelas Instituições de Ensino Superior – IES – parceiras de cada estado, as quais deverão oferecer formação e treinamento continuados pelo menos para os formadores regionais, a atuarem em cada gerência regional de ensino. Estes, por seu turno, ficam habilitados/capacitados a oferecerem formação e instrução para os orientadores de estudo, que, por sua vez, são os professores representantes de cada escola. Estes últimos, enfim, se responsabilizam pela realização da formação na sua própria escola, para os demais professores e coordenadores pedagógicos ali lotados.

Nesse ponto específico, encontramos uma contradição na proposição do pacto, justamente na previsão da oferta de cursos e de formação para coordenadores pedagógicos; haja vista que, na verdade, aqui na Paraíba, não existem coordenadores pedagógicos - são os gestores adjuntos que, de fato, realizam ou que deveriam realizar esta atividade de coordenação pedagógica dos trabalhos escolares.

2.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2014

No intuito de nosso comentário a respeito da trajetória de recentes mudanças e de novas e mais promissoras perspectivas para a valorização e para o fortalecimento do ensino médio, temos de ressaltar a aprovação, na última quarta-feira, dia 25 de junho de 2014, pela presidenta Dilma Rousseff, do novo plano nacional de educação. Esse novo

PNE, como o anterior, terá validade por 10 (dez) anos, e traça metas a serem atendidas durante esse tempo.

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 1).

Dentre as metas traçadas pelo PNE que mais de perto dizem respeito ao ensino médio e ao ProEmi está a previsão de ampliação da oferta de educação em tempo integral em todas as escolas do país em pelo menos 50% (cinquenta por cento), em comparação com os índices atuais. No caso específico do ensino médio, é justamente o ProEmi que continuará como responsável pela ampliação dessa oferta de educação em tempo integral, e a meta se propõe aqui a oferecer educação integral em também pelo menos 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas do país, de forma a que sejam de imediato atendidos um mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica.

O PNE contempla 10 (dez) diretrizes principais, que orientam todas as instâncias da Educação Nacional e que devem ser cumpridas até 2024. São estas as seguintes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV – melhoria da qualidade da educação;

V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos(as) profissionais da educação;

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 1).

Notamos, contudo, algumas inconsistências nessa enunciação. Na verdade, as metas parecem se repetir entre si e também em comparação às que já se divisavam do PNE passado. Há ainda diretrizes para as quais não vemos a possibilidade de cumprimento no tempo determinado. Por outro lado, temos de admitir que é de tamanha

importância a aprovação deste plano para a educação do país, apesar de o mesmo ter passado quase três anos em tramitação para a aprovação no Congresso Nacional. De todos modos, finalmente conseguimos alcançar a aprovação do Plano Nacional de Educação, ainda que na verdade sejam muitas as burocracias a serem enfrentadas para a implementação real de um documento de tamanha importância para a população brasileira. Sabemos que se esse fosse um projeto de interesse da classe média e da elite do país, haveria maior prioridade nas votações e que teria chegado ao seu ultimato com maior sucesso e rapidez.

No arremate do esforço até este ponto de nossa pesquisa, mediante o breve apanhado de características históricas realizado a respeito do desenvolvimento da Educação Brasileira, mais especificamente a propósito dos caminhos e dos descaminhos do ensino médio, chegamos a algumas conclusões preliminares: primeiro, que o ensino médio brasileiro tem demonstrado - ao longo dos quase últimos vinte anos - alguns significativos avanços, ainda que se sobressaiam alguns recuos, sobretudo por conta da ambiguidade e dos entraves na execução dos programas; que, em segundo, apresentam-se também muitas incongruências curriculares nas proposições de conteúdos e de planejamentos, de modo que não se conciliam satisfatoriamente a formação dos cidadãos para a vida com a qualificação para o mundo do trabalho. Há, ademais, uma patente indefinição que complica ainda mais a indecisão dos currículos e que confunde os profissionais docentes e coordenadores que trabalham com esta etapa de ensino. Na verdade, a formação para a cidadania e a formação para o mundo do trabalho consistem em proposições distintas e, como tais, devem ser mantidas e trabalhadas separadamente, cada qual em seu lugar: o ensino médio e o ensino técnico.

Por último, percebe-se que a educação no Brasil tem, inquestionavelmente, muito a avançar. Vamos crer que a aprovação do Plano Nacional de Educação convirjanum grande avanço e que seja apenas o primeiro de muitos que ainda precisam acontecer no nosso país. Podemos dizer que quando melhoramos a educação melhoramos também a vida dos cidadãos, pois é na educação pública que está a grande maioria das crianças, dos adolescentes e dos jovens das classes mais baixas do país. Diante disso, a única saída visível para um efetivo crescimento profissional e pessoal está no investimento muito bem planejado na educação pública de qualidade.

Nós, que estamos imbuídos desse processo, igualmente precisamos fazer a educação acontecer da melhor forma possível, pois, quando assim fazemos, é para o bem de todos que estamos trabalhando. Devemos, sim, ir à luta e trabalhar com muita

coragem, em busca de mudanças e de melhorias efetivas, pois somente de mãos dadas, buscando juntos, é que estas mudanças e melhorias poderão chegarem nossas realidades.

Ainda que, inicialmente, de modo tímido, é necessário unirmos muito mais forças, pois, juntos, falamos mais alto e temos mais chances de sermos ouvidos pelos representantes e pelos dirigentes que estão à frente das políticas públicas de educação no Brasil.

3. RELATO DA IMPLANTAÇÃO, ASSIMILAÇÃO E ACOMODAÇÃO DO PROEMI NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ GONÇALVES DE QUEIROZ

A partir deste ponto, realizaremos o relato de nossa experiência, a respeito de como se deu a implantação do ProEmi na Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz, no município de Sumé, microrregião do Cariri ocidental paraibano. Preliminarmente, porém, realizaremos uma breve síntese do desenvolvimento das atividades educacionais dessa instituição, posto que nos fixando no comentário crítico de seu tempo e de sua experiência presentes, na busca de divisar o esboço de um diagnóstico atual acerca do estado e das consequências que se espera mediante a consolidação do ProEmi em nossa escola. No intuito desse escopo, procederemos à análise crítica de alguns dados e índices os quais demonstram os avanços que a escola obteve, notadamente no período dos últimos cinco anos, a fim de que, por último, apresentemos os resultados ao menos parciais desta nossa pesquisa documental e bibliográfica, a qual se volta à análise dos caminhos do ensino médio especificamente em nossa realidade local.

As definições das abordagens e das concepções curriculares do ensino médio historicamente sempre apresentaram dificuldades e ambivalências, muito por conta da ambiguidade ou mesmo da indefinição de sua proposta primordial, a qual oscila entre genericamente *formar para a vida* e adequar o seu currículo para *atender ao mercado de trabalho*. Percebe-se que as intenções e as ênfases ora convergem para o que se proporia como *ensino técnico-profissionalizante*, ora convergem para uma proposta mais *tradicional de formação generalista*. A LDB atual, bem como, em sua esteira, o ProEmi, buscam uma conciliação para esse impasse, adotando a perspectiva de um *ensino médio inovador, voltado ao aprendizado prático para a vida*.

Aprender para a vida. Esta é a filosofia básica da reforma do Ensino Médio que o Ministério da Educação (MEC) vem implementando no País. A reforma começou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Um dos pontos principais da reforma é a separação da Educação Profissional do ensino regular. A partir de agora, a formação técnica é um complemento da Educação geral e não um pedaço dela. Com essa mudança, o ensino profissional podese cursado ao mesmo tempo que o Ensino Médio, mas o aluno tem que fazer os dois cursos para receber os certificados (KUENZER, 2000, p. 15)

Como podemos ver, somente a partir da LDB Nº 9.394/96 é que essa dualidade parece ser, pelo menos em parte, dissolvida, pois que tematicamente se separa o ensino médio do ensino profissionalizante, como duas propostas distintas – as quais o jovem até pode cursar simultaneamente, mas em instituições diferentes, e assim obtendo certificado das duas formações: do ensino médio e do ensino técnico.

Como dissemos anteriormente, há até bem pouco tempo, o ensino médio não recebia a devida importância por parte das políticas educacionais, tudo era prioritariamente destinado ao ensino fundamental: livro didático, merenda escolar, investimentos em projetos, fardamento... enfim, nada disso era *privilégio* dos jovens que cursavam o ensino médio.

Nesse cenário, em 2009, o ProEmi surge como a grande proposta transformadora, anunciada no intuito de valorizar e de fortalecer o ensino médio, de repensar as práticas secundaristas até então desenvolvidas nas escolas, de implantar novos currículos voltados para o desenvolvimento intelectual, científico, humano e social desses adolescentes e desses jovens cursistas da última etapa de ensino da educação básica. É possível perceber que, a partir de então, os recursos começam a ser pensados e destinados especificamente para este público. Nota-se que, ainda que timidamente, políticas e programas começam a redimensionar e a atender as necessidades deste grupo, as quais havia muito não eram enxergadas pelos que fazem a educação do país.

3.1 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROFESSOR JOSÉ GONÇALVES DE QUEIROZ

Antes de iniciarmos tratando da experiência de implantação do ProEmi em nossa realidade escolar – dos seus sucessos e do que, ainda esperamos, esteja por vir -, faremos uma breve síntese da trajetória do ensino médio na Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz. A escola, na verdade, existe há mais de 45 (quarenta e cinco) anos, e como marco inaugural de sua história, ainda que desejemos destacar apenas o que nesse decurso de tempo aconteceu de mais significativo, em específico com relação ao amadurecimento das concepções do trabalho pedagógico e das consequências e dos impactos decorrentes da implantação do ProEmi, não temos como

deixar de apresentar para o leitor o motor incansável da vontade que deu origem ao que temos hoje.

Como pedra fundamental de nossa escola, o nosso patrono, dotado de um espírito empreendedor e sensível para as questões da educação em nosso município - em um tempo em que as condições materiais, modo geral, eram sobremaneira bem mais dificultosas do que hoje em dia -, o Professor José Gonçalves de Queiroz (05/09/1897 – 17/10/1958), foi um mestre da vida, consagrado como tal pela própria comunidade sumeense, e não pela outorga de um diploma. Dedicou praticamente toda a sua vida à alfabetização e ao ensino da mocidade de Sumé, num exemplo dignificante da vida e do magistério paraibano. O jovem sumeense das décadas de 1930 a 1950 teve no Professor Queiroz o maior incentivo para o seu desenvolvimento cívico-cultural. Homem de participação ativa na comunidade, em nenhum momento deixou de contribuir para que fosse pregada e praticada a liberdade de maneira consciente. Foi ele o grande idealizador e o primeiro e maior responsável pelo desenvolvimento do espírito comunitário na escola pública Santa Terezinha – que foi a primeira escola oficial de Sumé. Ele manteve também durante quase 08 (oito) anos a Cooperativa Escolar 21 de abril, que contou com a presidência do estudante José Marinete Saraiva Bezerra.

Com o advento da LDB nº 5692/71, o então Ginásio Cenecista Abdgard Renault foi estadualizado, no dia 05 de março de 1972, na tradução dos melhores esforços do então prefeito Newton Leite Rafael, adepto do academismo, contando com o apoio de Evaldo Gonçalves de Queiroz – Deputado Estadual, professor e advogado, sumeense que lutou por melhorias educacionais em seu tempo. À essa mesma época, a Fundação Padre Ibiapina mantinha na escola estadual o curso técnico em contabilidade, em nível profissionalizante, o qual formou turmas até o ano de 1981. Nesse mesmo ano, em substituição a este curso técnico, houve por parte da Secretaria de Educação a implantação brusca do Curso Científico (que logo depois veio a chamar-se Ensino de 2º Grau, e que agora é o Ensino Médio - sem que transformações consequentes nos planos curriculares e pedagógicos viessem a ser efetivadas ao longo do tempo).

Com a extinção do curso técnico em contabilidade, a juventude sumeense perdeu uma importante oportunidade local de profissionalização. O professor Normando Araújo de Sá (Diretor da escola durante muitos anos, hoje membro do Conselho Estadual de Educação), na década de 1980, passou então a introduzir os cursos oferecidos pelo SENAC, numa tentativa de compensar a extinção na oferta de formação profissional aos nossos jovens.

Atualmente, a Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz oferece apenas o ensino médio e conta com uma média de 800 (oitocentos) estudantes, nos turnos integral e noturno, com um quadro de 57 (cinquenta e sete) professores, todos licenciados. Como já dissemos, é somente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que o ensino médio passa a ser visto com a importância que merece, haja vista o papel que desempenha na imprescindibilidade da formação dos futuros profissionais do país; afinal, são estes jovens que hoje estão no ensino médio que irão compor os quadros de profissionais num futuro bem próximo.

O ensino médio brasileiro como parte integrante da educação básica, a partir da Lei 9.394/96, adquire uma importância substancial frente às características da sociedade brasileira. Sendo o Brasil um país considerado jovem em termos da média de idade de sua população (IBGE, 2000), demanda políticas educacionais alinhadas com as necessidades dessa população jovem. Assim, o ensino médio acaba por se tornar o principal veículo de promoção da educação desses jovens, pois é a partir desse nível de ensino que o jovem começa a se integrar à sociedade, participando das relações de produção e de organização social (KOVALSKI, 2007, p.14).

Kovalski (2007) destaca em seu trabalho a importância do ensino médio para a formação e para a integração consciente e produtiva dos jovens na sociedade em que vivemos, nos grupos sociais nos quais irão se inserir futuramente, assim como também no mercado de trabalho. Esta etapa de ensino é, por tudo isso, determinante para o futuro destes cidadãos que estão em formação.

3.2 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ GONÇALVES DE QUEIROZ

Em julho de 2009, a escola foi inscrita pela Secretaria de Educação da Paraíba para receber a implantação do ProEmi – Programa Ensino Médio Inovador, do governo federal. O que, no entanto, se verificou, desde então, foi uma ou outra formação, que foi ofertada apenas para alguns profissionais da escola, sobretudo para supervisores e coordenadores pedagógicos, tendo os docentes ficado de fora em todo o primeiro momento de planejamentos e de decisões. Ao que consta, durante todo o ano de 2009, a formação se reduziu à coleta e à apreciação de relatos de experiências, e nada mais que

efetivamente tratasse da proposição e do funcionamento propriamente dito do programa, ou que se traduzisse em esclarecimento e em formação necessários à compreensão e ao treinamento dos participantes - a respeito do quê e como deveriam os planejamentos e as ações doravante convergirem, a fim de que se promovesse a inovação do ensino médiona escola. Em suma, reduziu-se tudo somente a experiências pontuais, sem suficientes informações ou esclarecimentos - nem estruturais, nem pedagógicas- a respeito do teor das propostas do programa.

Passado todo o ano de 2010 e praticamente todo o ano de 2011, sem que se voltasse a falar no assunto, já no final do ano de 2011 a escola recebeu a notícia de que, faltando poucos dias para o início do ano letivo de 2012, todas as providências deveriam ser tomadas para que a escola se adequasse às normas do Proemi. A equipe gestora foi então convidada para uma reunião em João Pessoa/PB, ainda em dezembro de 2011, para receber informações, a título emergencial e precário.

Na ocasião lhe foi entregue um documento orientador, e mais nada.É como se dissessem *agora é com vocês*.Com isso, a equipe retornou à escola numa espécie de alvoroço, havia muita incerteza e muitas exigências a se fazerem cumprir em tão pouco tempo.Na aquele fim de ano letivo de 2011, a escola contava então com mais de 1300 (mil e trezentos) alunos, distribuídos nos três turnos e em três níveis de ensino, o Fundamental, o Médio Regular e o Eja (Educação de Jovens e Adultos) Fundamental e Médio.

O planejamento inteiro da escola precisava, então, ser desfeito e repensado a título emergencial diante da exigência de implantação do Proemi. Essa determinação caiu como uma notícia malsã para todos os trabalhadores da escola, que foram urgente e nervosamente convocados quase em período de recesso. Afinal de contas, as turmas já estavam montadas, as matrículas realizadas, o quadro de professores fechado...e, então, praticamente de uma hora para outra, nada mais serviria.

A primeira exigência era a de que todo o ensino fundamental³ deveria ser extinto na escola, e redirecionado para outros estabelecimentos estaduais ou municipais de Sumé. Os pais e os responsáveis precisariam ser imediatamente chamados para receber as explicações e os esclarecimentos, a fim de decidirem onde os seus filhos - que

³ No ano de 2012 o Ensino Fundamental foi totalmente extinto da escola, mas em 2013 a escola estadual que havia acolhido grande parte destes estudantes foi municipalizada, e sua estrutura era insuficiente para atender este público que retornou para a escola o 8º e 9º anos, e estes permanecem até então nesta instituição.

estavam na escola há anos –deveriam doravante estudar. Isso, sem exageros, causou um tumulto geral, pois o estabelecimento estadual de ensino mais próximo, que, à época, ofertava o ensino fundamental, não dispunha de vagas nem de espaço para comportar sequer a metade dos estudantes egressos da Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz. As escolas do município estavam igualmente no limite de sua capacidade, e não se mostravam dispostas a receber uma demanda inesperada, e a qual, havia tão pouco tempo, estava perfeita e regularmente acomodada na rede estadual.

O que soou como verdadeiro absurdo foi a exigência de que tudo, àquela altura, fosse desfeito para ser totalmente refeito. Afinal de contas, as turmas já estavam montadas, as matrículas realizadas, o quadro de professores fechado... e, de uma hora para outra, nada mais daquilo servia: o ensino fundamental deveria ser extinto da escola e enviado para outras escolas estaduais do município, os pais precisavam ser chamados para receber as explicações e decidirem onde seus filhos que estavam na escola há anos deveriam então estudar. Tudo isso causou um tumulto geral e quase um conflito entre os pais e a escola, haja vista que a unidade mais próxima a ofertar o ensino fundamental, à época, simplesmente não dispunha de espaço para comportar nem metade dos estudantes que estavam saindo da Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz.

Outro fator agravante é que esta outra escola estadual, indicada para receber os alunos egressos da Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz está, na verdade, localizada a 03Km (três quilômetros) de distância do centro da cidade, e os pais não aceitavam o fato de que os seus filhos tivessem de se deslocar para uma escola tão distante, se até ali estudaram tão próximo de suas casas. A maioria também não dispunha de recursos para pagar transporte, a fim de que os estudantes, de modo conveniente, se deslocassem diariamente. O transporte público escolar, que é de alçada da prefeitura, em um primeiro momento, dizia não poder atender a nova demanda - alegava a impossibilidade de disponibilizar mais um carro para mais aquela rota que ali surgia.

Por conta da celeuma que se instalou, por iniciativa dos pais, houve protestos nas rádios locais, na Secretaria Municipal de Educação e na Prefeitura. A insatisfação de todos, principalmente dos pais, em desalojar os estudantes e em não ter certamente para onde levá-los com segurança, de modo a oferecer-lhes um ambiente digno onde pudessem estudar, era algo indisfarçável. Ao custo de muito sacrifício da parte de todos, muito mais das crianças e dos adolescentes do ensino fundamental - menos dos gestores do município e, sobretudo, do estado -, a situação foi, aos poucos, sendo contornada

ante a imposição inflexível e inopinada da implantação do ProEmi na Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz.

Nos últimos 02 (dois) anos, contudo, têm sido constantes as queixas e as reclamações por parte dos profissionais da educação: tanto daqueles lotados nas escolas que foram contempladas com a implantação do Programa Ensino Médio Inovador – Proemi, quanto dos demais que tiveram de forçosamente absorver a demanda acrescida com a extinção do ensino fundamental em nossa escola. Também não foi diferente da dos pais e da dos estudantes, a movimentação dos docentes em resistência e em contestação ao projeto implantado sem a preparação prévia necessária. A inconformação maior dos professores se deu, todavia, no momento em que os mesmos foram informados de que, com as reformulações do ProEmi, todos deveriam doravante de optar por apenas uma escola de lotação. Muitos, no entanto, trabalhavam, havia bastante tempo, até em três instituições, haja vista a necessidade de complementação de carga horária. Em algumas áreas do conhecimento, como língua estrangeira, filosofia, sociologia, geografia e história, mesmo que os professores optassem por permanecer na escola, não seria possível a lotação de todos, já que grande parte dos alunos estava sendo transferida e os professores não mais teriam na Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz turmas suficientes para integralizarem os seus encargos docentes. Profissionais que estavam ali há décadas simplesmente teriam de sair e buscar outro local de trabalho.

Diante desse quadro de determinações unilaterais e de falta de diálogo, registre-se – mais uma vez - que grandes revoltas aconteceram. Houve brigas, discussões; alguns esbravejaram, outros mantiveram-se quietos e guardaram as suas mágoas. Assim, cada um do seu jeito, individualmente ou em setores, reagiu aos processos de mudança à revelia - então num curso tão caudaloso e inesperado.

É igualmente verdade que alguns docentes não resistiram, pois, mediante a gratificação que recebiam, não lhes compensava deixar os outros vínculos profissionais para permanecer na escola. Diante disso, simplesmente deixaram a E.E.E.F.M. José Gonçalves de Queiroz e buscaram outras instituições para continuar trabalhando e acumulando os seus cargos. Outros, no entanto, lutaram até o fim para permanecer na escola onde sempre trabalharam, abriram mão de outros empregos - foram penalizados, tiveram perdas, mas optaram por permanecer.

Huberman considera que mudar em educação corresponde à “ruptura do hábito e da rotina, à obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e a de tornar a pôr

em causa antigos postulados” (HUBERMAN, 1973. p. 16). Eram precisamente esses hábitos costumeiros, essa rotina que precisava ser quebrada. Muita coisa nova, de fato, estava por vir, e há sempre um desagrado quando é preciso desinquietar alguns, mexer com outros. A prática, contudo, precisava ser deveras repensada, planejada de forma diferente; afinal de contas, o novo precisava passar a vigorar na escola.

Por tudo o que se expõe, não poderia ter sido diferente: foi um período bem complicado o da implantação. Todos da escola foram tomados pela insegurança de não terem mais nada certo; nem mesmo os efetivos sabiam se continuariam a trabalhar na mesma escola, ou até mesmo na mesma cidade. Realmente, houve casos de professores que foram de certo modo *conduzidos* a trabalhar em outros municípios, pois, na mesma cidade já não havia vaga na sua área de atuação - já que todos agora deveriam atuar exclusivamente na sua área de formação, conforme as exigências do ProEmi.

Em síntese, aquele início de ano de 2012 ficará em nossa memória como um período bem complicado. Todos da escola foram assaltados de insegurança diante da maneira como as bases do ProEmi foram implantadas.

A despeito de todos os atropelos, tudo foi aos poucos sendo ajustado. O que precisava ser colocado em ordem foi, apesar das críticas, dos problemas, do enfrentamento com pais, professores, alunos e funcionários. A ordem era muito clara: cumprir todas as determinações que foram passadas para a direção da escola. Foram momentos conturbados, na verdade foi um ano para colocar a casa em ordem, era a hora de acomodação das informações chegadas, advindas da Secretaria Estadual de Educação e do Ministério da Educação. A direção procurou atender as determinações em seus mínimos detalhes, para evitar problemas futuros. Só ficou na escola quem tinha perfil para se enquadrar no ProEmi.

Os recursos financeiros destinados ao programa, contudo, atrasaram muito, o que também dificultou o funcionamento do que foi planejado. Eram precisos recursos para manter os estudantes o dia inteiro na escola, todos os gastos aumentaram significativamente. Podemos citar o exemplo da merenda: os que antes faziam apenas um lanche na escola, com o ProEmi tiveram de passar a tomar café, almoçar e também lanchar à tarde na escola.

Do que hoje se vê, esse primeiro ano de implantação serviu de experiência em todos os campos. Adquiriu-se a partir dessa vivência experiência de estratégias de trabalho com alunos, professores e funcionários, pois era tudo diferente do que tínhamos vivido anteriormente. Já no segundo ano, iniciamos com mais experiência, já

sabíamos o que daria certo e o que deveria ser mudado para funcionar melhor, desde o quadro de funcionários à aquisição de material. Ficou mais fácil distribuir pessoal, fazer compras e organizar os quadros de cursos e oficinas. Também as turmas foram melhor ajustadas. Como o ano já estava iniciando seguido da experiência em 2012, não seríamos mais pegos de surpresa. A direção conseguiu, assim, distribuir da melhor forma os professores para atender as necessidades da escola e organizar de uma maneira muito melhor o trabalho escolar.

Foi dessa forma, que durante o ano de 2013 conseguimos trabalhar mais tranquilamente, os projetos tiveram sucesso garantido, os recursos chegaram com menos atraso até a escola. Toda a comunidade escolar acolhia e acomodava melhor as ideias do programa, acostumando-se com o que cada um devia cumprir, desde estudantes, professores, funcionários, todos desempenhavam suas funções tranquilamente, o que faziam com que a harmonia tivesse vez na nossa escola, depois de alguns desencontros.

Concluimos este ano com muitos pontos positivos, conseguimos realizar várias ações, a escola começou a ganhar visibilidade nos eventos da cidade, como também da região. Enfim, tivemos pelo menos um vislumbre a respeito do que, com o ProEmi, seria possível realizarmos; é como se o programa começasse a mostrar para que veio, haja vista que os objetivos, aos poucos, começavam a ser alcançados.

Neste segundo ano de funcionamento do programa, conseguimos realizar muito do que havíamos planejado, incrementando as ações desenvolvidas no ano anterior. Foi possível organizar, planejar e executar projetos nunca antes desenvolvidos na escola. Cada professor na sua disciplina e/ou macrocampo conseguiu envolver a sua turma a contento e desenvolver os seus projetos. Desse modo, a maioria das ações foi preparada e executada com sucesso, sempre com o apoio da direção e da coordenação pedagógica.

Aqui, sentimos a necessidade de abrirmos um parêntese, para falar um pouco sobre a equipe da coordenação que muito tem ajudado a escola, que tem incentivado os professores e os alunos a desenvolverem atividades diferenciadas. Só por isso, já temos a sensação de que somos, de certo modo, privilegiados, pois que muitas escolas sequer têm coordenação, e quando têm, não conseguem fazer um trabalho brilhante como o que desempenha a equipe de nossa instituição.

3.3 O PROEMI E A INOVAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS

Antes da implantação do ProEmi, houve a exigência de planejamentos didáticos como uma frequência antes nunca exigida na escola. Esse tipo de planejamento tão detalhado e amíúde, na verdade, não era uma prática existente em nosso cotidiano escolar. Antes, um mesmo planejamento funcionava por pelo menos três, quatro meses, quando a coordenação se dispunha a realizar outro. Há de se igualmente dizer que estes planejamentos somente eram cumpridos por alguns professores, que faziam parte do Programa CEPES (Centro Paraibano de Educação Solidária), o qual atribuía uma gratificação aos seus participantes. E era dessa forma porque destes era exigido o cumprimento de carga horária específica para planejamentos e atendimentos pedagógicos. Devemos salientar, contudo, que mesmo estes momentos de planejamento não eram acompanhados. Na verdade, em um passado bem recente não acontecia planejamento, mas sim rodas de bate papo. Muitos nem permaneciam na sala por muito tempo e sim nas galerias ou em outros locais que lhes eram mais convenientes.

A coordenação por alguns momentos ministrava palestras baseadas na exposição de dados da escola, as quais, por sinal, eram bem proveitosas, mas não conseguia manter um calendário anual desses planejamentos. A frequência dos professores também não atendia as expectativas, já que não havia nenhuma punição em decorrência desta ausência nos planejamentos.

Depois do ProEmi, temos horários e dias de planejamento e estudo especificamente toda terça-feira, que é o dia da semana em que acontece o EPA - Estudo e Planejamento da área de Linguagens. Nas quartas-feiras, acontece o EPA da área de Humanas e nas quintas-feiras acontece o EPA de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e o de Matemática e suas Tecnologias. Esse agendamento semanal faz com que o trabalho caminhe da melhor forma, pois temos o tempo certo para planejar concertadamente as ações, as quais são executadas futuramente com muito maior precisão e segurança. Cada aula é pensada, organizada, discutida, antes de chegar a ser executada.

Temos ainda o horário do EPI – Estudo e Planejamento Integrado, ocasião em que todos se reúnem na sexta-feira à tarde para um planejamento coletivo. Podemos dizer que este é um privilégio das escolas do ProEmi, pois estas têm um turno sem aulas reservado especialmente para planejar, para avaliar resultados, para compartilhar experiências, para preparar aulas e ações didáticas e para estudar.

Este tempo reservado para planejamento e estudo já vem pré-determinado pela Secretaria de Educação, e está disposto no Artigo 6º, inciso II, das Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino/2014, segundo o qual sempre procuramos pautar os nossos planejamentos.

II - exclusivamente para os que prestam serviços nas escolas PROEMI, 20 (vinte) horas semanais em sala de aula; 05 (cinco) horas de estudo; 05 (cinco) horas de planejamento por área de conhecimento; 05 (cinco) horas de planejamento integrado e 05 (cinco) horas para atividades extraclasse, totalizando 40 (quarenta) horas semanais (PARAÍBA, 2014, p. 08).

Dessa forma, os professores da nossa escola cumprem com esta carga horária que determina a lei, e que, como vemos, está descrita nas Diretrizes Operacionais das Escolas do Estado da Paraíba.



Figura 1 - Momento de Planejamento por Área de Conhecimento - Fonte Arquivo da Autora

3.4. OS PROJETOS DO PROEMI

Os projetos do ProEmi têm de contar com tempo, espaço e recursos certos para que possam ser desenvolvidos. Os recursos financeiros garantidos pelo Plano de

Reestruturação Curricular, PRC, devem ser enviados anualmente, de modo a possibilitarem o financiamento das aulas de campo, da aquisição de materiais, dos melhoramentos de espaços, bem como a permitir que estas ações sejam executadas em tempo hábil, a fim de atender a demanda de cada projeto inserido e contemplado no âmbito dos macrocampos.

Com a pedagogia dos projetos, conseguimos envolver um grupo bem maior na aprendizagem, e não somente uma turma encerrada em uma sala fechada. Muitos se envolvem simultaneamente nas ações e nos trabalhos desenvolvidos em cada um dos projetos, e somente na avaliação, após as culminâncias, é que conseguimos perceber a dimensão e o alcance dos trabalhos realizados, assim como a abrangência da aprendizagem construída.

Todos os envolvidos na educação formal (crianças, professores, pais e administradores) contribuem para ela com suas próprias perspectivas, culturas, convicções e valores, utilizando tudo isso – que, em suma, constitui sua própria ‘visão de mundo’ – além daquilo que adquirem da educação em si, para dar sentido a suas experiências e vidas (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 11).

Tudo isso garante a movimentação e a revitalização contínuas da escola, e percebemos assim que a aprendizagem está de fato acontecendo. Afinal de contas, é mais fácil para o estudante compreender determinado conteúdo quando há a junção entre teoria e prática. Tudo o que diariamente se concebe em nossa escola como aprendizagem é vivenciado pelos alunos nos laboratórios, nas hortas, nas aulas de campo, nos jardins - é a teoria que foi plantada em sala de aula se efetivando na prática.

São muitos os que se envolvem direta e indiretamente nas ações dos projetos, a turma consegue mobilizar outros estudantes, professores, funcionários, colegas de outras escolas, a família. Dessa forma, quando trabalhamos com pedagogia de projetos, a aprendizagem acontece de forma simples e coletiva. É notável o interesse dos estudantes em trabalhar em prol dos projetos, desenvolvendo cada atividade da melhor maneira possível, a fim de que o êxito seja conquistado passo a passo, sendo apresentado nas culminâncias do projeto.



Figura 2 - Turma vencedora do concurso de confecção de fantasia com material reciclado.

3.5 O PROEMI E O IDEPB

Desde o ano de 2012, os estudantes da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Professor José G. de Queiroz participam da avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba - IDEPB. Esta prova é composta por questões de Língua Portuguesa e de Matemática, e os desempenhos são avaliados por aluno e por escola. Já neste ano de 2014 acontecerá a terceira avaliação do IDEPB em nossa escola e devemos ressaltar que obtivemos significativos avanços em comparação aos dois anos anteriores em que realizamos a avaliação, como podemos verificar nos dados a seguir:

AVALIANDO PARAÍBA 2012: Resultados

ESCOLA:

MUNICÍPIO:

GRE: MONTEIRO

3ª SÉRIE EM

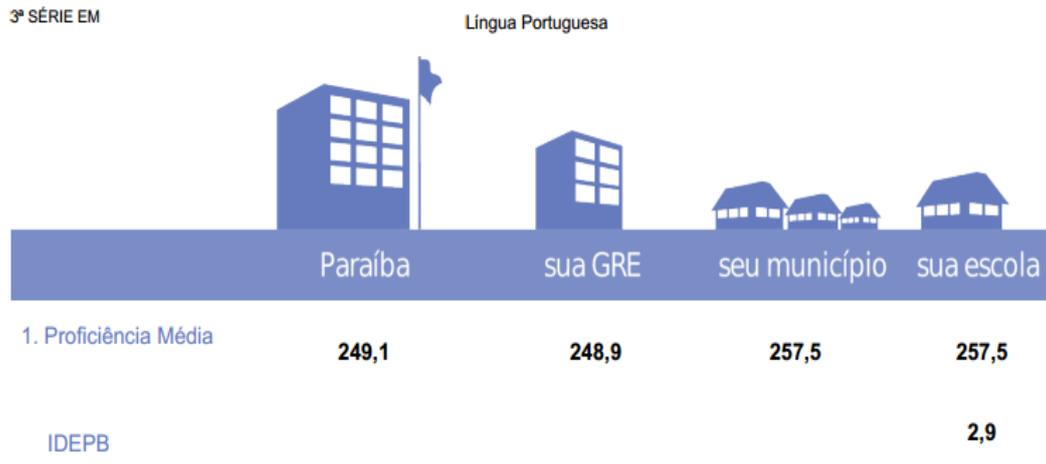


Figura 3 - Resultado 2012 Língua Portuguesa – FONTE:

www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net

AVALIANDO PARAÍBA 2012: Resultados

ESCOLA:

MUNICÍPIO:

GRE: MONTEIRO

3ª SÉRIE EM

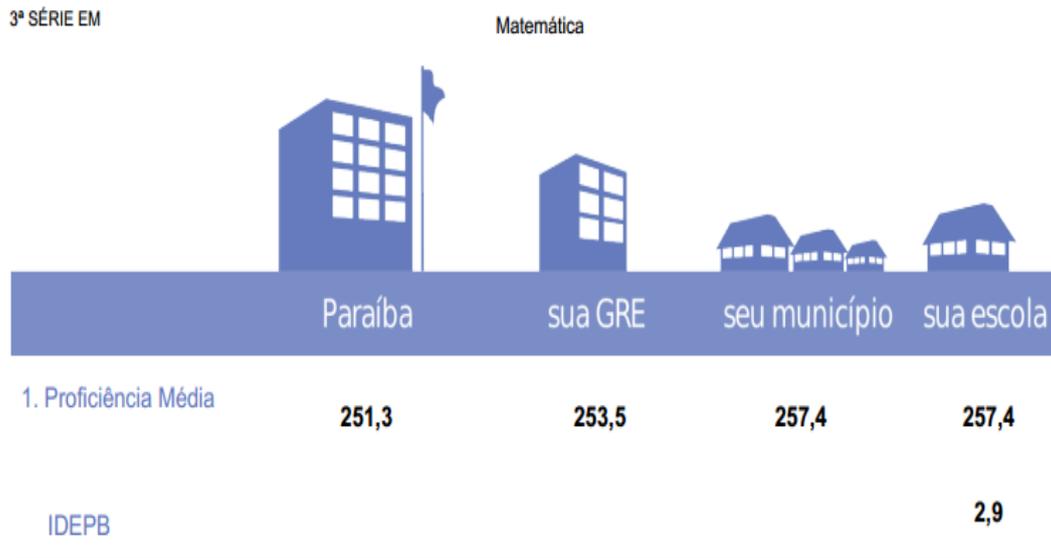


Figura 4 - Resultado 2012 Matemática - - FONTE: www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net

RESULTADOS DA PARAÍBA 2013



GRE: MONTEIRO
MUNICÍPIO:
ESCOLA
 3ª SÉRIE EM
 Língua Portuguesa

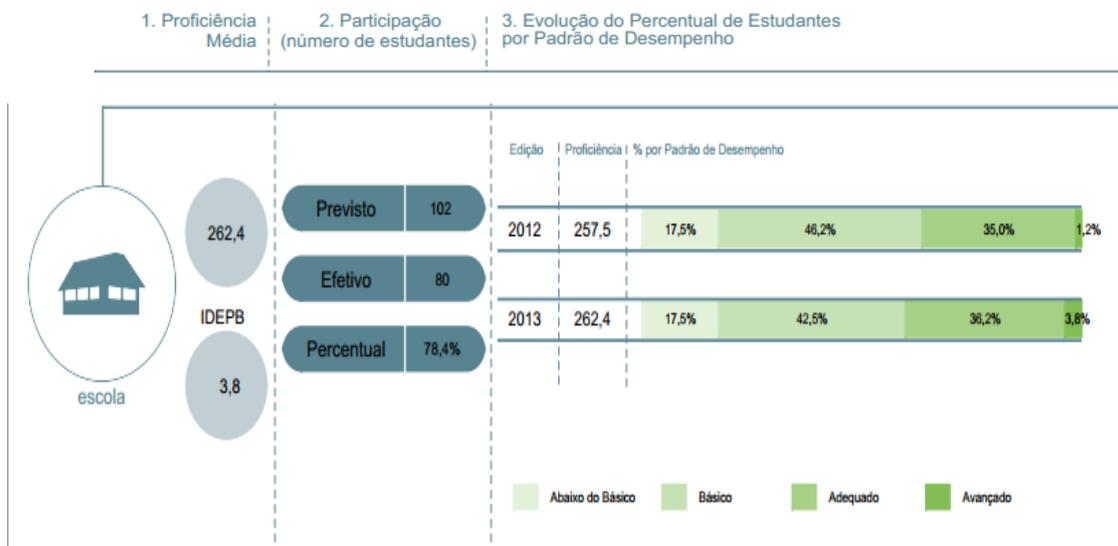


Figura 5 - Resultado 2013 Língua Portuguesa – FONTE: www.avaliacaoparaiba.caedufif.net

RESULTADOS DA PARAÍBA 2013



GRE: MONTEIRO
MUNICÍPIO:
ESCOLA
 3ª SÉRIE EM
 Matemática

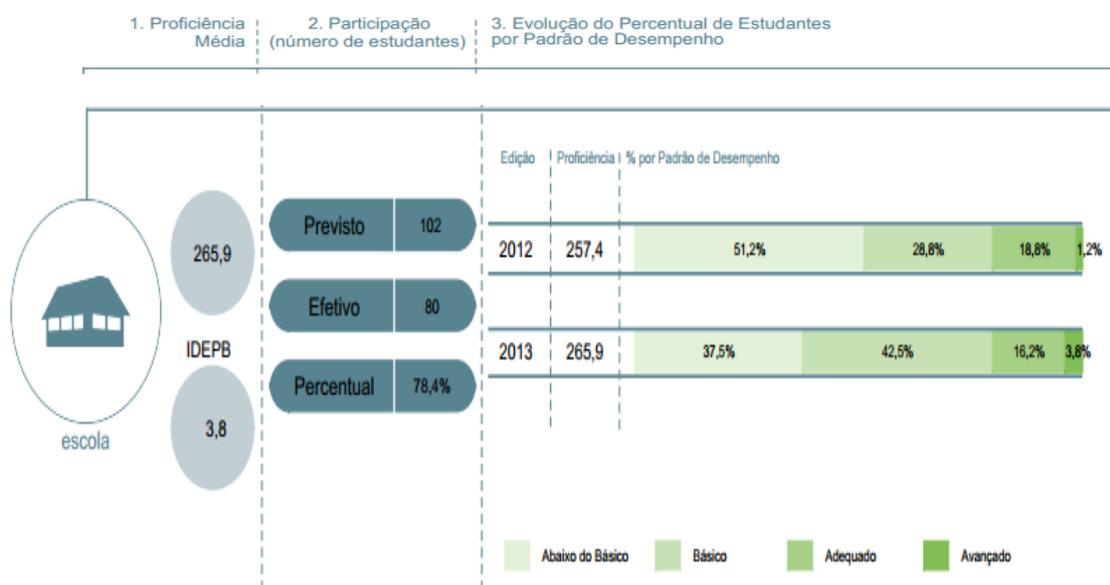


Figura 6 - Resultado 2013 Matemática – FONTE: www.avaliacaoparaiba.caedufif.net

Em 2012 verifica-se que o resultado obtido pela escola é 2,9 (dois vírgula nove), uma média maior do que a do Estado e a da Gerência. Este, por si só, já é um bom resultado na avaliação do IDEPB. Já no ano de 2013 superamos todas as expectativas, elevamos a média para 3,8 (três vírgula oito), foi quase um ponto percentual de acréscimo na média da escola em um ano. Isso reflete, como relatei anteriormente, o ano de avanços que, para nós, foi 2013. Conseguimos perceber todo esse avanço na aprendizagem, muito em virtude dos resultados da implantação do ProEmi, quando vemos o resultado desta avaliação.

Estes números nos fazem perceber que estamos avançando, que o Ensino Médio Inovador, mesmo com tantas deficiências, conseguiu fazer com que a escola crescesse e despertasse para o que há de primordial na educação, que é a forma como o conhecimento é passado para os estudantes. Isso verdadeiramente pode fazer a diferença. De fato, a pedagogia de projetos nos faz avançar muito, notadamente no sentido de assimilação de conteúdos, pois os estudantes têm contato na prática com o que estão vendo na teoria e isto tem grande importância para a aprendizagem.

3.6 O PROEMI, OS MESTRES DA EDUCAÇÃO E O PRÊMIO ESCOLA DE VALOR

O governo da Paraíba, por meio da Secretaria de Educação, desde 2011 oferece dois incentivos aos professores e às escolas que desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras e que conseguem demonstrar bons resultados no processo de ensino e de aprendizagem de seus estudantes. Estes incentivos de reconhecimento são justamente o *Mestres da Educação* e o *Prêmio Escola de Valor*. Os professores e as escolas participantes que concorrem a cada ano desenvolvem os seus projetos, organizam e registram o material comprobatório de cada ação. Ao final do ano, as escolas e os professores participantes realizam a inscrição no Prêmio Escola de Valor e no Prêmio Mestres da Educação, respectivamente. O professor contemplado recebe um salário extra, que é denominado de 14º salário, e a escola que se inscreve no Prêmio Escola de Valor, se vencedora, tem todos os seus funcionários premiados com um salário a mais, o qual normalmente é denominado de 15º; pois, se o professor conseguiu o 14º e a escola também for contemplada, este receberá 15 salários durante o ano.

O prêmio Mestres da Educação é uma iniciativa do Governo da Paraíba, por meio da Secretaria de Estado da Educação, e consiste na fomentação, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercício nas escolas públicas estaduais de educação básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem.(D.O.E. 28/06/2014, p. 18).

Em nossa escola, o aumento significativo do número de contemplados com estes prêmios também demonstra avanços após a implantação do Ensino Médio Inovador. No primeiro ano de implantação do ProEmi, em 2011, somente cinco professores da nossa escola se inscreveram no Prêmio. Na ocasião, todos foram contemplados. Já no segundo ano, em 2012, conseguimos inscrever 12 projetos e mais uma vez conseguimos aprovação unânime. Isto já demonstra que conseguimos avançar. No entanto, em 2013, primeiro ano de efetivo trabalho com o ProEmi, foram inscritos trinta e quatro professores com seus projetos e, destes, trinta e dois foram ganhadores do Prêmio.

Por mais este dado, comprovamos que realmente há avanços significativos em nossa escola. Quando imaginamos trinta e dois projetos acontecendo concomitantemente em um educandário, imaginamos a movimentação e a aprendizagem que todos conseguem absorver destas experiências.

Precisamos também destacar que a escola, nas três edições dos Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor, teve projetos inscritos e contemplados. Temos de reconhecer que as ações propostas foram satisfatoriamente absorvidas por todos e que cada um da sua maneira conseguiu desenvolver o projeto dentro da sua área ou macrocampo. É a percepção desse tipo de resultado que dá sentido ao projeto institucional, e traduz o envolvimento de todos na luta para solucionar problemas e vencer dificuldades.

Em suma, classificamos como bastante positivas as nossas experiências nos Prêmios ofertados pelo governo estadual. Apesar da crítica de alguns, também consideramos a idealização destes prêmios um incentivo com impactos bastante positivos no processo de ensino e de aprendizagem, percebemos que muitos professores que estavam acomodados em suas práticas conservadoras e tradicionais conseguiram romper barreiras e desenvolver projetos bem valiosos para o crescimento intelectual e humano dos estudantes.

3.7 O PROEMI E OS ÍNDICES DE APROVAÇÃO, DE REPROVAÇÃO E DE ABANDONO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ GONÇALVES DE QUEIROZ.

Os índices de reprovação e de abandono são tidos como de grande preocupação por parte da gestão de quaisquer escolas, sobretudo das públicas. É dessa forma porque são estes que servem de base para as principais avaliações da escola. Com relação a estes índices de reprovação e de evasão escolar, também consideramos ter havido, nos últimos anos, significativos avanços na Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz. A cada ano, estamos conseguindo crescer no rendimento das aprovações e reduzir as taxas de reprovação e de abandono. Podemos verificar isso nos dados que constam do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) Interativo da Escola, que possibilita um comparativo destes índices ano a ano.



Figura 7 - Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono - Fonte PDE Interativo 2013 (BRASIL, 2013)

A simples análise que fazemos destes dados nos faz constatar que os números estão sim ao nosso favor. Justamente em um comparativo entre os anos de implantação e de maturação do ProEmi em nossa escola, ou seja entre 2009 e 2012, percebemos que avançamos bastante na melhoria dos resultados da educação em nossa escola. É importante salientarmos que, ainda em 2012, apesar de ser o primeiro ano de efetiva implantação do ProEmi, e a despeito de todas as complicações que tivemos, obtivemos os melhores resultados - foi o ano em que mais conseguimos avançar com relação a estes índices apresentados.

3.8 O PROEMI, A DOCUMENTAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Quanto à documentação obrigatória que é ordinariamente exigida da escola, temos de destacar que, antes da implantação do ProEmi, mais precisamente em 2010, o próprio PPP - Projeto Político Pedagógico -, que é o documento mais importante da escola, correspondia apenas a uma formalidade. O PPP, então vigente até 2010 em nossa escola, tinha sido elaborado havia muitos anos, por alguém que não era da escola. Tinha sido, na verdade, um documento encomendado, inconsequentemente reaproveitado a cada ano, somente para que uma obrigação fosse cumprida. Obviamente que aquele Projeto Político Pedagógico nada tinha a ver com a nossa realidade.

No ano de 2012, em conjunto com todas as representações da escola e mediante as exigências de profundas reformulações havidas com a implantação do ProEmi, o nosso PPP foi completamente reconstruído, e discutido juntamente com o nosso Regimento Interno, que – diga-se – até ali sequer existia. Foi um momento de muitas discussões, de discordâncias, de tergiversações, mas também de profundas conseqüências democráticas, como antes nunca tínhamos experimentado. Todos fizeram questão de estarem ali muito bem representados. Havia muito tempo não se via essa consciência em torno de um projeto comum em nossa escola. Acreditamos que todo o interesse demonstrado era justo, justíssimo; afinal de contas, estes documentos – PPP e Regimento Interno - retratam as vivências profissionais de todos, as obrigações, as regras, os passos a seguir, as metas, os objetivos que precisamos alcançar em prazos estabelecidos e igualmente no cotidiano.

O que foi feito para conseguirmos chegar onde o coletivo maior, o de toda a comunidade escolar, queria? Conforme dissemos, foram muitas discussões, debates, até

se chegar aos documentos finais. Contudo, temos a consciência de que, na verdade, não há uma versão final, definitiva para um PPP, pois a cada ano as suas determinações, os seus objetivos estão sendo revistos e refeitos, têm de ser atualizados e novamente aprovados por todos os que compõem a escola.

Faz-se também pertinente que ressaltemos aqui a importância da atuação do Conselho Escolar no andamento de todas essas mudanças significativas em nossos marcos de projetos. Antes do ProEmi, a bem da verdade, o nosso Conselho Escolar existia somente para assinar papéis - como cheques, atas e prestações de contas -, nem as reuniões periódicas aconteciam. O gestor elaborava a ata como bem entendia, e mandava alguém da secretaria fazê-la circular para que os membros assinassem. Muitos nem se davam ao trabalho de ler o que estava escrito.

Após a implantação do ProEmi, parece que as coisas também mudaram nesse sentido. Acredito que, por conta do aumento dos recursos na escola, da responsabilidade do Conselho, este começou a atuar de maneira mais efetiva. A primeira gestão pós ProEmi, contudo, não avançou muito. Todavia, a segunda gestão - que é a que ora está em exercício desde 2013 - tem demonstrado muita eficiência. Mesmo sabendo que em alguns momentos desagradava a gestão, ainda assim dá continuidade ao trabalho. Convoca todos para as reuniões de deliberações, emite opiniões claras, interfere positivamente em decisões, modifica eventos para o interesse da comunidade, enfim, desempenha um trabalho essencial para o bom funcionamento dos trabalhos da escola.

Já que estamos tratando de gestão democrática e participativa, queremos destacar que antes do ProEmi a escola também não contava com um grêmio estudantil. Ainda no ano de 2000 formou-se um movimento na escola, foi eleita uma chapa de representação estudantil que atuou durante alguns meses. Depois disso, porém, nenhuma organização dos estudantes foi firmada por mais de dez anos, de modo a que permanesse em aberto este espaço. Somente no ano de 2013, ao ser ministrado em nossa escola, no âmbito do ProEmi, o macrocampo de *participação estudantil*, é que todos se deram conta que já era passado o tempo de se ter um grêmio na escola. Fui eu mesma uma das que promoveu essa conscientização. Os estudantes foram motivados a participarem de um processo de discussão política, de emissão e de implementação de ideias. Essa foi a base inicial para que o movimento estudantil fosse retomado; dentro em pouco tempo, no começo de 2013, nós conseguimos formar o grêmio estudantil, que agora está atuando na escola - é verdade que ainda de forma tímida e lenta, mas tenho a

certeza de que conseguiremos avançar, participando e opinando cada vez mais sobre as atividades da escola.

CONCLUSÃO

Neste ano de 2014, que já é o terceiro ano de funcionamento do ProEmi em nossa escola, podemos dizer que muita coisa mudou, melhorou, que houve avanços consideráveis, mas também que há muito ainda a ser feito. O ProEmi deixa ainda a desejar em vários aspectos, conforme buscamos relatar ao longo deste trabalho, mas não podemos negar que as ações proporcionadas pelo mesmo nos tem ajudado a despertar para ações simples, que anteriormente não existiam ou que estavam esquecidas em nossa escola, e que - após a implantação do ProEmi, hoje - conseguimos desenvolver já com relativa autonomia.

À guisa de conclusão de nossa pesquisa, o que dizer a respeito deste programa que pareceu ter chegado de paraquedas a nossa escola, inquietando a todos, desestabilizando tudo? Dissemos, e é verdade, que o ProEmi chegou invalidando muitas de nossas ações até então tidas como soezes para o ensino e a aprendizagem. No início, realmente não foi fácil. Afinal de contas, todo começo sempre tem as suas dificuldades. Porém, ao olharmos hoje para o panorama e para a dinâmica cotidiana de nosso trabalho escolar, sob as lentes pedagógicas que nos foram renovadas pelo ProEmi, conseguimos perceber que as ações do Ensino Médio Inovador, ainda que com todas as suas deficiências, nos trouxe o alento de vida nova. Chegamos a esta conclusão ao nos perguntarmos sobre o que éramos nós, da Escola Estadual José Gonçalves de Queiroz, antes desse Programa, o que fazíamos de fato com os nossos misteres educacionais? Percebemos diante da contundência dessa indagação que quase nada acontecia na nossa escola, que até os planejamentos eram escassos.

Sabemos que estamos ora vivenciando o momento da *equilíbrio*, em um ponto em que já acomodamos a ideia do ProEmi. Assimilamos os seus princípios e as suas dinâmicas durante os dois primeiros anos de funcionamento e agora já conseguimos colher alguns frutos, posto que ainda não sazonados; percebendo que foi possível digerir da melhor forma todas as determinações que de inopino chegaram à escola. Dizemos dessa forma porque, em todos os âmbitos analisados, percebemos melhorias na escola. Devemos por igual aqui também evidenciar o crescimento pedagógico que tivemos, o que - com certeza - acarretará em longo prazo significativas evoluções na aprendizagem dos nossos educandos.

O processo de equilíbrio também será parte na dinâmica de ensino e aprendizagem. Sabemos que, de forma mais lenta, os estudantes perceberão e serão parte

nesse/desse processo de mudança, de transformação e principalmente de melhorias para todos, pois quanto mais tempo se estuda, mais se desenvolve a capacidade de crescer intelectualmente e de se tornar um cidadão consciente de seus papéis na sociedade. Esses, com certeza, são méritos próprios, mas que se tornam muito mais propícios em um ambiente escolar onde preponderam a liberdade e as oportunidades de aprendizagem criativa e focada no protagonismo dos estudantes.

Temos ainda a certeza de que a nossa missão está sendo cumprida, pois educamos estes jovens também e principalmente para a vida, formamos cidadãos críticos e conscientes que futuramente serão capazes de atuar como participantes, como construtores de uma sociedade em que historicamente o que prevalece são as regras do capitalismo, em que quem produz mais é quem, muitas vezes, vale menos. Uma sociedade tecnológica, que exige uma formação muito mais consequente e sólida, capaz de suprir as necessidades de tantos desafios interpostos por um mundo em ebulição.

Trabalhamos com este intuito de fazer com que os estudantes saiam da escola com uma carga que será utilizada na sua vida após o término do ensino médio, e o ProEmi, temos de reconhecer, muito tem contribuído nesse sentido. Afinal, com o ProEmi, permanecemos um tempo maior com estes jovens na escola e isto facilita o trabalho diferenciado, contribuindo também com relação ao desenvolvimento do aprendizado no âmbito inter e transdisciplinar dos macrocampos, em que se destina espaço para o trabalho com as novas tecnologias, com a motivação política, com a iniciação científica, em aulas mais práticas do que teóricas, de campo, de vivência e de interferência na realidade, dentre outras ações, que – a bem da verdade - somente temos conseguido desempenhar após esta implantação do ProEmi.

Os dados aqui observados nos fazem concluir que o ProEmi, modo geral, tem feito *muito bem* para a nossa escola; os números se apresentam a nosso favor, demonstram que a cada ano que se passa estamos avançando consideravelmente, que estamos conseguindo melhorar com o passar do tempo. Não nos damos, todavia, por satisfeitos, haja vista que temos sempre que estar buscando melhorias, que avançar no intuito de fazer o melhor possível. Esta é a tarefa do educador: contribuir em suas ações para a melhoria da sociedade. Assim, quando contribuímos para a formação de cidadãos conscientes e críticos, estamos garantindo um futuro melhor para a nossa sociedade, pois são estes jovens que formamos atualmente que estarão atuando, dentro em breve, em nossa sociedade, como profissionais, como políticos, como pais, enfim, como cidadãos - independentemente de que carreiras ou de que compromissos cada um

resolva seguir. Serão estes as mulheres e os homens do futuro, os quais decidirão os rumos da nossa sociedade e, conseqüentemente, da nossa vida - pois toda ação coletiva refletirá sempre nas ações individuais, e vice versa. Em resumo, são estes jovens que ora estão no ensino médio brasileiro de hoje que *amanhã* estarão à frente das ações coletivas em prol de todos nós, que somos os indivíduos que compõem a sociedade brasileira.

Acreditamos nesse princípio, no qual também parece apostar a idealização e a consecução do ProEmi em nossas escolas: se fizermos bem o nosso papel hoje, os seus bons resultados deverão retornar para nós no futuro: em forma de boas ações. Caso, porém, deixemos a desejar, talvez tenhamos no futuro um grupo de corruptos como nossos representantes, decidindo quais os rumos da vida dos brasileiros, exatamente como em extremada medida temos atualmente.

Finalizamos o nosso comentário, ressaltando a tamanha importância da educação para o futuro do país. Nós que fazemos essa educação temos que nos conscientizar dessa responsabilidade, pois somente quando isto acontecer é que veremos o Brasil trilhar caminhos diferentes e melhores, porque não é possível enxergar mudanças que não partam da educação: somente esta é capaz de transformar cenários sombrios em realidades distintas e alvissareiras. A mudança que o nosso país precisa deve sim partir da educação. Não podemos fazer milagres, mas acredito firmemente que muitas coisas boas podem acontecer partindo de dentro de uma escola que se programa e que desempenha o seu trabalho de maneira consciente, em sintonia e em parceria com a sua comunidade. É nesta escola e nestes professores que as nossas crianças e que os nossos jovens acreditam, que os pais depositam a confiança, e de quem muito a sociedade espera. Então, em resposta a essa tremenda confiança, devemos incorporar esta responsabilidade e não medir esforços para mudar a vida dos jovens com os quais trabalhamos diariamente.

Esse nosso objeto de estudo, a respeito dos prospectos do ProEmi para a valorização e para a revitalização do ensino médio, poderá ser retomado futuramente de forma mais detalhada e mais conseqüente, em um trabalho mais aprofundado, no qual os sujeitos envolvidos nesse processo de implantação, de assimilação, de acomodação e de *equilíbrio* do Proemi, especificamente na Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz, possam ser melhor ouvidos. A partir da análise destes dados, quem sabe, não poderemos propor um novo trabalho, com um diagnóstico mais condizente e com uma melhor contribuição a oferecer a respeito das mudanças ora em

curso no ensino médio de nossas escolas. Acreditamos que este estudo a desenvolver-se seria de grande valia, tanto para a comunidade escolar local, quanto para outros estudiosos e pesquisadores que se dedicam a este tema em todo o país, pois que traria informações acerca de nossa realidade em específico, ao mesmo tempo em que também estaria de uma forma geral, tratando de um Programa que é realidade em todo o Brasil, que é o Ensino Médio Inovador.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Título original 44 Letters from the Liquid Modern World. Tradução autorizada da primeira edição inglesa,

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: CEB/CNE, 1998.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Nº 228. Seção 1. Publicado em 25 nov. 2013.

BRASIL. **PDE Interativo 2013**. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>> acesso em 26/06/2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc> Acesso em 29 Jun 2014.

COSTA, Edinilza Magalhães da. **As Políticas de Formação dos Profissionais da Educação e a Profissionalização Docente** / Edinilza Magalhães da Costa, orientador Prof^a Dr^a Olgaíses Cabral Maués. – 2005.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **A LDBEN e a formação de professores: armadilhas ou consequências?** In. RESCIA, Ana Paula Oliveira et al (Orgs.). **Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, pp. 167-189, 2007.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna: Uma pesquisa das origens da mudança cultural**. -12. ed.- Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2003.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

KOVALSKI, Iverson. **A Gestão da Educação Pública: O Nível Médio de Ensino Pós LDB 9.394/96**. 2007. Disponível em: <http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=159> Acesso em 16/05/2014.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida:** Entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Ensino Médio Inovador – **Documento Orientador 2014**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> acesso em 05/05/2014 às 14h:02min.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. (Org). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARAÍBA. **Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba**, IDEPB. Disponível em: <www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net> Acesso em: 27/06/2014

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino**. Secretaria de Estado de Educação (SEE). 2014.

PARAÍBA. **Prêmio Escola de Valor e Mestres da Educação**. Secretaria de Estado de Educação. Diário Oficial do Estado da Paraíba. 28 Jun 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional** (O que você precisa saber sobre...). Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista.- Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SPLITTER, L.; SHARP, A. M. **Uma nova educação:** a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Ensino Médio Inovador – **Documento Orientador 2014**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> acesso em 05/05/2014 às 14h:02min.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. (Org). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino**. Secretaria de Estado de Educação (SEE). 2014.

PARAÍBA. **Prêmio Escola de Valor e Mestres da Educação**. Secretaria de Estado de Educação. Diário Oficial do Estado da Paraíba. 28 Jun 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional** (O que você precisa saber sobre...). Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista.- Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SPLITTER, L.; SHARP, A. M. **Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre, Artmed, 2001.