

Brasil educação

Tensões intergovernamentais na política de ensino médio

 Adriana Duarte y Nora Krawczyk

Resumo

Este artigo apresenta as políticas educativas implementadas pelo governo nacional brasileiro e pelo governo estadual de Minas Gerais para o ensino médio, de 2003 a 2014. Tem como objetivo compreender os nexos, tensões e oposições entre ambas as propostas. Durante esse período o governo nacional buscou fortalecer seu caráter indutor, através de um conjunto de programas que influenciasssem a política de educação nos estados federativos, que no caso do Brasil possuem autonomia para a formulação de suas próprias políticas. No período estudado ocuparam a Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT); em Minas Gerais, os governadores Aécio Neves (2003-2006 e 2007-2010) e Antonio Anastasia (2011-2014), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Esses dois partidos (PT e PSDB) disputaram a presidência desde 1994 e foram oposição tanto em âmbito nacional como nas eleições estaduais. Este estudo está baseado nos resultados de pesquisa bibliográfica e documental, realizada em âmbito nacional e em Minas Gerais, durante 2015.

Palavras chave

Brasil
Política Educativa
Relações Intergovernamentais
Ensino Médio

Brasil educación

Tensiones intergubernamentales en la política de educación secundaria

Resumen

Este artículo presenta las políticas educativas implementadas por el gobierno nacional brasileño y por el gobierno estadual de Minas Gerais para la enseñanza secundaria, de 2003 a 2014. Tiene como propósito comprender los nexos, tensiones y oposiciones entre ambas propuestas. Durante ese período el gobierno nacional buscó fortalecer su carácter inductor, a través de un conjunto de programas que influenciassen la política de educación en los estados, que en el caso de Brasil tienen autonomía para la formulación de sus

Palabras clave

Brasil
Política Educativa
Relaciones Intergubernamentales
Enseñanza Secundaria

propias políticas. En el período estudiado ocuparon la Presidencia de la República Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 y 2007-2010) y Dilma Rousseff (2011-2014), ambos del Partido de los Trabajadores (PT); en Minas Gerais, los gobernadores Aécio Neves (2003-2006 e 2007-2010) y Antonio Anastasia (2011-2014), del Partido de la Social Democracia Brasileira (PSDB). Estos partidos disputaron la presidencia de la república desde 1994 y son oposición uno del otro, tanto en el ámbito nacional como en las elecciones de los estados federados. Este estudio está basado en los resultados de investigación y bibliografía documental, esta última realizada en el ámbito nacional y de Minas Gerais, durante 2015.

Brazil education Intergovernmental tensions in high school policy

Abstract

This article presents the educational policies implemented by the Brazilian Federal Government and by the State Government of Minas Gerais for secondary education, during 2003-2014, in order to understand the connections, tensions, and oppositions between both. During that period, the Union sought to strengthen its role of inductor of educational policies, through a set of programs that reached the educational policy of the Federative States, which have autonomy in formulating its own policies. In the studied period the Presidency of the Republic was occupied by Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 and 2007-2010) and Dilma Rousseff (2011-2014), both of the Worker's Party (PT); in Minas Gerais, the Governors were Aécio Neves (2003-2006 and 2007-2010) and Antonio Anastasia (2011-2014), both of the Brazilian's Social Democracy Party (PSDB). These parties have been disputing the presidency since 1994 and have put each other as opposition at the national level and in the elections of the Federative States. This study are based on bibliographical and documental research results, the latter held nationwide and in Minas Gerais, in the course of the year of 2015.

Keywords

Brazil
Educational politics
Intergovernmental relations
Secondary school

Introdução

Ao longo dos últimos 10 anos, o Ensino Médio (EM) no Brasil, última etapa da Educação Básica,¹ tem sofrido frequentes reformas propostas pelo governo federal ou de iniciativa dos próprios estados federativos que se concretizaram por meio de dispositivos legais como emendas constitucionais, leis, decretos, resoluções, pareceres e por meio de programas e de projetos. No Brasil, os estados são os entes federativos responsáveis constitucionalmente por essa etapa da educação básica. No entanto, várias mudanças concebidas, nesse período, de iniciativa do governo federal, buscavam induzir alterações nas políticas para o EM desenvolvidas no âmbito dos estados.

É bom registrar que a política educacional resulta de relações que combinam lógicas globais, nacionais e locais, sendo neste sentido um campo de influências e de interdependências. No caso do Brasil, podemos dizer que o Estado Nacional é um importante ator nesse campo de influências porque, ainda que suas propostas não tenham o caráter de obrigatoriedade para com os estados, ele busca outras estratégias para a implementação de políticas nacionais, tais como mecanismos de indução e/ou construção de consenso. A relação governo nacional e estados está bastante condicionada pela empatia política educacional mútua, pela capacidade de o governo federal gerar mecanismos de convencimento e pela habilidade dos estados de construir uma política estadual própria. O Legislativo tem a responsabilidade de definir as leis; em certas

1. A Educação Básica no Brasil é composta pelas etapas da Educação Infantil (0 a 5 anos); Ensino Fundamental (6 a 14 anos); Ensino Médio (15 a 17 anos).

ocasiões, os programas federais acabam por se tornar leis aprovadas pelo Legislativo, passando a serem obrigatórios.

Neste artigo vamos focar as principais ações da agenda nacional para o EM entre 2003 e 2014, bem como as suas repercussões sobre a política proposta e implantada no estado de Minas Gerais, que se apresentava nessa época como oposição ao governo federal. O período delimitado para a análise das políticas de EM contempla, em nível nacional, os dois governos do Presidente Lula (2003-2010) e o primeiro governo da Presidente Dilma Rousseff (2011-2014), ambos filiados ao Partido dos Trabalhadores. No estado de Minas Gerais, o mesmo intervalo de tempo recobre os dois mandatos do governador Aécio Neves (2003-2010) e o primeiro mandato de Antonio Anastasia (2011-2014), filiados ao PSDB. Esses dois partidos –PT e PSDB– têm protagonizado nos últimos vinte anos a disputa em torno da Presidência da República e têm se colocado como partidos de oposição.

Para cumprir o objetivo proposto, este artigo buscou inventariar as iniciativas do governo federal e do governo de Minas Gerais em relação ao EM, por meio de revisão documental e bibliográfica. Procurou-se analisar as possibilidades de o Estado Nacional induzir e pautar políticas públicas de educação na esfera estadual, no caso Minas Gerais, considerando a capacidade própria de o estado produzir políticas e o fato de Minas Gerais se colocar como oposição ao governo nacional, além de autônomo e pioneiro em relação à proposição de políticas educacionais no período estudado. Pretende-se verificar as aproximações e distanciamentos dessas políticas no que se refere às suas propostas de implementação.

As ações do governo federal para o ensino médio no Brasil (2003-2014)

O EM no Brasil é majoritariamente público e estadual, ou seja, 85% das matrículas estão nas redes estaduais, 13% nas redes privadas, 1% na Rede Federal e 1% nas Redes Municipais (Brasil, MEC/INEP, 2013). Esta etapa da Educação Básica é organizada de distintas formas. Nos estados podemos encontrar o EM “regular” de tempo parcial; integrado à educação técnico-profissional; concomitante à educação técnico-profissional; integral (ou jornada completa); semi-integral (alguns dias da semana com jornada completa); integral com gestão compartilhada (Krawczyk, 2014a). No entanto, de acordo com estudos realizados por Krawczyk (2014a), os estados federativos têm convergido suas políticas principalmente para a oferta do EM regular diurno, que congrega 70% das matrículas,² e para a expansão da oferta da educação profissional, por meio do EM integrado.

2. Brasil. MEC/INEP. Censo Escolar, 2013.

O EM tornou-se progressivamente universal por meio da Emenda Constitucional (EC) 14/1996, alterando a redação original da Constituição Federal de 1988, que determinava a “progressiva extensão da obrigatoriedade”. No entanto, segundo Cury (1997), a LDBEN (1996) resgatou a formulação da Carta de 1988, quando propôs a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao EM” (Inc. II, Art. 4º) como dever do Estado. Mas a extensão da obrigatoriedade escolar para o EM só veio em 2009 por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 59,³ que abrangeu os jovens de 15 a 17 anos, faixa etária considerada adequada para cursar o EM regular, mas ainda distante do fluxo real que vem ocorrendo nos sistemas educacionais.

3. Esta emenda estendeu a obrigatoriedade escolar para a faixa de 4 aos 17 anos, devendo ser implantado até 2016.

De acordo com estudos realizados pela Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014),⁴ entre os jovens de 15 a 17 anos no Brasil, 35,2% (cerca de 3,1 milhões) estão no Ensino Fundamental; dos que estão no EM, 31,1% (em torno de 2,6 milhões)

4. Neste estudo, a UNICEF utilizou dados do IBGE/PNAD - 2011 e do INEP/Censo Escolar - 2012.

encontram-se em distorção idade-série e 1,7 milhão estão fora da escola. No que se refere às taxas de aprovação, reprovação e abandono no EM dos jovens nessa faixa etária, o referido estudo encontrou, respectivamente, os seguintes índices: 78,7%, 12,2% e 9,1% para o ano de 2012 (UNICEF, 2014).

Estes dados demonstram que permanecem como desafios a universalização do EM, a regularização da trajetória dos estudantes e a permanência dos alunos nas escolas. Há que considerar, na análise dos dados acima e nos desafios postos, a desigualdade educacional existente em nosso país, condicionada por um conjunto de fatores econômicos, sociais e políticos que historicamente vêm delineando a trajetória escolar dos estudantes na Educação Básica como um todo.

A este cenário apresentado acima soma-se a escassez de financiamento para esta etapa de ensino. O grosso do financiamento do EM cabe aos estados federativos. Somente em 2007, com a regulamentação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB),⁵ essa política incluiu a etapa do EM. No entanto, o FUNDEB teve uma repercussão pouco expressiva para esta etapa da Educação Básica, segundo estudos efetuados por Pinto (2007), considerando que o número de alunos abarcado pelo FUNDEB era 61% superior se comparado ao anterior e não recebeu aumento de recurso nessa mesma proporção.

No período estudado (2003-2014) observa-se uma proliferação de programas e projetos na área educacional, com ações específicas e de duração determinada e sem a busca de consenso entre os entes federativos. Neste sentido, essas ações não se delinearão em políticas de estado protegidas de mudanças conjunturais.

Entre os programas e ações desenvolvidos durante o período em foco vale destacar a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), de avaliações nacionais, do Programa de Melhoria de Ensino Médio e das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, que serão abordados em sequência.

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007)

Passados cinco anos de gestão do PT, ou seja, no início do segundo governo Lula (2007), o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o apresentou à sociedade como a expressão de uma mudança essencial no papel do Estado. De acordo com o ministro da educação à época, Fernando Haddad, em entrevista ao jornal *Folha de S. Paulo*,⁶ o Estado não deve ser somente avaliador, mas também regulador das políticas públicas.

O PDE era bastante ambicioso e agrupou em um único plano cerca de 30 ações já realizadas pelo MEC, de natureza, alcance e características distintas. Esse plano teve como mote a melhoria da qualidade de toda a Educação Básica no Brasil. Para alcançar este objetivo, entre outros aspectos, alterou as regras de realização dos exames de avaliação nacional, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os docentes da Educação Básica, entre outros.

O IDEB é um indicador de medição de qualidade da Educação Básica que combina informações de desempenho obtido pelos estudantes em exames nacionais padronizados ao final das etapas de ensino (4º e 8º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), com informações sobre rendimento escolar: taxas de promoção, repetência e evasão escolar (Brasil, MEC/INEP, 2016).

5. O FUNDEB foi criado por meio da EC nº 53/2006 e instituído pela Lei nº 11.494/2007, em substituição ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), criado em 1996 (Lei nº 9.424/1996).

6. Jornal *Folha de S. Paulo* de 25 de março de 2008.

Este indicador está relacionado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,⁷ lançado em conjunto com o PDE, contendo vinte e oito diretrizes que deverão ser observadas pelos municípios e estados que a ele aderirem, assim como pelo Distrito Federal. Nesse sentido, o IDEB se constitui em um recurso técnico do MEC com vistas a monitorar o cumprimento de metas fixadas quando da adesão voluntária dos entes federativos ao “Compromisso Todos pela Educação”, com vistas a atingir a qualidade.

O PDE mantém uma lógica importante de que é papel da União estimular a produção da qualidade na Educação Básica. Nessa perspectiva, este Plano tratou também da questão salarial dos professores da Educação Básica, por meio da implantação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)⁸ e da formação docente. O PSPN, além de se tornar um parâmetro salarial nacional para o magistério da Educação Básica, deveria garantir a valorização desses docentes, tendo como perspectiva a melhoria da qualidade do ensino no país. No entanto, a implantação dessa lei gerou controvérsias, considerando o Brasil ser um país federativo e se ter uma lei nacional para regular o piso dos professores. Este aspecto foi objeto de avaliação no Supremo Tribunal Federal (STF), que deliberou ser atribuição da União estabelecer normas gerais sobre educação e padrão mínimo de qualidade do ensino (Oliveira e Duarte, 2012). Dessa forma, a lei deveria ser aplicada por estados e municípios; no entanto, segundo levantamento da Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), ainda temos estados e municípios desrespeitando a legislação, seja na implantação do valor do piso, seja no cumprimento de 1/3 da jornada para realização de atividades decorrentes do trabalho docente, denominada de hora-atividade.

7. Ver estas diretrizes em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> (BRASIL, Decreto 6.094/2007. Acesso em: 21 abr. 2016).

8. O PSPN foi regulamentado pela Lei nº 11.738/2008 e está voltado para os profissionais do magistério público da Educação Básica, que possuem escolaridade média e carga horária semanal de 40 horas.

Avaliações nacionais para a etapa do ensino médio

Para os estudantes do EM estão previstas duas avaliações nacionais: a Prova Brasil, que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁹ e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).¹⁰ A Prova Brasil avalia o desempenho dos estudantes do último ano do EM em Língua Portuguesa e em Matemática e ocorre a cada dois anos. Sua base é censitária e o seu foco está no rendimento escolar dos estudantes. O ENEM avalia individualmente os alunos concluintes e egressos do EM por meio de provas que medem as competências e as habilidades dos participantes, previstas em uma matriz especialmente definida para este exame (Souza, 2011). O aluno aprovado no ENEM está certificado para ingressar na universidade pública sem necessidade de realizar o vestibular. O ENEM surgiu como um exame optativo para os alunos, mas atualmente tornou-se obrigatório para aqueles que querem ingressar nas Universidades Públicas Federais, ampliando seu alcance e passando a assumir as funções de avaliação sistemática do EM.

9. O SAEB foi criado em 1990 e institucionalizado em 1994 por meio da Portaria MEC nº 1795.

10. O ENEM foi instituído pela Portaria MEC nº 438/1998.

Programa nacional de ensino médio inovador (PROEMI)

Em outubro de 2009 foi criado o Programa Nacional de Ensino Médio Inovador (ProEMI)¹¹ com vistas a apoiar e promover ações para o desenvolvimento do EM não profissionalizante no Brasil. O governo federal pretendia promover a adoção desse Programa por meio da prestação de apoio técnico e financeiro aos estados. O ProEMI tinha algumas características vinculadas à melhoria da qualidade do ensino, como: professores de dedicação exclusiva numa escola; piso salarial para todo o país; promoção de inovação curricular; elaboração de projetos pedagógicos pautados na educação científica e humanística; entre outras (Brasil, 2009).

11. Portaria nº 971/2009 e Parecer CNE/CP nº 11/2009.

O foco do ProEMI estava voltado para incentivar a reestruturação do EM regular, combinando formação geral, científica, tecnológica e cultural com conhecimentos técnico-experimentais. Esse programa tinha uma preocupação de manter os jovens nas escolas, dialogar com eles a partir dos seus interesses e desenvolver a autonomia intelectual dos estudantes (Ramos, 2011).

Em relação aos currículos, o ProEMI preconizou que as escolas apresentassem um Projeto de Redesenho Curricular (PRC) condizente com as orientações pedagógicas nele contidas e centrados em oito grandes macrocampos: acompanhamento pedagógico; iniciação científica e pesquisa; cultura corporal; cultura e artes; comunicação e uso de mídias; cultura digital; participação estudantil; leitura e letramento (MEC/SEB, 2013).

O ProEMI era bastante ambicioso e o governo se viu forçado a flexibilizar as condições de implementação e apoio por pressão dos estados, descaracterizando aspectos centrais da proposta inicial, como a dedicação exclusiva dos docentes, o acompanhamento sistemático dos projetos político-pedagógicos e os macrocampos definidos, entre outros. Em estudo sobre a implementação do ProEMI nos estados brasileiros, realizado por Silva *et al.* (2015), constatou-se que entre os 25 estados¹² que aderiram ao Programa, havia uma grande variação no processo de implementação tanto entre os estados, como entre as escolas.

12. Apenas Minas Gerais e Alagoas não haviam implementado o ProEMI até 2013.

Entre os resultados apresentados nesta investigação verificou-se que grande parte das ações do ProEMI estavam sendo organizadas na forma de projetos, atividades ou oficinas temáticas. No entanto, essas ações se apresentavam desarticuladas da base curricular estruturada em disciplinas; os macrocampos eram percebidos mais como conjunto de atividades e práticas pedagógicas e menos como eixos indutores de integração e reformulação curricular (Silva *et al.*, 2015). Em relação aos estudantes, a pesquisa identificou, por meio de questionários respondidos pelos docentes, que houve melhoria no rendimento escolar com redução dos índices de reprovação e de abandono, fortalecimento da autonomia e senso crítico dos educandos (Silva *et al.*, 2015). Essa pesquisa concluiu que o estudante se constituiu no grande beneficiário das mudanças derivadas do ProEMI, pois foi constatado que houve mudança de atitude dos jovens em relação à escola.

Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (2009)

Em 2012 foi aprovada resolução contendo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM),¹³ deixando sem efeito as Diretrizes definidas em 1998. É importante destacar que ambas as diretrizes –1998 e 2011– têm princípios não só diferentes, mas opostos.

13. Resolução MEC 02/2012.

Nas análises das diretrizes definidas em 1998 evidenciam-se o princípio de subordinação da educação ao mercado de trabalho, a separação entre a formação geral e formação para o trabalho e a resignificação de conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização (Moehlecke, 2012).

As DCNEM definidas em 2012, que substituíram as anteriores, apresentam uma abordagem para o currículo integrada em diferentes áreas de conhecimento, promovendo um trabalho interdisciplinar, além de quatro eixos norteadores –trabalho, ciência, tecnologia e cultura– com o propósito de conseguir uma formação humana integral do jovem.

A análise conjunta do ProEMI (2009) e das DCNEM (2012) mostra que eles convergem no sentido de apresentar a integração curricular, em torno do eixo trabalho, ciência,

tecnologia e cultura, como prática central no contexto do EM no Brasil. Trata-se de um modelo curricular que integra uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é uma entre várias formações possíveis. Ou seja, a grosso modo, tanto o ProEMI como as DCNEM buscaram induzir um modelo de currículo integrado mais flexível e interativo, que buscou dialogar com os interesses dos jovens estudantes e, ao mesmo tempo, com o mundo do trabalho.

Alguns autores destacam vários aspectos positivos das Diretrizes, tais como o reconhecimento da educação como direito social; um sentido da escola para as “juventudes”; as especificidades do EM noturno, da educação de jovens e adultos e de outros grupos específicos (quilombolas, indígenas, do campo e da educação especial). Simultaneamente, reconhece-se que persistem tensionamentos entre mudanças na base material, mudanças no mundo do trabalho e o direcionamento das políticas educacionais (Bernardim e Ribeiro, 2014; Moehlecke, 2012; Ramos, 2011; Silva e Colontonio, 2014; entre outros).

Para o avanço dessas proposições tornou-se necessário também investir na formação de professores, tendo sido instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) em 2013.

Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio (PNEM, 2013)

Por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM),¹⁴ o MEC propôs uma ação conjunta com as Secretarias Estaduais de Educação e Universidades para a formação continuada de docentes do Ensino Médio. Apresentou-se a necessidade de um pacto entre os diferentes entes governamentais para a promoção da melhoria da qualidade do EM, ou seja, a ampliação dos espaços de formação dos docentes; o desenvolvimento de espaços para a reflexão sobre as práticas curriculares desenvolvidas no âmbito escolar; a promoção de práticas pedagógicas com ênfase na formação humana integral. O currículo integrado indica que os conteúdos escolares sejam percebidos em uma relação de totalidade, uma vez que são delineados “pelos relacionamentos que os homens constroem entre si” (Brasil, 2014: 26).

14. Regulamentado pela Portaria MEC nº 1140/2013.

O governo federal se comprometeu a oferecer apoio financeiro e técnico, tendo elaborado um conjunto de materiais para discussão nas escolas e organizado uma rede de formadores em conjunto com as universidades locais. Em contrapartida, os estados deveriam disponibilizar seus docentes para participar das atividades de formação.

O PNEM significou, em algumas regiões do Brasil, o único incentivo à formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino. Todavia, em outras regiões, o programa de formação continuada decorrente do PNEM foi implementado de forma paralela às políticas de formação estaduais, que nem sempre compartilhavam seus pressupostos e princípios pedagógicos.

Ações do governo do estado de Minas Gerais para o ensino médio

No estado de Minas Gerais, em 2003, Aécio Neves (PSDB) assumiu o governo. O foco de seu primeiro mandato foi a reforma do aparato do estado, tendo em vista o ideário da nova gestão pública, implantado principalmente por meio do Programa Choque de Gestão. Este Programa se manteve e foi aperfeiçoado em todas as gestões do PSDB em Minas Gerais (2003-2014) e centrou-se no equilíbrio fiscal e nos resultados gerados pelas políticas públicas, realizado por meio do chamado acordo de resultados.

Nessa perspectiva, principalmente a partir de 2008, a Gestão Escolar das unidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) passa a ser orientada para resultados. Ou seja, deve utilizar como mecanismos de gestão a contratualização de resultados, a premiação por produtividade, o alinhamento estratégico, a responsabilização e o controle social na gestão do sistema e das unidades escolares da REE/MG (Alvarenga, 2014).

O Acordo de Resultados para a área da educação em Minas apresentava dois projetos estruturadores: “Melhoria e Ampliação do Ensino Fundamental” e “Universalização e Melhoria do Ensino Médio”. Em relação ao projeto estruturador para o EM estavam previstos especificamente a implantação de novas propostas curriculares, o programa Livro na Escola e o projeto Conexão à internet.

A política educacional desenvolvida nos mandatos de Aécio Neves e Antonio Anastasia apresentava-se de forma fragmentada em diversos programas e projetos, mas possuía um eixo articulador muito bem definido, o foco nos resultados (Augusto, 2010; Bragança Júnior, 2011). As avaliações sistêmicas tomaram uma dimensão de destaque no decorrer desses governos, passando a ser uma constante e a serem vistas como um mecanismo indutor de excelência.

A busca pela qualidade se consolidou, como já dissemos, no modelo de Gestão por Resultados, que consistiu em transferir para a equipe gestora da escola a competência de gerir os processos educativos e alinhar as condições e as realidades internas da unidade escolar às estratégias do governo estadual. Nessa perspectiva, as equipes gestoras das escolas estaduais tornam-se parte acordante de um contrato, assumindo a responsabilidade pela melhoria do desempenho dos seus alunos em testes padronizados estaduais, nacionais e internacionais (Oliveira e Alvarenga, 2015).

Neste processo, a Secretara de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) delega responsabilidades aos gestores escolares e mantém centralizada a formulação de políticas educacionais, por meio do planejamento estratégico, do monitoramento dos processos, dos resultados e do alinhamento das atividades às estratégias do governo. Assim, a escola deve alinhar o seu planejamento aos projetos estruturadores em que são definidas as políticas públicas setoriais, além de todos os outros mecanismos que promovam os fins previstos no acordo de resultados (Oliveira e Alvarenga, 2015).

A seguir, vamos discutir as principais ações que buscaram consolidar essa busca pela qualidade da educação em Minas Gerais com base nos princípios da gestão por resultados, como as avaliações sistêmicas e as reformas curriculares.

As avaliações sistêmicas em Minas Gerais

Os estudantes do EM das escolas REE-MG participam das avaliações nacionais, como o SAEB e o ENEM, e das previstas pelo Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE):¹⁵ Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB, 2000) e Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE, 2006). O IDEB também é utilizado pela SEE/MG como forma de monitorar a qualidade das escolas estaduais.

Segundo a SEE/MG (Minas Gerais, 2012), as avaliações realizadas por meio do SIMAVE buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual, uma vez que elas analisam: os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos dos ensinos Fundamental

15. O SIMAVE, criado em 2000 e aperfeiçoado e ampliado em 2003.

e Médio (Minas Gerais, 2012). Para cumprir esses objetivos, o SIMAVE atua em duas modalidades, complementares e integradas: a primeira é a avaliação interna da escola, por meio do PAAE; a segunda é a avaliação externa do sistema de ensino, através do PROEB e do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) (Minas Gerais, 2012).

O sistema de avaliação institucional das escolas em Minas Gerais parte de um conjunto de indicadores estabelecidos por meio de acordo de resultados assinado entre a SEE/MG e as escolas estaduais. Este acordo deve fixar os resultados a serem alcançados por cada unidade escolar por meio de indicadores de eficácia, eficiência e efetividade, metas e ações, com prazos de execução e meios de apuração objetivamente definidos. Neste sentido, a SEE/MG se apropriou dos objetivos educacionais das escolas da REE/MG e os transformou em Plano de Metas para ser executado pelas escolas, sem consulta à comunidade escolar (Alvarenga, 2014).

O acordo realizado individualmente com cada escola estabelece os indicadores, metas e ações para as escolas cumprirem, constituindo-se em uma ferramenta de pactuação de resultados e de responsabilização dos profissionais pelo desempenho dos estudantes nos Programas do SIMAVE, o PROEB e o PROALFA (Augusto, 2012; Oliveira e Alvarenga, 2015).

Esse sistema de avaliação das escolas estabelece ainda mecanismos de premiação por produtividade das equipes e exige pontuação igual ou superior a 70% do total para que ocorra a premiação. Em caso de não se atingirem as metas, a escola perde o direito ao prêmio; a reincidência em não cumprir as metas pode provocar a intervenção da SEE/MG, a qual se configura no afastamento do diretor (Augusto, 2012).

Essa pressão sobre a gestão escolar para a obtenção de resultados pode levá-las a criar estratégias para o cumprimento das metas pactuadas, sendo que algumas delas chegam a ser perversas e excludentes em relação ao direito à educação. É o que revela pesquisa realizada por Alvarenga (2014), que relaciona as estratégias realizadas por diretores e professores da REE/MG para obter o resultado pactuado com a SEE/MG e receber o prêmio produtividade. Entre essas estratégias estão a seleção de alunos no processo de matrícula; o treinamento dos estudantes para realizar os testes; a utilização mais intensa de itens programáticos cobrados nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, levando a um estreitamento do currículo. Além dessas estratégias, as escolas buscam incentivar os estudantes a não faltarem nos dias marcados para os testes, promovendo: a distribuição de pontos (notas) e de brindes; a realização de ginástica para relaxamento; lanches e brincadeiras especiais no dia da prova (Alvarenga, 2014).

A pesquisa acima citada mostra as distorções que podem ocorrer quando a avaliação dos resultados de desempenho da escola se baseia nos testes padronizados pelos Estados e envolvem pagamento de bonificação. Não se leva em consideração outros aspectos como as condições de trabalho das escolas e dos professores, as desigualdades sociais e educacionais existentes, as peculiaridades de cada região e de cada escola, a valorização da cultura local como parte integrante do processo de estímulo e reconhecimento da aprendizagem.

As reformas curriculares em Minas Gerais

Entre 2003 e 2014, o currículo de EM em Minas Gerais sofreu duas reformas. A primeira ocorreu em 2006, quando foram implantados os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para o EM; a segunda em 2012, com o Projeto Reiventando o Ensino Médio (REM).

A implantação dos CBC para o EM foi orientada pelas DCNEM de 1998, que, como indicado anteriormente, estavam baseadas no modelo de competências. Esta reforma curricular buscou adequar os currículos às demandas e exigências do mercado, promovendo uma reorganização da grade curricular do EM. Os conteúdos dessa base curricular vinham acompanhados de orientações pedagógicas e de roteiros de atividades que descreviam minuciosamente os objetivos a serem alcançados em cada disciplina; as metodologias de trabalho; as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes (Linhares, 2013). Neste sentido, eles respondiam a uma preocupação da SEE/MG em estabelecer um alinhamento entre o currículo e o programa de avaliação em larga escala.

Nessa perspectiva é que foi criado o PAAE, implantado em 2009 e 2010 em todas as escolas de EM da REE/MG. Este Programa teve como finalidade realizar diagnósticos progressivos da aprendizagem dos estudantes, o que levou à organização de um grande banco de questões, de acordo com as especificações do CBC, que deveriam ser utilizadas pelos docentes desta Rede para a avaliação dos estudantes do EM. Desta forma, o PAAE assumia o papel de fazer com que as escolas cumprissem o que estava prescrito nos CBC, oferecendo indicadores do que devia ser ensinado obrigatoriamente e do que seria cobrado nos testes do SIMAVE (Bragança Júnior, 2011).

16. O REM foi regulamentado pela Resolução da SEE nº 2030/2012.

Em janeiro de 2012 foi implantado o Projeto Reinventando o Ensino Médio - REM,¹⁶ justificado pela SEE/MG, como uma tentativa de associar, simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e demais instrumentos favorecedores da empregabilidade aos alunos concluintes dessa etapa de ensino. Neste projeto a noção de empregabilidade é entendida como a oferta de informação que possibilite ao aluno maiores condições de inserção no mundo do trabalho (Minas Gerais, 2013).

As áreas de empregabilidade foram sendo criadas progressivamente, iniciando-se com comunicação aplicada, tecnologia da informação e turismo, sendo que em 2014 já contava com mais sete.¹⁷ Cada escola deveria escolher três dessas áreas, e os alunos optarem por uma delas. Para desenvolver os conteúdos das áreas de empregabilidade, agregou-se mais 500 horas, na carga horária total do EM (Minas Gerais, 2013).

17. Empreendedorismo e gestão; meio ambiente e recursos naturais; estudos avançados - ciências; estudos avançados - linguagens; desenvolvimento agrícola e sustentabilidade; estudos avançados - humanidade e artes; saúde - familiar e coletiva (Minas Gerais, 2012-2013).

Os CBC do EM, por ocasião da implementação do REM (2012), passaram novamente por uma reorganização para adequação a este Projeto. As disciplinas que compõem os CBC foram agrupadas por áreas de conhecimento, conforme as DCNEM/2012. Nessa revisão, foram criados também os CBC para as áreas de empregabilidade.

O projeto REM reafirmou os conceitos de competência e empregabilidade presentes na década de 1990 e buscou aproximar os estudantes do mercado de trabalho, por meio das disciplinas das áreas de empregabilidade. Neste sentido, pode-se dizer que essa proposta está mais próxima das proposições das DCNEM de 1998, que priorizavam dimensões experimentais da qualificação profissional e mais distante das DCNEM de 2011.

Como se pode verificar, o mote das reformas do EM em Minas Gerais se deu em cima das propostas de revisão curricular, em que a prescrição e o controle rígidos foram realizados de forma a garantir a sua implementação e a busca de resultados. Essas reformas também tentaram aproximar o currículo às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sendo justificadas pela necessidade de aliar o processo educativo às inovações de caráter tecnológico e organizacional.

Para finalizar esta seção sobre as políticas de EM em Minas Gerais, cabe ressaltar que esse estado só vai aderir ao Programa Nacional Ensino Médio Inovador (ProEMI) cinco anos após sua implementação pelo governo federal, tendo sido um dos últimos estados a aderir. É assim que, em 2013, o estado de Minas Gerais passa a receber os recursos disponíveis para este Programa. No entanto, não há registro de alterações nas

condições de trabalho docentes e curriculares orientadas pelas proposições do ProEMI nem pelos princípios postos nas DCNEM/2012, a não ser a organização das disciplinas por área, conforme estabelece os documentos acima citados.

Passados doze anos do governo PSDB no estado de Minas Gerais, é possível observar pelos dados que problemas significativos no cenário educacional do Estado ainda persistem, ou seja, cerca de 14% dos jovens mineiros de 15 a 17 anos, a faixa considerada ideal para cursar os anos do EM, estão fora da escola. Entre os que permanecem nas salas de aula, cerca de 28% apresentam distorção idade/série; 11,4% são reprovados e 8,1% abandonam. Em 2013, a média estadual do IDEB para o EM foi de 3,6 pontos.¹⁸ Os resultados da última avaliação do PROEB (2014) mostram que 96% dos estudantes do EM da REE/MG não sabem o recomendado em Matemática e 64% não aprenderam o mínimo exigido em Língua Portuguesa.

18. Dados extraídos do Censo Escolar - MEC/INEP/2014 e do Diagnóstico Minas Gerais/Educação (2015).

Os dados acima mostram que os processos de reforma para o EM empreendidos nos últimos anos em Minas Gerais estão distantes de cumprir o objetivo proclamado da excelência da escola pública mineira, mesmo com todo o aparato de controle de resultado organizado pelo estado para submeter as escolas e os docentes desta Rede.

Considerações finais

O período analisado (2003-2014) tem como característica a atuação do governo nacional preocupado em demarcar o seu caráter regulador, equalizador, por meio de várias ações e estratégias, entre elas a indução de políticas educativas no País. Foi nesse contexto que o governo federal criou o PDE (2007), o ProEMI (2009), as DCN (2011), as DCNEM (2012) e o PNEM (2013). Neste artigo, propusemos levantar algumas pistas para analisar a relação entre as políticas acima citadas, propostas pelo governo federal para a educação, e aquelas desenvolvidas no estado de Minas Gerais, como o SIMAVE, os CBC e o REM. Assim, consideramos ter colaborado para a reflexão sobre o papel do Estado num sistema federativo como é o caso do Brasil.

Tanto o Governo Federal como o governo do Estado de Minas Gerais seguem a tendência internacional de monitoramento da Educação Básica por meio do controle de resultados que possam ser demonstrados em testes padronizados externos às escolas. Isto, longe de significar uma atuação coordenada, provocou a superposição de sistemas de avaliação - Federal e Estadual - nas escolas.

No caso de Minas Gerais, verifica-se a superposição do SIMAVE (PROEB) em relação ao SAEB (Prova Brasil). Estudo realizado por Souza (2011) mostra grande similaridade nos delineamentos adotados pelos sistemas de avaliação nacional e estaduais. Os estados analisados por essa autora, entre eles o de Minas Gerais, tendem a assumir, na elaboração de seus testes, itens da matriz de referência do SAEB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O Estado Nacional, ao mesmo tempo que manteve o SAEB, realizado a cada dois anos, transformou o ENEM em uma avaliação de qualidade do Ensino Médio e criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice, estabelecido com o objetivo de monitorar a qualidade da Educação Básica, é um dos pilares do PDE, pois mudou as regras de realização das avaliações nacionais, considerando que o resultado final da avaliação deixa de ser unicamente a expressão do rendimento dos alunos, como também outros indicadores importantes da qualidade do sistema educativo estadual, tais como as taxas de matrícula, reprovação e evasão de cada rede pública de ensino e das escolas.

Essa alteração na lógica da avaliação nacional, resultado de importantes questionamentos às avaliações externas anteriormente implementadas pelo Executivo nacional, não foi discutida no âmbito estadual, perdendo o potencial de debate e mudança de patamar das avaliações externas. Assim, o cumprimento das metas pelos estados e municípios para se alcançar o IDEB tem sido implantado em diferentes graus, pelas redes públicas e nas próprias unidades escolares, o que vem gerando uma série de distorções na sua execução.

Outro ponto importante de estímulo da União na busca da qualidade da educação foram, como vimos, as ações no PDE vinculadas à equalização nacional do valor do salário docente, com a criação do PSPN para escolas públicas de Educação Básica. O Piso, além de se tornar um parâmetro salarial nacional para o magistério da Educação Básica, deveria garantir a valorização desses docentes, tendo como perspectiva a melhoria da qualidade do ensino no país. Este é um claro exemplo da dificuldade de o governo nacional levar adiante um projeto educacional, pois, sob o escudo do sistema federativo, vários governos estaduais questionaram o abuso de poder do governo federal ao propor uma regulação nacional para o salário docente. No entanto, neste aspecto, o Supremo Tribunal Federal deu ganho de causa ao governo nacional.

Minas Gerais foi um dos estados que não implantou o PSPN para os professores, no período estudado, criando um mal-estar na categoria que culminou em longas greves, mas sem os resultados esperados pelo Sindicato Docente. A opção do governo de Minas Gerais foi pela implantação de uma política de bonificação por mérito dos professores, associada aos resultados do SIMAVE.

Outro exemplo claro das dificuldades de criação de políticas educacionais que conjuguem projeto nacional e estadual é quando essas esferas de governo estão sendo comandadas por coalizões partidárias em oposição, como é o caso das políticas específicas para o Ensino Médio Nacional e para o estado de Minas Gerais.

O distanciamento entre as DCNEM (2012) e o REM (2012) implantado em Minas Gerais é evidente. Pela análise dos documentos nacional e estadual, verificou-se que a legislação que regulamenta o REM apresenta princípios compatíveis com as noções de competência, habilidade e empregabilidade contidas nas DCNEM/1998, preocupando-se em aproximar os estudantes do mercado de trabalho. Esses princípios se distanciam das diretrizes nacionais de 2012, no qual se busca aproximar o jovem de uma reflexão e compreensão do mundo do trabalho contemporâneo. Em contrapartida, a ideia de empregabilidade incluída no currículo de Minas Gerais é uma tendência que vem se impondo nas últimas décadas nos currículos escolares como um novo modo de formação para o mercado de trabalho, mas no caso atual extremamente competitivo e enxuto (Krawczyk, 2014b).

O tema que abordamos neste artigo é bastante conflitivo no debate brasileiro. O sistema federativo do Brasil envolve complexas relações entre governo federal, estados e municípios. Uma decorrência disso é que, além de compartilhar, às vezes sem clara distinção de responsabilidades e atribuições, diferentes dimensões do dever do Estado em prover a educação pública, os entes federativos são governados por diversas coalizões partidárias, com distintos entendimentos e projetos para o desenvolvimento das políticas educacionais a nível local. Assim, nos ciclos eleitorais majoritários realizados de quatro em quatro anos no Brasil podem ser mudadas as políticas educacionais dos estados e do governo federal, por motivos político-partidários, de acordo com a coalizão que vence o pleito, provocando descontinuidades e fragmentações dessas políticas.

A CF de 1988 instituiu um federalismo cooperativo no Brasil denominado regime de colaboração recíproca de caráter descentralizado e com funções compartilhadas entre

os entes federativos. A falta de consenso do que isso de fato iria significar expressou-se pela dificuldade de regulamentação desse regime de colaboração, provocando ambiguidades e superposições das políticas educacionais nacionais e locais. Os estados que possuíam autonomia para definir a sua própria política educativa ora tenderam a se aproximar das políticas nacionais, ora se afastavam delas. O Executivo nacional buscou mecanismos para regular um projeto próprio para a educação, fosse diminuindo sua responsabilidade no destino da educação nacional, fosse elaborando políticas para todo o País e mecanismos de convencimento, que, na maioria das vezes, se apoiavam em financiamentos.

O exercício das autonomias dos estados (e também dos municípios) numa lógica democrática não é somente a divisão de competências, a normatização das condicionalidades operativas e as formas e critérios da cooperação em cada uma. Ele significa principalmente o compromisso da interdependência e complementaridade entre os diferentes âmbitos federativos, possibilitando a construção de um projeto educativo nacional que combata as desigualdades e garanta a diversidade.

[...] a melhor forma de fortalecer as instâncias locais não é conferir-lhes autonomia deixando-as à própria sorte. A melhor maneira de respeitar a diversidade local é pela sua articulação no todo. O isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. Inversamente, articuladas no sistema, enseja-se a possibilidade de fazer reverter as deficiências, resultando no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema (Saviani, 2014).

Referências

- » Alvarenga, E. Q. (2014). *Efeitos do acordo de resultados na gestão das escolas estaduais da região norte do estado de Minas Gerais* (Dissertação de Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- » Augusto, M. H. G. (2010). *A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar* (Tese de Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- » _____. (2012). Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. *Educação e Pesquisa*, 38 (3), pp. 695-709.
- » Bernardim, M. L.; Ribeiro, M. S. (2014). “Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014”. En *Jornal de Políticas Educacionais*, nº 16, pp. 23-35.
- » Bragança Júnior, A. (2011). “Estado e Políticas Educacionais do governo Aécio Neves (2003-2010): uma análise a partir da reforma curricular do ensino médio mineiro” (Dissertação de Mestrado em Educação). Uberlândia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
- » Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília.
- » _____. (1996a). Emenda Constitucional nº 14, de 12 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 set.
- » _____. (1996b). Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez.
- » _____. (1998a). Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 ago.
- » _____. (1998b). Brasil. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame nacional do ensino médio - ENEM. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1 jun.
- » _____. (2006). Brasil. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 6º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 dez.
- » _____. (2007a). Brasil. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- » _____. (2007b). Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF, MEC, pp. 1-43.
- » _____. (2007c). Brasil. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr.

- » _____. (2009a). Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, MEC.
- » _____. (2009b). Brasil. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 nov, Seção 1, p. 8.
- » _____. (2012). Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 jan.
- » _____. (2013). Brasil. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília, DF, MEC.
- » _____. (2014). Brasil. Ministério da Educação. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Caderno IV, Etapa I, Brasília.
- » _____. (2015a). Brasil. Ministério da Educação. INEP. ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 16 dez.
- » _____. (2015b). Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/ideb/sobre-o-ideb>>. Acesso em 16 dez.
- » _____. (2016a). Brasil. Ministério da Educação. Entrevista do Ministro à Folha. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/10163-sp-1704304617>> Acesso em 4 maio.
- » _____. (2016b). Brasil. Parecer CNE/CEB nº 9/2012. Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866>. Acesso em 5 de maio.
- » _____. (s/f). Brasil. Ministério da Educação. INEP (2014). *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- » Cury, C. R. J. (1997). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In Cury, C. R. J.; Horta, J. S. B.; Brito, L. H. P. F. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação* (pp. 91-136). São Paulo: Editora do Brasil.
- » Krawczyk, N. (2014a). Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, 35(126), pp. 21-41.
- » _____. Introdução. (2014b). En Krawczyk, N. (org.) *Sociologia do Ensino Médio* (pp. 13-32). São Paulo: Cortez Editora.
- » Linhares, I. D. (2013). *O ensino médio em Uberlândia: o perfil do professor e da aula de História* (Dissertação de Mestrado em Educação). Uberlândia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
- » Minas Gerais (2008). Lei nº 17.600, de 5 de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por produtividade no âmbito do poder Executivo e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*: Belo Horizonte.
- » _____. (2012). Minas Gerais. Resolução nº 2.030, de 25 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implantação do projeto Reinventado o Ensino Médio. *Diário*

Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 25 jan.

- » _____. (2013). Resolução nº 2.251, de 2 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a implantação do projeto Reinventado o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada na rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 3 jan.
- » _____. (2015). Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE. Acesso em 4 de set, de <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/298-paae>>.
- » _____. (2016a). Diagnóstico da Educação. 2015. Acesso em 4 de fevereiro, de <<http://www.diagnostico.mg.gov.br/situacoes/educacao>>.
- » _____. (2016b). Secretaria de Estado da Educação. Sistema Mineiro de Avaliação Pública - Simave. Acesso em 4 de fevereiro, de <<https://www.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/15115-simave>>.
- » Moehleck, S. (2012). O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), pp. 39-58.
- » Oliveira, R. F.; Alvarenga, E. Q. (2015). Aportes para análise dos sistemas estaduais de ensino: a contratualização da gestão. En Souza, D. B.; Duarte, M. R. T.; Oliveira, R. F. (orgs.), *Sistemas educacionais: concepções, tensões, desafios* (pp. 123-138). São Paulo: Edições Loyola.
- » Oliveira, R. F., Duarte, A. (2012). A carreira e a remuneração dos docentes mineiros. En Duarte, A.; Melo, S. D.; Oliveira, D. A.; Vieira, L. F. *O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais* (pp. 43-66). Belo Horizonte: Fino Traço.
- » Pinto, J. M. R. (2007). A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, 28(100), pp. 877-897.
- » Ramos, M. N. (2011). O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, 32(116), pp. 771-788.
- » Silva, M. R.; Colontonio, E. M. (2014). As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. *Revista Brasileira de Educação*, 19(58), pp. 611-628.
- » Silva, M. R. et al. (2015). ProEMI: Bases para a reformulação do Ensino Médio no Brasil. Avaliação da Implementação do Programa Ensino Médio Inovador (2011-2014). Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Paraná: UFPR.
- » Silva, R. R. D. (2015). Políticas de integração curricular para o ensino médio no Brasil contemporâneo: um estudo no programa ensino médio inovador, *ETD - Educação Temática Digital*, 17(2), pp. 252-270.
- » Saviani, Dermeval. (2016). A importância da 2ª Conferência Nacional de Educação. *Portal Vermelho*, 7 nov. 2014. Disponível em: <www.vermelho.org.br>. Acesso em: 15 mar.
- » Souza, S. Z. (2011). Ensino Médio: perspectivas de avaliação. *Revista Retratos da Escola*, 5(8), pp. 99-110.
- » Unesco (2011). *Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo*. Brasília: UNESCO.

- » Unicef (2014). *10 desafios do Ensino Médio no Brasil*; para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos.

Adriana Duarte

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. E-mail: driduarte58@gmail.com.

Nora Krawczyk

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. E-mail: 3105nora@gmail.com.

