



ReLePe



I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

## CENÁRIOS DO PROGRAMA REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SETE LAGOAS

Eni de Faria Sena  
Centro Universitário de Sete Lagoas - Brasil  
E-mail: enifaria@uol.com.br

Elione Maria Nogueira Diógenes  
Universidade Federal de Alagoas - Brasil  
E-mail: elionend@uol.com.br

Geovane Teixeira Rodrigues  
Centro Universitário de Sete Lagoas - Brasil  
E-mail: gtgouvem@gmail.com

Trabalho de natureza teórica

**Resumo:** A pesquisa investiga os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas pelos professores e alunos para implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio (REM) em uma escola pública do estado de Minas Gerais. O projeto em questão aponta como metas ampliar o número de matrículas, elevar os indicadores de desempenho, reduzir os índices de abandono/evasão, diminuir a distorção idade/série dos estudantes, bem como o objetivo de promover inovações pedagógicas nas práticas dos docentes que tornassem o Ensino Médio mais atrativo e dotado de significado. O estudo parte do pressuposto de que muitos programas educacionais no Brasil são criados longe da realidade escolar, e que a falta de recursos financeiros determina a ineficiência e precarização do trabalho docente. Como resultado, verifica-se que o REM, que se identificava pelo propósito de contribuir para a construção de uma nova identidade para este nível de ensino, revelou-se apenas uma reorganização superficial sem impactos para transformação da realidade educacional dos estudantes. **Palavras-chave:** Programa Reinventando o Ensino Médio. Políticas Educacionais. Trabalho docente. Resultados.

### Introdução

Os debates envolvendo o Ensino Médio no Brasil destacam questões sobre os desafios da universalização do acesso e permanência, a qualidade da educação oferecida e a falta de consenso acerca de sua identidade.

Para responder a essas inquietações, em 2009, o Governo Federal criou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), cujos objetivos são incentivar os estados a promoverem políticas que contribuam para a construção de uma nova identidade para esse nível de ensino por meio de propostas curriculares consideradas inovadoras (BRASIL, 2009).

Com esse propósito, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) criou o Programa Reinventando o Ensino Médio (REM), por



meio da Resolução SEE nº 2.030, de 25 de janeiro de 2012, estendendo sua implantação para todas as escolas públicas do Estado em fevereiro de 2014. A SEE/MG argumentava que este Programa poderia melhorar a excelência deste nível de ensino, elevando os patamares de aprendizagem dos alunos por meio do desenvolvimento de suas competências e habilidades nas áreas de empregabilidade.

As mudanças propostas pelo governo mediante políticas educacionais direcionadas ao Ensino Médio justificam, na maior parte, as tentativas de superação de novos, mas também de antigos problemas, como os desafios de universalização do acesso e permanência, a qualidade da educação oferecida, ou, ainda, a criação de uma identidade própria, para esta etapa de ensino.

A despeito de o Ensino Médio ser um dos focos principais de elaboração de propostas para superação de problemas antigos, não se tem encontrado políticas eficazes que contribuam para uma real reversão da situação desfavorável desta etapa de escolarização. Prado (2012) explica que as políticas públicas promovidas pelo governo para a escolarização dos jovens no Ensino Médio são ações emergenciais cujos programas e projetos se caracterizam como de curta duração, sem as condições estruturais necessárias, o que não garante sua continuidade no Ensino Superior.

A descontinuidade das políticas que afetam esta etapa de ensino aponta dados preocupantes, pois adolescentes de 15 a 17 anos são, hoje, o grupo mais atingido pela exclusão do ensino.

Estudos desenvolvidos pelo Programa Cidadania dos Adolescentes do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) identificou que existem quatro principais pilares determinantes do “fracasso” do Ensino Médio: a falta de estrutura das escolas; o não reconhecimento dos professores; a falta de conhecimento sobre os estudantes e suas realidades; e a exclusão dos “piores” alunos, ao selecionar os melhores. Mediante o quadro apontado, muitos desafios são colocados, restando apenas uma pergunta: Qual é a vontade política para solucioná-los?

## **1 A Política do Ensino Médio no Brasil a partir de 1990**

O final da década de 1990 foi marcado por transformações na estrutura de organização do Ensino Médio no Brasil. Este nível de ensino, até então chamado de secundário, recebeu a nova denominação que vigora até hoje, sendo facultativo, destinado aos jovens de 15 a 17 anos e conta com uma base nacional comum orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Melo e Duarte (2011) argumentam que, com essas alterações, o eixo estruturante desta etapa de ensino procurou fortalecer a necessidade de oferta de uma formação geral e polivalente, que propiciasse a aquisição de saberes e competências básicas para o preparo dos jovens para a vida.

Assim, a reestruturação do sistema econômico mundial no contexto das demandas da chamada revolução tecnológica ou revolução informacional, destacada por Fonseca (2009), estimulou as reformas do sistema educacional, com o objetivo de adequar a formação do estudante do Ensino Médio ao novo perfil vigente.

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996) propiciou o desencadear de várias ações, que buscavam contemplar a formação de professores, a reforma do currículo por competência, a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a imposição em termos legais do Decreto nº 2.208/1997 que fragmentou e desarticulou a educação geral da educação profissional, resultando na “velha/nova” dualidade da educação profissional média, conforme argumenta Paz (2012).

Nesta perspectiva, os debates do papel do Ensino Médio apontavam uma real necessidade de profissionalização dos estudantes, na medida em que a demanda para o Ensino Superior não acompanhava a oferta de vagas nesses níveis.

Leite (2012) argumenta que o ensino de massa que conduzia os alunos até à universidade havia ultrapassado os limites de suas estruturas, criando graves problemas para o sistema educacional, pois as instituições universitárias não comportavam a entrada de todos.

A Emenda Constitucional nº 14/1996 (BRASIL, 1996) catalisou propostas e mudanças; dentre elas, a alteração da redação do texto constitucional, que substituiu a expressão “progressiva extensão da obrigatoriedade” do Ensino Médio por “progressiva universalização”. Essa Emenda também criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), órgão que então passou a ser responsável pela destinação de recursos para o Ensino Fundamental regular.

A LDB de 1996 consagra o Ensino Médio como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, e define objetivos abrangentes, conforme é possível verificar na redação do art. 35, o qual descreve as seguintes finalidades:

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

No inciso IV do artigo retromencionado, observa-se a preocupação do governo em alcançar a superação de rupturas pedagógicas tão presentes não só nesta etapa de ensino, mas como um todo no processo educacional.

O aspecto relevante desta questão é que tem sido um dilema para os sistemas de ensino, organizar um programa curricular que consiga, ao mesmo tempo, formar os jovens para a continuação dos estudos no Ensino Superior, prepará-los para o mercado de trabalho e garantir sua formação para a cidadania.

Moehlecke (2012) afirma que a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade da



escola básica até o Ensino Médio, fortaleceu a intenção de universalizar esse nível de escolarização à população brasileira em sua especificidade, como etapa final da educação básica. Entretanto, ainda se convive com uma triste realidade, pois a matrícula no Ensino Médio identifica que ainda há 1,8 milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. A se considerar a taxa de escolarização líquida, tem-se que apenas 48% desta população estão neste nível de ensino. As desigualdades se aprofundam quando se detecta que o acesso entre grupos da população compostos pelos mais pobres é de somente 20%.

### **1.1 Políticas de Expansão do Ensino Médio no Brasil a partir da Década de 1990**

A expansão do Ensino Médio na década de 1990 atrelada à exigência de sua obrigatoriedade, pelo Governo Federal, também foi uma resposta às pressões exercidas pelo UNICEF. Moehlecke (2012) identifica o crescimento quantitativo desse nível de escolarização nas cinco grandes regiões geográficas do País. De 1991 a 2000, as matrículas dobraram no Sul e Sudeste, onde sua cobertura já era maior, e alcançaram um crescimento de 131% no Nordeste e 183% no Norte.

As análises de Krawczyk (2014) reforçam os indicadores apontados, quando a autora afirma que, em 2004, o Brasil registrou o maior aumento de alunos matriculados, alcançando 9,17 milhões (crescimento de 34,5% em 10 anos), ainda que sem provocar uma ruptura importante nas desigualdades regionais – de raça e de sexo –, o que comprova o distanciamento da concretização de caráter democrático desta etapa de escolarização.

A retomada do crescimento a partir de 2008, com a implantação do FUNDEB, destinado a estimular o crescimento da oferta de vagas, uma vez que estariam disponíveis recursos financeiros específicos, destaca uma questão que vai na contramão dessa realidade econômica. Em 2011, os dados apontaram o decréscimo dos matriculados em um total de 8,4 milhões de alunos.

O ano de 2012 também apresentou nova queda, agravada pelos índices de distorção idade/série. Dentre os alunos que cursavam o Ensino Médio, 31,1% tinham idades acima do esperado para esse nível de escolarização.

Na atualidade, de acordo com o último Censo escolar, divulgado no dia 11 de fevereiro de 2015, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), órgão do Ministério da Educação, o País possui 8.300.189 matrículas nessa etapa de ensino, em escolas públicas e privadas. O número é 0,15% menor do que o registrado em 2013. Entre 2012 e 2013, a queda chegou a 0,7%.

Os dados apontados revelam que manter e levar o aluno a partir do 9º ano é um desafio, sem falar na infraestrutura das escolas, na qualidade da formação dos professores e na ineficiência e insuficiência de políticas e programas que não atendem à real necessidade de capacitação e atualização dos docentes condizentes com os desafios contemporâneos.

Costa e Oliveira (2011) e Domingues, Toschi e Oliveira (2000) destacam outro aspecto político responsável pela fragilidade dos programas educacionais implementados na Educação. Para esses pesquisadores, muitas propostas educacionais têm sido profundamente caracterizadas como programas de governo, isto é, com início e fim de determinados mandatos. Desse modo, nota-se que muitos projetos tornam-se marcados por descontinuidades administrativas e pedagógicas, o que acarreta o descrédito das ações implementadas no âmbito escolar, pois os professores passam a não confiar nessas propostas e, conseqüentemente, não se engajam de maneira efetiva.

## **2. Políticas do Ensino Médio no Governo Lula**

No segundo mandato do Governo de Lula, em meados de 2007, foram propostos vários programas educacionais destinados à escola e focados no Ensino Médio. Nesta perspectiva, destacam-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e a reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica com algum foco no Ensino Médio e técnico.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que assegura a educação básica obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos, representou para muitos a perspectiva da democratização do Ensino Médio, porém, Melo e Duarte



(2011) não interpretaram dessa forma. Os autores argumentam que a limitação da obrigatoriedade à faixa etária deve ser compreendida como um limite da norma, que pouco ajuda a enfrentar o problema da sua universalização.

A criação da Secretaria e do Conselho Nacional da Juventude, em 2005, impulsionou outras medidas com o objetivo de incentivar novas formas de participação dos alunos na educação por meio do protagonismo juvenil como o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem.

Surgem a partir daí iniciativas que vão acumular na implantação de políticas para a juventude, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitário, o (PROJOVEM), em 2006; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2005; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007; dentre outros.

Outra medida que ganha destaque com a reforma do Ensino Médio e também do profissional diz respeito ao ensino técnico, que passa a ser ofertado de modo complementar, paralelo ou sequencial, porém separado do Ensino Médio regular. Em outros termos, o ensino técnico não poderia integrar a formação média regular. Essa situação sofreu alterações no período do primeiro Governo Lula, quando se readmitiu a possibilidade de integração do Ensino Médio ao ensino técnico, a critério de cada Estado da Federação. Essa possibilidade acabou tendo conotação negativa, por ter sido realizada de modo pontual, por meio de parcerias com o setor privado e/ou de programas-piloto nos quais se destacaram a insuficiência ou inexistência de quadros próprios, entre outros, configurando uma situação de provisoriedade e de precariedade, de acordo com Melo e Duarte (2011).

No conjunto de políticas direcionadas ao Ensino Médio, criou-se, em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) para integrar os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital em parceria com o Sistema S, com o apoio técnico e financeiro do Governo Federal. Os estímulos às redes estaduais de Educação para pensar novas soluções que diversificassem os currículos com atividades integradoras, pautadas por eixos de trabalho em ciência, tecnologia

e cultura, tinham como objetivos a melhoria da qualidade da educação oferecida nessa etapa de ensino, tornando-a mais atraente.

Desse modo, foram definidas algumas condições iniciais básicas para orientar as iniciativas de criação dos projetos das escolas que podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

- a. Carga horária mínima de três mil horas;
- b. Centralidade na leitura como elemento basilar de todas as disciplinas, privilegiando-se, nessa prática, a utilização e a elaboração de materiais motivadores, assim como a orientação docente;
- c. Estímulo às atividades teórico-práticas desdobradas em laboratórios de ciências, matemática e outros que apoiem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- d. Fomento de atividades de artes para promover a ampliação do universo cultural do aluno;
- e. Mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes;
- f. Atividade docente com dedicação exclusiva à escola;
- g. Projeto Político-Pedagógico implementado com a participação efetiva da comunidade escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio (BRASIL, 2009, p. 10-11).

Para Simões (2011), o mais importante diante das várias intenções almeçadas no ProEMI foi o “debate conceitual do ensino médio e a retomada de uma perspectiva mais ampla para sua identidade”. Moehlecke (2012) acrescenta que o objetivo central do Programa seria superar a dualidade do Ensino Médio, deferindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorporasse em seu caráter propedêutico o preparo para o trabalho. O destaque para sua política curricular definia:

O Ensino Médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. (BRASIL, 2009, p. 4)

Kuenzer (2010), por sua vez, alerta que a superação da dicotomia entre a formação teórica geral e a técnico-instrumental está além dos muros da escola, pois:

[...] a superação da dualidade estrutural não é uma questão pedagógica, uma vez que é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho. Ou seja, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho prático, que por muito tempo justificou duas redes de ensino médio, uma de educação geral para a burguesia e outra profissional para os trabalhadores, tem sua origem na separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho (KUENZER, 2010, p. 862).

A última iniciativa do Governo Federal direcionada a essa etapa de ensino é a criação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. A proposta é do Ministério da Educação e tem por objetivo oferecer formação continuada aos professores do Ensino Médio nas 27 unidades da Federação. Para sua concretização, o Pacto conta com a adesão das secretarias estaduais, de universidades públicas e dos professores do Ensino Médio. Conforme dados do Censo escolar, o País tem 495,6 mil docentes nesta etapa de ensino, que lecionam em 20 mil escolas públicas.

As ações do Pacto concentram-se em duas estratégias principais – o redesenho curricular nas escolas, norteado pelo ProEMI, e a formação continuada de professores –, previstas para início do primeiro semestre de 2014. Estas ações têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontando o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos desta etapa de ensino.

### **3 O Ensino Médio no Estado de Minas Gerais: Novas Políticas?**

Em 2003, a Administração Pública do Estado de Minas Gerais implantou o programa de governo denominado “Choque de Gestão”. Seus principais objetivos destacados pelo então governador eleito Aécio Neves eram a modernização da gestão; a desburocratização; a racionalização de gastos; e o monitoramento de ações e dos resultados das intervenções governamentais.

O Programa propôs intervenções em todas as áreas, inclusive na Educação, que teve como iniciativa do Governo a criação de um documento denominado “O desafio da qualidade”, cuja política educacional deveria ter como meta a universalização e a melhoria da qualidade do Ensino Médio. Oliveira (2010) sustenta que a referida política procurou resgatar o protagonismo exercido por Minas Gerais no cenário da Educação nacional na década de 1990.

Destaca-se, neste aspecto, que a implantação do Programa Choque de Gestão em Minas Gerais acabou por desconsiderar um Programa anteriormente adotado neste Estado, conhecido como “Escola Sagarana”. De acordo com os formuladores do “Escola Sagarana”, este projeto foi influenciado pelos ideais de Paulo Freire. Considerou-se à época a proposta inovadora ao serem readotadas a Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio e a humanização curricular por meio do incentivo do protagonismo juvenil, conforme argumenta Pereira (2013).

Com a interrupção deste Programa, mais uma vez a sociedade se viu diante da descontinuidade das políticas educacionais propostas pelos governantes, fator este altamente nocivo a um projeto educacional para construção da cidadania dos jovens do País.

Em 2006, já em vigor o Programa Choque de Gestão, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais apresenta o Programa Escolas Referência, que se constituía em um laboratório de implementação de políticas educacionais em pequena escala (projeto-piloto), que agrupava aproximadamente 10% das instituições de ensino de maior relevância na rede estadual (exatamente 213 escolas).

Oliveira (2010) destaca as medidas adotadas. No que se refere aos aspectos físicos e materiais do Programa, foi previsto equipar as escolas com laboratórios de física e química, bibliotecas, equipamentos de informática, bem como a oferta de currículos diferenciados, segundo as expectativas dos alunos no prosseguimento dos estudos. Além disso, eram oferecidos dois cursos na área de tecnologia destinados a realizar a Formação Inicial para o Trabalho (FIT).

O FIT caracterizava-se pela oferta de cursos de curta duração, com carga horária de quarenta a oitenta horas, ministrados nos laboratórios de informática das escolas estaduais, onde o aluno aprendia a utilizar *softwares* como *CAD, GIMP, Office, HTML* (PEREIRA, 2013). No Programa, foram estabelecidas ações para a formação/capacitação de professores e demais funcionários da escola. Os programas mencionados iniciaram seu processo de finalização a partir de 2012, quando começou a ser testado o projeto-piloto do Programa Reinventando o Ensino Médio.

### **3.1 O Programa Reinventando o Ensino Médio (REM)**

Com a intenção de readequar o currículo do Ensino Médio das Escolas de Minas Gerais sob os matizes da proposta do (ProEMI), a SEE/MG, por meio da Resolução SEE nº 2.030, de 25 de janeiro de 2012, dá início ao processo de implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio (REM). Conforme destacado no *Caderno Reinventando o Ensino Médio (2012)*, a referida proposta pretendia reformular esta etapa de ensino nas escolas do Estado, mediante a implantação do estudo de áreas de empregabilidade (Comunicação Aplicada, Empreendedorismo e Gestão, Meio Ambiente e Recursos Naturais, Tecnologia da Informação e Turismo), construindo, dessa maneira, uma nova identidade para esta etapa de ensino e conferindo a ela uma particularidade específica, conforme destaca seus documentos.

Em 2012, o REM iniciou-se em caráter experimental com 11 escolas da Regional Norte de Belo Horizonte, caracterizando assim a primeira fase de um projeto-piloto. A seleção dessa Regional deu-se pelas suas características de altos índices de vulnerabilidade e desigualdade social, diversidade cultural pronunciada, presença de comunidades Quilombolas e Ciganas, bem como pela ocupação territorial desordenada e uma acentuada tendência de crescimento populacional, conforme destaca a SEE/MG (2012).

No ano seguinte, em 2013, o REM foi estendido para mais 122 escolas da rede estadual de ensino mineira, ainda em caráter experimental. Em 2014, todas as escolas públicas desse Estado aderiram ao Programa.

As principais justificativas para a criação do Programa REM, conforme destacavam os cadernos de orientações (SEE/MG, 2013), estavam relacionados ao baixo desempenho dos estudantes, aos índices altos de evasão, distorções idade/série, desinteresse dos alunos e à necessidade de diminuir as taxas de reprovação. Somam-se a estes fatores, ainda, o baixo grau de atratividade do Ensino Médio; a ausência de preparação mais sólida para o prosseguimento nos estudos; a falta de conexão entre a Escola, o mundo do trabalho e a vida; e a inflexibilidade e engessamento de um currículo pouco diversificado.

O Programa também tinha como proposta alcançar a excelência no ensino e na aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, garantir a especificidade da formação, gerar competências e habilidades para empregabilidade e preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos ao término desse nível.

O REM propunha medidas que contribuíssem para a construção de uma nova identidade para esta etapa de ensino e, por isso, sua ação central estava direcionada para:

A criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propicie, simultaneamente, melhores condições para os prosseguimentos dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes ao final de sua formação nesta etapa de ensino (SEE/MG, 2013, p. 11).

A proposta pedagógica do REM deveria oferecer melhores e mais amplas oportunidades para futura inserção dos alunos no mercado de trabalho e mais chances de continuidade em estudos posteriores, além de propiciar a formação para a cidadania, conforme documento oficial:

A adequada aproximação entre educação, empregabilidade e cidadania é uma exigência a ser cumprida por quaisquer políticas educacionais compatíveis com a contemporaneidade. Reformas educacionais não importam o seu escopo ou amplitude, devem levar em conta cada um destes fatores e, sobretudo, a articulação entre eles (SEE/MG, 2013, p. 6).

O Programa REM foi construído sob três princípios fundamentais, os quais circunscrevem a sua natureza: significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica. O princípio da significação, de acordo com o documento oficial, apoiava-se na necessidade desse nível de ensino oferecer recursos simbólicos, capazes de favorecer a inserção no mundo e a compreensão dos processos sociais, destacando, assim, sua importante relevância (SEE/MG, 2013).

Ao princípio da significação, soma-se o da identidade. Para a SEE/MG (2013), esse pilar enfatizava a exigência de não submeter o Ensino Médio às demandas dos ciclos de ensino que se vinculava exclusivamente como preparatório para a seleção ao Ensino Superior.

No que toca à empregabilidade, o Programa esclarecia que esse princípio não significava Ensino Médio profissionalizante, mas sim a possibilidade de oferta de uma formação que possibilitasse ao estudante dispor de mais condições de inserção múltipla no mercado de trabalho. Dessa maneira, o propósito do REM seria fornecer instrumentos que possibilitassem a atuação em um espectro profissional mais irradiado e, por isso mesmo, mais amplo, melhorando as condições dos alunos para concorrerem a postos de trabalho.

O Programa ainda justificava a importância de agregar o fator qualificação concomitantemente ao Ensino Médio, pelo pouco retorno que esta etapa de ensino oferece a seus alunos, principalmente no que tange aos ganhos salariais, considerando-se, em particular, aqueles estudantes que não pretendem dar continuidade aos estudos no Ensino Superior.

Diógenes (2010) adverte que a superficialidade das políticas que não qualificam o estudante para o mundo do trabalho, pois os discursos sobre a empregabilidade mantêm relação “com a política estatal de desresponsabilização de manutenção do pleno emprego e repassando ao indivíduo a responsabilidade pela sua capacidade ou não de se tornar empregável ou investir em um autoemprego”.

O último princípio adotado no Programa faz referência à qualificação acadêmica. Neste pilar, o REM reintegra a importância de o Ensino Médio

possibilitar o prosseguimento dos estudos, reforçando o caráter público do Programa em atender à formação prescrita para o bom desempenho nos exames relativos ao prosseguimento dos estudos.

Em conformidade com os seus pressupostos, as principais finalidades do Programa REM centravam-se na intenção de ressignificar este nível de ensino e conferir a ele uma nova identidade mediante a introdução do estudo das áreas de empregabilidade. Desse modo, sua centralidade está direcionada para a possibilidade de o aluno seguir percursos curriculares alternativos, mediante a escolha de uma das três áreas disponíveis proposta pela escola, além da flexibilidade do currículo.

O incentivo e a incorporação do uso de novas tecnologias de ensino/aprendizagem no dia a dia escolar também foram enfatizados. A realização de atividades interdisciplinares e instrumentos formativos extraescolares deveriam possibilitar ao aluno aprendizagens com horizontes mais diversos e ampliados, por meio do emprego de temáticas que despertassem seu interesse e propiciassem a ele, aluno, a oportunidade de ser protagonista de sua própria formação.

Para alcance desses objetivos, o REM previa uma readequação do currículo, aumentando a carga horária da formação, diurna e noturna, de 2,5 mil para 3 mil horas, divididas em 200 dias letivos. Desse total, 500 horas seriam destinadas à formação específica, cujo objetivo seria compreender os conteúdos curriculares destinados à geração de competências e habilidades nas áreas de empregabilidade. O acréscimo de horas deveria ser viabilizado no período diurno mediante a implantação do sexto horário, e, no noturno, por meio de atividades extraclasse, oriundas das atividades de empregabilidade escolhida pelo aluno e de trabalhos realizados com os conteúdos interdisciplinares.

As áreas de empregabilidade oferecidas pela SEE/MG foram cinco: Comunicação Aplicada; Empreendedorismo e Gestão; Meio Ambiente e Recursos Naturais; Tecnologia da Informação; e Turismo. A escola deveria optar por três áreas, dentre as quais o aluno escolheria uma para estudar durante todo o Ensino Médio. A formação geral, atinente à Base Nacional



Comum, que compreende os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), continuaram contando com a mesma carga horária de 2,5 mil horas.

As aulas destinadas ao estudo das áreas de empregabilidade, conforme a Resolução SEE/MG nº 2.486, de 20 de dezembro de 2013, deveriam contemplar cinco módulos de aulas semanais, sendo três deles destinados ao estudo dos conteúdos teóricos e duas à execução de atividades práticas. As aulas eram ministradas preferencialmente como aulas geminadas e, de acordo com o art. 7º, inciso II, dessa Resolução, não poderiam ser lecionadas nos primeiros e sextos horários.

### **3.2 Os Caminhos da investigação**

A pesquisa investigou os desafios enfrentados por alunos e professores, em face da implantação do Programa Reinventando o Ensino Médio (REM), em uma escola pública estadual do município de Sete Lagoas, distante 70 Km de Belo Horizonte. Essa instituição está localizada na região central do Município, o que explica o fato de seu público ser composto por grupos de diferentes camadas sociais.

Em 2014, a escola atendia a um total de 1.326 alunos, distribuídos entre 20 turmas de Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) e 17 turmas de Ensino Médio. À época, o corpo docente era formado por 61 professores, sendo 36 do Ensino Médio e 29 do Ensino Fundamental, um diretor e três vices-diretores. O quadro de funcionários contava com 20 trabalhadores.

A infraestrutura física da escola era composta de 18 salas de aula; duas quadras esportivas; laboratório de ciências, que no momento da pesquisa estava desativado; sala de vídeo; biblioteca; auditório; cantina; e um laboratório de informática com 48 computadores com acesso à internet. Esse espaço passou a ser intensamente utilizado depois da implantação do Programa REM nas aulas de Tecnologia da Informação e de Empreendedorismo.

A seleção dessa instituição justificou-se pela sua popularidade e tradição perante a população de Sete Lagoas que a classifica como referência na oferta de educação básica de qualidade.

No que diz respeito à formação dos docentes do Ensino Médio, apenas um não era licenciado, os demais eram habilitados para o exercício da docência. Desses professores, 22 possuem pós-graduação a título de especialização e nenhum deles tem mestrado ou doutorado.

A propósito dos dois professores das áreas de empregabilidade do Programa REM, o educador das áreas de Meio Ambiente e Tecnologia da Informação é graduado em Ciências Biológicas (licenciatura) e especialista em Ensino de Ciências. Esse professor lecionava há aproximadamente três anos na instituição.

A professora da área de Empreendedorismo era graduada em Química, com especialização nessa mesma área. Ela estava há seis anos na escola.

### **3.3 O Confronto com a realidade**

Em razão da profundidade de seu escopo, esta pesquisa foi classificada como qualitativa. Procurou-se, assim, trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, conforme argumentam Deslandes, Cruz Neto e Gomes (1997). No entanto, há de se ressaltar, que não se desprezou a utilização de dados quantitativos para análise do questionário semiaberto. Essa opção deu-se em face da abrangência do número de alunos e professores envolvidos no Programa, bem como para atender à finalidade de proporcionar maior confiabilidade aos dados analisados.

Participaram da pesquisa 93 alunos e 25 professores do Ensino Médio. Do total de alunos participantes, 31 eram do curso de Empreendedorismo, 31 de Tecnologia da Informação e 31 de Meio Ambiente.

Os dados foram coletados em quatro etapas durante o ano de 2014. A primeira compreendeu os meses de março, abril e maio. Nessa fase, foram registradas, em um diário, manifestações espontâneas de alunos e professores sobre suas experiências cotidianas relacionadas à implantação do Programa REM. O material analisado propiciou a elaboração de um questionário semiaberto.

O questionário aplicado aos grupos participantes da pesquisa contemplava questões para alunos e professores. Na parte inicial desse documento eram contempladas informações de identificação pessoal e questões gerais sobre a trajetória de formação dos envolvidos. Para uma visão geral do Programa por meio da percepção dos estudantes, elaboraram-se as seguintes perguntas abertas: a) Como você avalia o Programa Reinventando o Ensino Médio?; b) Este Programa pode melhorar a qualidade do Ensino Médio?; e c) O Programa tem alcançado os seus objetivos?

Ao final do questionário foi solicitado aos alunos que listassem os pontos positivos e negativos do REM, o que possibilitou o conhecimento da posição dos estudantes e, também, a obtenção de algumas evidências de seus efeitos no ambiente escolar.

Dos 93 alunos que responderam ao questionário, destacam-se os seguintes resultados: 47,31% avaliaram negativamente o Programa, número que, de certa forma, aponta para possíveis falhas na proposta e dificuldades da escola em trabalhar com o REM; 45,16% disseram que o Programa está sendo bom, pois de certa forma ele acabou por diversificar um pouco mais o currículo do Ensino Médio; e 7,53% avaliaram o Programa como muito bom – percentual este relacionado aos alunos que demonstraram ter muita afinidade com a área de empregabilidade escolhida.

Os alunos que analisaram positivamente o Programa citaram com mais recorrência a diversificação do currículo do Ensino Médio e a tentativa de aproximar esta etapa de escolarização à realidade do mercado de trabalho. Na visão desses estudantes, a iniciativa demonstrava preocupação do Estado em melhorar o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, não se omitir em relação aos graves problemas que este apresenta. Mesmo os estudantes que afirmaram ter o REM trazido algum tipo de benefício não deixaram de pontuar problemas que se identificavam com os grupos cuja avaliação do Programa foi negativa.

Ao serem interrogados a propósito de se o REM poderia melhorar a qualidade do Ensino Médio, foram obtidos os seguintes resultados: 31,18% disseram que não; 19,36% responderam que sim; e a maior parte – 49,46% – considerou que o Programa talvez pudesse melhorar a qualidade do Ensino



Médio, declarando a necessidade de se aguardar um período maior para uma análise mais consistente.

Em relação aos objetivos do Programa REM, cujos eixos principais contemplavam a melhoria da qualidade do ensino ofertado, o implemento do aprendizado dos alunos e a geração de competências nas áreas de empregabilidade, 31,18% dos alunos disseram que os resultados estavam sendo alcançados, porém, para 68,82%, isso não aconteceu. Esse resultado negativo, de fato, remete à análise da ineficiência do Programa no que toca a esses a esses quesitos fortemente debatidos no contexto educacional.

Os resultados das respostas obtidas nos questionários semiabertos orientaram o roteiro de tópicos relacionados com as questões de investigação que o Programa visava responder, conforme se identifica no texto a seguir.

### **3.4 As entrevistas focais com os alunos**

A entrevista focal pode ser entendida como um procedimento de coleta de dados no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal (KIND, 2004). Nesse sentido, essa técnica caracteriza-se por possibilitar a exploração, com profundidade, de algumas experiências vividas em condições precisas. Para tanto, o entrevistador confere ao entrevistado ampla liberdade para expressar-se sobre o assunto.

As entrevistas focais foram realizadas com grupos de seis alunos de cada área de empregabilidade (Meio Ambiente, Tecnologia da Informação e Empreendedorismo). Os tópicos das entrevistas indagaram os seguintes temas específicos: a) questões que emergiram com a implementação do REM na escola; b) visão dos alunos sobre a área de empregabilidade; e c) expectativas do aluno quanto ao Ensino Superior.

A codificação dos dados mediante análise de conteúdo que enfatiza a descrição numérica de como determinadas categorias explicativas aparecem ou estão ausentes das discussões, e em quais contextos isso ocorre, possibilitou a reflexão e o exame das questões que emergiram dos grupos.



### **3.5 Questões apontadas pelos entrevistados como consequências da implementação do reinventando o Ensino Médio na escola**

A dificuldade mais citada pelos alunos em relação aos problemas enfrentados no dia a dia escolar, após a implantação do Programa REM, foi a extensão da carga horária em 50 minutos diários, viabilizada pela implantação do sexto horário de aula. Na visão desses estudantes, a aprendizagem ficou comprometida porque não houve planejamento adequado para a implantação dessa aula adicional. Eles também argumentaram que a merenda não propiciava saciedade suficiente para estudarem até as 12h15. Alegaram, ainda, que nesse horário já estavam bem cansados, o que tornava essas aulas improdutivas e desgastantes.

A extensão da carga horária ainda acarretou outros problemas, como por exemplo, a falta de adequação do transporte escolar ao novo horário. Como o REM estava sendo implantado gradativamente – apenas nos primeiros anos –, o transporte não foi adaptado para os alunos que saíam mais tarde. Os estudantes foram, então, obrigados a tomar iniciativas para resolver a questão, acarretando aumento de gastos.

Outro transtorno enfrentado pelos alunos foi a interferência em suas atividades diárias. A pesquisa mostrou que 19,35% dos alunos entrevistados trabalhavam no Programa Menor Aprendiz ou frequentavam algum curso no período vespertino e, com isso, vivenciaram atrasos em suas tarefas cotidianas. Nas oportunidades em que optavam por se ausentar do sexto horário, alegavam defasagem de determinados conteúdos.

### **3.6 Visão do aluno sobre a área da empregabilidade**

Os alunos questionaram a carga horária destinada ao estudo das áreas de empregabilidade, pois esta passou a superar as horas destinadas às disciplinas de Português e Matemática. Na visão desses estudantes, deveria haver uma distribuição melhor do tempo que contemplasse Biologia, História e Geografia, cujos conteúdos são extensos, mas que, no entanto, tinham apenas duas aulas por semana, ao contrário da empregabilidade, que tinha cinco. O descontentamento desses estudantes justificava-se, por estarem mais



interessados na preparação para o vestibular do que propriamente na “entrada” no mercado de trabalho.

Também apontaram algumas questões como negativas, mas as críticas não se justificavam, como por exemplo, o fato de dizerem que as áreas de empregabilidade não habilitavam para o exercício de nenhuma função. Por não enxergarem aplicabilidade futura dos conhecimentos ministrados, consideravam-nas desnecessárias. Com isso, o Programa REM acaba por fazer um caminho reverso daquele a que se propôs, qual seja, tornar essa etapa de ensino mais atraente, dotada de sentido e significado para o aluno.

O fato de o Programa não oferecer um certificado no final do curso também foi outro ponto destacado e que gerou grandes insatisfações nos alunos, o que, na análise deles, evidencia ainda mais a inutilidade do REM. A não certificação está relacionada às áreas de empregabilidade que não habilitam o aluno profissionalmente. Esta é uma contradição, pois o projeto destaca que a proposta tem por objetivo gerar competências e habilidades demandadas pelo mercado, ou, especificamente, pela área estudada.

Outro aspecto considerado negativo pelos alunos se refere ao número reduzido de opções das áreas de empregabilidade disponíveis para escolha (três, apenas – Empreendedorismo, Meio Ambiente e Tecnologia da Informação). Grande parte dos estudantes que participaram da pesquisa disse que a escolha da área foi feita simplesmente porque não tinham a opção pretendida e que acreditavam não ter o perfil adequado para ela.

### **3.6 Expectativa do aluno em relação ao Ensino Superior**

Ao serem questionados sobre suas expectativas em relação ao Ensino Superior, os alunos entrevistados responderam que pretendem cursá-lo, e que a preparação para o vestibular e o Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM) significa prioridade.

### **3.7 Aplicação dos questionários aos professores**

A segunda parte da investigação foi realizada com os professores do Ensino Médio. A aplicação de um questionário semiaberto possibilitou uma



visão global da percepção dos docentes sobre o Programa. As perguntas destacadas foram: a) Como você avalia o Programa REM?; b) Você considera que este Programa contribui para a melhoria do Ensino Médio?; c) Para você, os estudos das áreas de empregabilidade contribuem com a formação do aluno para o Trabalho?; e d) Como você analisa a aceitação da comunidade escolar em relação à implantação deste Programa?

O questionário foi respondido por 25 professores, no total de 36 docentes. Indagados a respeito da avaliação que faziam do Programa, 83,47% enxergaram-no de modo negativo; 13,88% consideraram-no bom; e 2,63% referiram-se a ele como muito bom. No entanto, na última questão, que pedia para listar os aspectos positivos e negativos do REM, aqueles que o viam positivamente não apresentaram nenhuma resposta que justificasse essa avaliação, o que talvez indique algum nível de desinformação sobre o Programa.

À indagação de se o REM poderia melhorar a qualidade do Ensino Médio, 28,94% disseram sim, e 31,75%, não. O maior percentual, 39,31%, demonstrou incerteza em relação a essa questão, respondendo que talvez o Programa pudesse melhorar a qualidade do Ensino Médio.

A propósito das contribuições do Programa REM na formação do aluno para o trabalho, mais uma vez houve predomínio de incerteza do alcance desse objetivo. Do total de professores que responderam a essa questão, 62,93% disseram que talvez o REM pudesse contribuir com a formação dos alunos para o trabalho; 32,77% responderam negativamente, e apenas 4,30% afirmaram que o REM poderia contribuir com a formação dos alunos para o trabalho.

Ao quesito que tratava da aceitação do REM pela comunidade escolar, 74,25%, responderam que a aceitação não estava sendo boa, 22,53% afirmaram ser boa e apenas 3,22% consideram-na ser muito boa. A baixa aceitação do Programa REM pela comunidade escolar também se justificou pela falta de voz dos profissionais da educação na construção dessa proposta, conforme será discutido adiante, neste trabalho.



### **3.8 As Entrevistas com os Professores das Áreas de Empregabilidade do Reinventando o Ensino Médio**

Dentre os obstáculos enfrentados pelos docentes que lecionaram no Programa REM, a falta de formação foi a queixa mais presente nas manifestações, tanto da professora de Empreendedorismo (Química) quanto do professor nas áreas de Meio Ambiente e Tecnologia da Informação (Biologia). Ambos apontaram o fato de não ter tido nenhuma formação prévia para ministrar as disciplinas e de terem recebido apenas um material escrito com a “grade curricular” do curso, algumas sugestões de *sítes* para pesquisa de conteúdo, como o Centro de Referência Virtual do Professor, onde foi criada uma plataforma especial para o REM, e um DVD, com a apresentação das áreas de empregabilidade, seus objetivos e a metodologia a ser aplicada.

O plano inicial era que todos os professores que iriam atuar no Programa passariam por uma capacitação a distância em um curso oferecido pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais (Magistra). O curso de capacitação teria um total de 180 horas e deveria ser feito durante o ano de 2014; porém, por motivos de legislação eleitoral, o acesso foi desativado, e os professores acabaram assumindo os cargos sem nenhuma capacitação. No entanto, os docentes da área de empregabilidade consideraram positivo o aumento de suas cargas horárias de trabalho, pois houve aumento de salário. Só poderiam assumir as aulas os docentes com a jornada incompleta, o que demonstra que a seleção privilegiou critérios administrativos, e não pedagógicos.

O segundo obstáculo mais citado pelos professores como responsável por ter dificultado o desenvolvimento das aulas nas áreas de empregabilidade foi a falta de fornecimento de material básico, tanto para os alunos quanto para os professores. Segundo os docentes, deveria ter sido ofertado algum tipo de material semelhante ao livro didático para que os alunos pudessem se orientar e se guiar durante o curso. No entanto, todo o material utilizado pelos alunos durante as aulas foi providenciado pelos próprios professores, geralmente extraído da internet. Na carência de material pedagógico, utilizavam fartamente videoaulas.

Outro fato relatado por ambos os professores entrevistados relaciona-se à falta de condições para realização das aulas práticas. O Programa exigia 1h40min, entretanto, sem as devidas condições materiais, a formação passou a ser demasiadamente teórica.

As disciplinas de empregabilidade deveriam ser avaliadas por conceito. Na visão dos professores investigados, não ter “provas” reforça o descompromisso dos alunos. Os docentes também fizeram críticas ao fato de que as aulas de empregabilidade não poderiam ser realizadas nos primeiros e últimos horários e que, com isso, o REM teria subestimado as aulas do básico e supervalorizado as de empregabilidade.

Por fim, a indignação é evidenciada na fala de um dos professores, que assim se manifestou:

Trabalho em uma escola de EM que não tem uma infraestrutura adequada – falta laboratório de física, Química e Biologia, o laboratório de informática é precário e o acesso à internet é limitado, as salas de aulas são superlotadas, a aprendizagem é cada vez mais defasada, não se pode mais reprovar e os professores são os únicos responsabilizados por todo o fracasso da educação, e andam cada vez mais desmotivados e desanimados, e o governo implanta um programa para estudar Empreendedorismo? Tecnologia da Informação?

Essa crítica deixa claro que um dos maiores desafios enfrentados, tanto pelos alunos quanto pelos professores, com a implantação do Programa REM é o fato de se lidar com uma proposta de trabalho que, além de não contemplar aquilo que é visto hoje como prioridade para o Ensino Médio, trouxe outros problemas para o cotidiano escolar – algo que acaba por impulsionar a frustração de toda a comunidade escolar.

### **Conclusão**

O Programa Reinventando o Ensino Médio (REM) representou muito mais que desafios para a escola investigada, constituindo-se, na verdade, em um ato de desrespeito ao excluir da proposta de sua construção os principais atores da Educação, quais sejam, professores, alunos e comunidade escolar.



Essa ausência acarretou descontentamentos e até mesmo indignações, conforme notado nos relatos e manifestações de alunos e professores.

Um dos objetivos do Programa era superar o problema da falta de identidade do Ensino Médio, por meio da aproximação e articulação entre Educação, empregabilidade e cidadania, superando, assim, o caráter propedêutico histórico desse nível de ensino. No entanto, o que se verificou foi uma proposta superficial, descontextualizada, pois, na forma institucionalizada, o REM não respondeu às reais necessidades do Ensino Médio, cujas exigências são políticas sólidas que abranjam a questão do acesso igualitário para todos a essa etapa de escolarização. Ainda, na forma como foi ofertado, o Programa deixa dúvidas sobre a formação de competências e habilidades na pretensa área de empregabilidade.

O Estado cumpre com rigor o seu rotineiro papel de sucateamento da carreira docente, pois os professores que ministravam as disciplinas das áreas de empregabilidade não receberam nem apoio, nem formação específica para o desenvolvimento de suas atividades.

Certamente um dos maiores desafios enfrentados por alunos e professores com o Programa remete ao “desconhecimento” das instâncias que formulam as políticas atinentes à realidade da escola, em especial no que tange à falta de material e de infraestrutura adequada à operacionalização de atividades, mesmo as mais simples, além de completa omissão sobre a destinação de recursos, o que gerou vários problemas no dia a dia escolar.

Por fim, ao reforçar as evidências de ações políticas superficiais – o que compromete a qualidade e a construção de uma identidade sólida para esse nível de escolarização –, o REM mostrou ser apenas mais um programa de *vitrine*, cujos bons resultados só aparecem nas propagandas eleitorais.

### Referências

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 2.208, 17/04/1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>>. Acesso em: 24 ago. 2014.



BRASIL. Planalto. **Emenda Constitucional nº 59 de 2009**. Reduz anualmente o percentual da desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/23582974/emenda-constitucional-n-59-de-11-de-novembro-de-2009>>. Acesso em: 20 set. 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14 de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm)>. Acesso em: 20 set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Coordenação Geral de Ensino Médio. *Ensino médio inovador* – documento orientador. Brasília, set. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2014.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-750, jul./dez. 2011.

DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

DIÓGENES, E. M. N. **Uma avaliação política e do processo de implementação da reforma do ensino médio no Ceará**. 2010. 230 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís, 2010. Disponível em: <[http://www.tedeabc.ufma.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=434](http://www.tedeabc.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=434)>. Acesso em: 21 out. 2014.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.10, n.15, p.124-136, jun. 2004. Disponível em:



<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/202/213>>. Acesso em: 20 set. 2014.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 31, n. 112, p. 851-873, jun./set. 2010.

LEITE, I. Trabalho, educação e formação em perspectiva sócio-histórica. In: SANTOS, J. M. C. T. (Org.). **Ensino médio: políticas, docência, inclusão e cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012. v. 1, Cap. 1, p. 11-28.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, maio/ago. 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação – SEE/MG. **Cadernos de orientações reinventando o ensino médio**. 2013. Disponível em: <[https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO\\_O\\_ENSINO\\_MEDIO\\_CADERNO\\_ORIENTACOES\\_WEB.pdf](https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO_O_ENSINO_MEDIO_CADERNO_ORIENTACOES_WEB.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2014.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.030, de 25/01/2012**. Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em: <[crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/{87596934-81D...}](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/{87596934-81D...})>. Acesso em: 20 set. 2014.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, D. A. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.

PAZ, S. R. A escola e as políticas de formação da juventude: o dilema da “nova/velha” dualidade da educação. In: SANTOS, J. M. C. T. (Org.). **Ensino médio: políticas, docência, inclusão e cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012. v. 1, Cap. 6, p. 85-104.

PEREIRA, A. C. **Desafios da comunicação institucional na implementação da reforma curricular do ensino médio na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Passos**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação



**ReLePe**



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa  
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

**6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil**

Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-anderson-christian-pereira.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PRADO, E. O ensino médio e o desafio da qualidade. In: SANTOS, J. M. C. T. (Org.). **Ensino médio**: políticas, docência, inclusão e cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2012. v. 1, Cap. 4, p. 51-65.

SIMÕES, C. A. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o ensino médio inovador. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/51>>. Acesso em: 28 ago. 2014.