

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira (Presidente)
: Ana Flávia Magalhães Pinto
: Andrey Rosenthal Schlee
: César Lignelli
: Fernando César Lima Leite
: Gabriela Neves Delgado
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
: Liliane de Almeida Maia
: Mônica Celeida Rabelo Nogueira
: Roberto Brandão Cavalcanti
: Sely Maria de Souza Costa

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 

Coordenação de produção editorial

Assistência editorial

Revisão

Projeto gráfico, diagramação e capa

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Lara Perpétuo dos Santos

Marina Ávila Birriel

Cláudia Dias

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa, 1º andar.

Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70302-907.

Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

L755 Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania /
Kleber Aparecido da Silva (org.). – Brasília : Editora
Universidade de Brasília, 2022.
320 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-133-3.

1. Línguas estrangeiras - Estudo e ensino. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Cidadania. 4. Linguística aplicada. I. Silva, Kleber Aparecido da (org.).

CDU 81'243



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

- 9** | **PREFÁCIO**
Viviane Heberle – UFSC
- 13** | **APRESENTAÇÃO**
Kleber Aparecido da Silva – UnB
- 15** | **PARTE 1**
**A formação de professores de línguas:
políticas, experiências e identidades**
- 17** | **CAPÍTULO 1**
**Políticas linguísticas em educação:
o lugar incerto da formação docente**
Egon de Oliveira Rangel – PUC-SP
- 31** | **CAPÍTULO 2**
**A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras:
confrontando discursos e práticas estatais**
Elias Ribeiro da Silva – Unifal-MG
- 49** | **CAPÍTULO 3**
**Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em
formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais**
Fabrizia Lúcia da Cosa – UEG
Kleber Aparecido da Silva – UnB

- 81** | **CAPÍTULO 4**
Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos
Mariana R. Mastrella-de-Andrade – UnB
Ana Castello – UnB
Gabriel Nascimento – UFSB
- 105** | **CAPÍTULO 5**
O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas
Olena Kovalek – UFSCar
- 123** | **CAPÍTULO 6**
O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada
Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA
Mônica Veloso Borges – Uneb/UFBA
- 149** | **CAPÍTULO 7**
Aprendendo a ser professor de inglês: uma experiência em sala de aula da rede pública de ensino
Marcia Letricia Gomes Barbosa – UFT
- 177** | **CAPÍTULO 8**
O Projeto Cecla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor
Daniella Corcioli Azevedo Rocha – UFT

- 211** | **PARTE 2**
**Ensino e aprendizagem de línguas:
tecnologias, avaliação e diretrizes**
- 213** | **CAPÍTULO 9**
**“Aprender sem fronteiras”:
experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa**
Cristiane Manzan Perine – IFTM/UFU
- 247** | **CAPÍTULO 10**
**Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira
para crianças**
Myriam Crestian Cunha – UFPA
Emília Gomes Barbosa – Seduc/Semed-Castanhal /PA
- 269** | **CAPÍTULO 11**
**O Ensino Médio Inovador como um dos programas que
pavimentou a reforma do ensino médio: o estado do
Tocantins em análise**
Neila Nunes de Souza – UFT
- 289** | **CAPÍTULO 12**
**Letramento e discurso: a divulgação de textos por
representantes do povo Mundurukú (PA) e a representação
social do índio no século XXI**
Cássia Alessandra Braga dos Santos – UnB
Natália Gouveia Moura – UnB
- 312** | **POSFÁCIO**
Fernanda Liberali – PUC-SP/CNPq



PARTE 2

**Ensino e aprendizagem de línguas:
tecnologia, avaliação e diretrizes**

O Ensino Médio Inovador como um dos programas que pavimentaram a reforma do ensino médio: o estado do Tocantins em análise

Neila Nunes de Souza – UFT

Introdução

O estudo tem como foco o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, do Ministério da Educação (MEC), destinado ao ensino médio e implantado no ano de 2012 no estado do Tocantins. O ProEMI destina-se a apoiar as secretarias de educação estaduais no desenvolvimento de projetos pedagógicos a partir de campos de integração curricular.

As práticas atinentes à educação, no tocante ao ProEMI e que dizem respeito ao ensino médio e ao que foi implantado em 24 escolas do estado do Tocantins, são o objeto que nos propomos a discutir neste capítulo, atentos ao fato de que, na escola, acontece um movimento patrocinado pelo Estado, o qual se apresenta como em atendimento às exigências do mercado.

O ProEMI é um programa do governo federal com vistas à adesão ao referido programa por parte das escolas. Alguns atrativos foram apresentados às instituições escolares, como o incentivo em dinheiro prevendo a reestruturação curricular, com a anuência dos Estados, por meio das secretarias estaduais de educação. Destarte, como condição para a implantação do programa, deveria ser realizada a adesão por parte das secretarias estaduais de educação e na sequência às candidaturas das escolas.

Nesse contexto, a unidade escolar que desejasse recursos extras teria que aderir ao ProEMI, uma vez que, para entender a realidade do mercado no dizer de Mészáros (2006, p. 912): “[...] é necessário que se tenha em mente sua grande dependência do Estado, já que pesadas esferas da atividade econômica são absolutamente inviáveis no sistema do capital contemporâneo sem o apoio direto do Estado.”

A escola, a partir de então, precisa preocupar-se não só com a gestão de recursos, mas também, e sobretudo, com a captação como forma de sustentação. O recorte realizado no presente capítulo pressupõe o entendimento de que estamos nos referindo a uma escola que é impulsionada a promover “inovação curricular” no ensino médio, em tempos em que o debate posto é a reformulação do ensino médio.

A ex-presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, em sua campanha eleitoral, no ano de 2014, propôs a reforma do ensino médio, que tinha como principal argumento o número excessivo de disciplinas e a necessidade de atualização às novas demandas. Com a saída intempestiva de Dilma, assumiu a presidência do país o vice, Michel Temer, quem instituiu a Reforma do Ensino Médio, mediante a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016). Posteriormente, foi aprovada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que sacramentou o que estava posto na medida provisória (BRASIL, 2017).

Faz-se necessário o registro de que a Reforma do Ensino Médio, além de retirar do currículo disciplinas importantes, a exemplo da Filosofia, da Sociologia e da História, instituindo apenas conteúdos obrigatórios, instituiu, por força da lei, o notório saber. Sobre o notório saber, cabe apontar que a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é modificada pela Lei nº 13.415, de 2017, e a formação dos docentes passa a não necessariamente

precisar ser realizada em cursos superiores, uma vez que os profissionais poderão ser reconhecidos por sua experiência profissional, sem ter a formação acadêmica para atuar nas escolas. Não nos deteremos na Lei nº 13.415, pois nosso objeto, neste estudo, é o ProEMI, programa que, em nosso entendimento, é um impulsionador que pavimentou o caminho para a aprovação da referida reforma. O ProEMI é uma das amostras dos caminhos percorridos para a concretização da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). A presente pesquisa partiu dos indícios de que as escolas aderiram ao ProEMI com a perspectiva de aumentar seus recursos financeiros.

Com esse introito, passemos ao ProEMI, que prevê, para sua implantação, as seguintes áreas, dimensionadas em macrocampos propostos pelo Ministério da Educação (MEC): Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e Uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil; e Leitura e Letramento.

Nessa perspectiva, o presente texto, que se inicia nesta introdução, aborda, na sequência, os elementos auxiliares da metodologia, a definição dos sujeitos frequentadores do ensino médio e a sociedade do capital. Após, segue-se a apresentação do estado de Tocantins, dos municípios e das Regionais de Ensino. Por fim, apresentamos os aspectos conclusivos da pesquisa, que retratam a realidade do estado mais novo da federação e que não está imune às políticas do estado capitalista. Ao final, são apresentadas as referências que embasaram este capítulo.

Entendendo o estudo

O conhecimento científico em educação assume um caráter de responsabilidade com o social, quando se tem em perspectiva estudar as relações que, segundo Gamboa (2012), existem entre educação e sociedade, teoria e prática, poder e controle das escolas pelos interesses das classes dominantes. Devemos levar em conta que os estudos que se referem à educação e essencialmente à escola estão inseridos em um regime capitalista e de classe.

Gamboa (2012, p. 164) apresenta que: “[...] investigações dialéticas desenvolvem progressivamente uma concepção marxista do homem e a partir desta se conceitua uma educação crítica, formadora de um homem novo, capaz de construir uma sociedade mais justa e livre”. É com o intuito de que a escola discuta o homem no seu tempo e espaço que defendemos a ampla discussão e renovação da escola a partir dos atores envolvidos, que precisam ser considerados para além das políticas governamentais, da realidade da comunidade escolar composta de alunos, pais, professores, funcionários em geral, bem como do contexto e da comunidade que a escola está inserida.

A pesquisa qualitativa se justifica neste estudo embasada em Strauss e Corbin (1990), pode aludir “[...] a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo [...] ou às relações e interações”. Os autores dizem ainda, que “alguns dados podem ser quantificados, porém a análise em si mesma é qualitativa”, embasada em uma análise documental atinente ao ProEMI das 24 escolas que aderiram ao programa no ano de 2012. Estamos nos referindo ao ensino médio destinado a crianças e adolescentes até os 17 anos, basicamente.

De acordo com Souza (2017), a Lei nº 12.061, de 27 de outubro 2009, alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDBEN. O dever do Estado de assegurar uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio tornou-se dever de assegurar a universalização do ensino médio gratuito. Nesses termos, não basta apenas ampliar o acesso, é preciso também garantir a permanência e a qualidade da educação para todos.

Sobre o Ensino Médio que estamos tratando, é importante que se diga de que pessoas estamos falando nesse nível de ensino, em que se articulam ciência, trabalho e cultura. É importante notar que os sujeitos envolvidos não são “sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe” (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, [...] e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade

de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que poderemos construir na relação Estado e sociedade, Estado e movimentos sociais, uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente [...]. (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

Quando dizemos quem são os estudantes envolvidos no ensino médio e na escola pública voltada para os trabalhadores desse país, também expomos quem são esses sujeitos: jovens, em sua maioria da classe trabalhadora, são os *esfarrapados* de Paulo Freire, ou *os de baixo* de Florestan Fernandes. São eles que precisam de educação de qualidade, que devem alcançar a sua emancipação.

Para entender o estudo, também é necessário mencionar que esses trabalhadores são oriundos de uma sociedade capitalista que essencialmente se alimenta do lucro. Estamos falando de um capitalismo que não pode prescindir do Estado. Conforme o elucidado por Mandel (1985, p. 341), quanto “maior a intervenção do Estado no sistema econômico capitalista, tanto mais claro torna-se o fato de que esse sistema sofre de uma doença incurável”. O que permite isso são as condições impostas pelo Estado mediante leis e normas que proporcionam ao capital esse tipo de intervenção nos âmbitos que deveriam ser exclusivamente públicos.¹

Com o objetivo de localizar o estudo e situar o leitor realiza-se, a seguir, uma breve apresentação com dados do estado do Tocantins.

O estado do Tocantins

O estado do Tocantins, o mais novo estado da República Federativa do Brasil, foi formado pela Constituição Federal de 1988, ocupando área de 278.420,7 km². Situa-se no sudoeste da região Norte do país e faz parte da Amazônia Legal, limitado a leste com o estado do Piauí, a nordeste com o estado do Maranhão, ao sudeste

¹ Para aprofundar os estudos sobre o estado capitalista e a relação público privada, ver Peroni (2013, p. 21), segundo o qual “[...] as políticas sociais e, em particular, as políticas educacionais materializam esses processos de redefinição do papel do Estado, reorientando a relação entre o público e privado.”

com o estado da Bahia, ao sul com o estado de Goiás, ao sudoeste com o estado do Mato Grosso e a noroeste com o estado do Pará.

A população do estado do Tocantins, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), é de 1.383.445 habitantes, distribuídos em 139 municípios. A faixa etária de 0 a 14 anos representa 41,7% dos habitantes, já a faixa entre 15 e 59 anos corresponde a 52,7% e, por sua vez, a faixa acima de 60 anos representa 5,6% do total da população. As mulheres representam 48,8%, e os homens, 51,2% da população. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado é de 0,756, colocando-o na 15ª posição entre os estados brasileiros.

O objeto de nosso estudo é a rede pública, com destaque para as escolas estaduais e municipais de educação básica no Estado. A rede municipal é a que atende, prioritariamente, os níveis de ensino referentes à educação infantil e ao ensino fundamental do 1º ao 5º ano. A rede estadual tem prioridade no ensino fundamental do 5º ao 9º ano e no ensino médio. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) sobre o censo escolar mostram que, em 2015, o número de estudantes cursando o ensino médio totalizava 68.654, e o número de estudantes no ensino fundamental era de 251.179. O mesmo censo identificou, para 2015, 4.643 docentes no ensino médio, 1.317 escolas de ensino fundamental e 313 de ensino médio.

Nos municípios: as Regionais de Ensino

A Secretaria Estadual de Educação do estado do Tocantins (Seduc/TO) é composta por treze Regionais de Ensino² distribuídas nos seguintes municípios: Araguaína, Araguatins, Arraias, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Miracema do Tocantins, Palmas, Paraíso do Tocantins, Pedro Afonso, Porto Nacional e Tocantinópolis.

² Denominação utilizada pela população para se referir às Diretorias Regionais de Gestão e Formação.

O Programa do Ensino Médio Inovador

O ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) e integra as ações do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), como estratégia do governo federal com vistas à reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Segundo o Portal do MEC (BRASIL, 2018):

A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

Ainda segundo o Portal do MEC, os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento, a partir de oito macrocampos, já mencionados anteriormente (BRASIL, 2008).

O ProEMI tem como o objetivo apoiar e fortalecer os sistemas estaduais de educação “na adoção de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não-profissionalizantes” (FERREIRA, 2011, p. 520). Ainda conforme Ferreira (2011):

O programa pretende superar a dicotomia entre ensino profissionalizante e ensino propedêutico a partir da diretriz de que o trabalho é um princípio educativo e deve mediar o processo pedagógico, superando o limite do imediato e do utilitarismo do mercado. Portanto, a escola do ensino médio deve tratar do trabalho sem necessariamente ser profissionalizante. Para tanto, o programa propõe apoiar financeiramente e fortalecer a gestão da escola, a formação dos professores e a participação e protagonismo dos alunos por meio da instalação de fóruns. [...] podemos citar dois elementos - base para análise da exequibilidade de tal programa: i) os estados federativos precisam incorporar a proposta e torná-la uma política de estado; ii) é sabido que a superação da dualidade discutida no programa depende da superação da estrutura de nossa sociedade capitalista [...]. (FERREIRA, 2011, p. 520).

Estudar o ensino médio, sobretudo programas nele implantados com vistas à sua reformulação, pressupõe nos reportarmos às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas, em 1998, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CEB/CNE nº 3, de 26 de junho de 1998. Em 2010, após a criação do ProEMI, essas diretrizes foram reformuladas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), definidas pela Resolução CEB/CNE nº 4, de 13 de julho de 2010, propõem a visão do conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da educação básica. O artigo 26 da resolução trata especificamente do ensino médio e, ao assegurar os princípios da LDBEN, de 1996, apresenta os seguintes parágrafos:

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

§ 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.

§ 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

Para além das Diretrizes Curriculares, que norteiam o ensino e, neste caso, o ensino médio, a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007 buscou se estabelecer como marco na perspectiva de mudanças na escola. Segundo Saviani (2009), o PDE foi saudado como um plano que estaria disposto a enfrentar o problema da qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do Brasil.

Nos estudos de Saviani (2009) o PDE é proposto em dois pilares: técnico e financeiro.

Do ponto de vista técnico, o PDE apoia-se em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica [...] a partir dos quais foi elaborado o IDEB. É esse índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir metas, orientar e reorientar ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo período de operação do Plano, que se estenderá até o ano de 2022.

Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos do FUNDEB, [...]. (SAVIANI, 2009, p. 35).

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) trouxe em seu bojo a esperança de que todos os jovens tenham acesso à educação de qualidade. O PDE é um programa audacioso e assentado nos aspectos técnicos e financeiros. Ainda segundo Saviani (2009), o PDE representa um avanço no enfrentamento no que se refere à qualidade da educação básica.

Outro apontamento que fazemos é em relação à universalização do ensino médio, uma vez que, de acordo com Souza (2017), além de o Estado dever assegurar a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino médio, também deve assegurar a sua universalização. Isso se dá pois não basta apenas ampliar o acesso ao ensino médio gratuito, é preciso garantir a permanência e a qualidade da educação para todos nesse nível de ensino.

É importante mencionar que a implantação de políticas públicas previstas nos planos e programas ultrapassa o âmbito nacional. Ravitch (2011) apresenta propostas para melhorar as escolas estadunidenses, com críticas duras ao regime capitalista, as quais, em boa medida, aplicam-se não só às escolas brasileiras, mas também às de qualquer parte do mundo. Destacam-se, entre essas propostas: a) que as decisões sobre as escolas sejam voltadas aos educadores, não aos políticos ou empresários; b) que ocorra a construção de um currículo verdadeiramente nacional que estabeleça o que as crianças em cada série deveriam estar aprendendo; c) que os professores sejam reconhecidos pelos ensinamentos que transmitem e recebam um salário justo pelo seu trabalho, não um salário por mérito baseado em pontuações de testes profundamente falhos e não confiáveis.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

A solução que se apresenta para as escolas americanas está também na pauta dos docentes e especialistas. Para tanto, bastaria que o país colocasse a educação como prioridade na agenda nacional, cumprindo inclusive um preceito constitucional, onde todos, sem exceção, tenham direito à educação de qualidade.

A seguir, apresentam-se, no quadro 1, os dados das 24 escolas do estado do Tocantins que aderiram ao programa. Podemos observar que compreendem as 13 Regionais e as 24 escolas distribuídas em 24 municípios. Podemos verificar os municípios, ao número de alunos e o valor destinado pelo governo federal a cada instituição de ensino.

Quadro 1: Diretorias Regionais, Unidades Escolares com ProEMI

DGRF	Município	Escola	Nº de alunos	Valor repassado
Araguaína	Araguaína	Centro de Ens. Médio Benjamim J. de Almeida	964	R\$ 98.000
	Wanderlândia	Col. Est. José Luiz Siqueira	260	R\$ 30.000
Araguatins	Axixá do Tocantins	Col. Est. Marechal Ribas Júnior	630	R\$ 50.000
Arraias	Arraias	Col. Est. Prof. ^a Joana Batista Cordeiro	448	R\$ 40.000
Colinas	Colinas	Centro de Ens. Médio Pres. Castelo Branco	650	R\$ 50.000
	Colinas	Esc. Est. Lacerdino Oliveira Campos	132	R\$ 30.000
Dianópolis	Dianópolis	Centro de Ens. Médio Antônio Povoá	386	R\$ 40.000
	Taguatinga	Col. Est. Prof. Aureliano	507	R\$ 50.000
Guarai	Colméia	Col. Est. Serra das Cordilheiras	388	R\$ 40.000

Gurupi	Gurupi	CEM. Ary Ribeiro Valadão Filho		
	Aliança do TO	Col. Est. Anita Cassimiro Moreno	237	R\$ 30.000
	Fermoso do Araguaia	Col. Est. Tiradentes	619	R\$ 50.000
Miracema	Miracema	Centro de Ens. Médio Sta. Terezinha	428	R\$ 40.000
	Miranorte	Centro de Ens. Médio Rui Brasil Cavalcante	582	R\$ 50.000
Palmas	Palmas	Col. Est. Criança Esperança	99	R\$ 20.000
	Palmas	Col. Girassol de Tempo Integral Rachel de Queiroz	31	R\$ 28.000
	Palmas	Esc. Est. Maria dos Reis Alves Barros	263	R\$ 30.000
Paraíso	Barrolândia	Col. Est. Presidente Tancredo Neves	282	R\$ 30.000
	Pugmil	Col. Est. Darcy Ribeiro	97	R\$ 20.000
Pedro Afonso	Pedro Afonso	Colégio Cristo Rei	330	R\$ 40.000
Porto Nacional	Porto Nacional	Cem Prof. Florêncio Aires	683	R\$ 50.000
Tocantinópolis	Tocantinópolis	Centro de Ens. Médio Dep. Darcy Marinho	803	R\$ 60.000
	Aguiarnópolis	Col. Est. Nazaré Nunes da Silva	249	R\$ 30.000
	Nazaré	Col. Est. Pres. Castelo Branco	128	R\$ 30.000

DRGF: Diretoria Regional de Gestão e Formação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2013).

Macrocampos

Na coluna Macrocampos 1, do quadro 2, a seguir, constata-se que, das 24 escolas que aderiram o ProEMI, todas aderiram ao programa tendo como o carro-chefe o acompanhamento pedagógico e a iniciação científica. Na coluna Macrocampos

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

2, constam as áreas que apresentam algumas diferenças entre as unidades escolares (também denominadas, em alguns casos, de Centro de Ensino Médio [CEM]).

Quadro 2: Escolas, horas e atividades

Escola	Jornada	Macrocampo 1	Macrocampo 2
CEM Benjamim J. de Almeida	7 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura e Artes; Leitura e Letramento
Col. Est. José Luiz Siqueira	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e Uso de Mídias
Col. Est. Marechal Ribas Júnior	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura e Artes; Leitura e Letramento
Col. Est. Prof^a. Joana Batista Cordeiro	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura e Artes; Leitura e Letramento
CEM Pres. Castelo Branco	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Participação Estudantil; Leitura e Letramento
Esc. Est. Lacerdino Oliveira Campos	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura e Artes; Comunicação e Uso de Mídias
CEM Antônio Póvoa	7 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação científica	Leitura e Escrita
Col. Est. Prof. Aureliano	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação científica	Cultura Corporal; Cultura e Artes
Col. Est. Serra das Cordilheiras	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Comunicação e Uso de Mídias
CEM. Ary Ribeiro Valadão Filho		Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	
Col. Est. Anita Cassimiro Moreno	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura Corporal; Cultura e Artes; Participação Estudantil; Leitura e Letramento
Col. Est. Tiradentes	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Pesquisa; Cultura e artes

CEM Sta. Terezinha	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura Corporal
CEM Rui Brasil Cavalcante	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Pesquisa; Cultura e Artes
Col. Est. Criança Esperança	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Pesquisa; Cultura e Artes; Participação Estudantil
Col. Girassol de Tempo Integral Rachel de Queiroz	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura Corporal; Cultura e Artes; Participação Estudantil; Leitura e Letramento
Esc. Est. Maria dos Reis Alves Barros	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	
Col. Est. Presidente Tancredo Neves	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura e Artes
Col. Est. Darcy Ribeiro	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Comunicação e Uso de Mídias; Leitura e Letramento
Colégio Cristo Rei	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	
CEM Prof. Florêncio Aires	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Leitura e Letramento
CEM Dep. Darcy Marinho	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura e Artes; Comunicação e Uso de Mídias; Participação Estudantil; Leitura e Letramento
Col. Est. Nazaré Nunes da Silva	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura Corporal; Cultura e Artes
Col. Est. Pres. Castelo Branco	5 h	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e Uso de Mídias

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2013).

Os elementos elencados nas colunas Macrocampo 1 e 2, designados nesta pesquisa e apresentados no quadro 2, poderão ter influência no currículo. O que se observa no Macrocampo 1 é que todas as unidades escolares apresentam o Acompanhamento Pedagógico e a Iniciação Científica, preconizadas no ProEMI,

no qual os alunos deveriam executar as atividades no contraturno das aulas. No Macrocampo 2, percebemos a escolha das unidades escolares em seus projetos. Destacamos a evidência de Cultura e Artes, bem como de Leitura e Letramento, áreas sensíveis e necessárias de serem trabalhadas nas escolas.

A apresentação do quadro foi realizada com o objetivo de elucidar o que as escolas se propunham quando aderiram ao referido programa. Interessa-nos também o investimento realizado, traduzido em financiamento para o ensino médio, no caso específico, o ProEMI.

Ressaltamos que os dois macrocampos refletem o modo como as escolas deveriam apresentar o projeto para aderir ao ProEMI, preenchendo os requisitos de comprometimento e concordando em trabalhar o acompanhamento pedagógico juntamente com a iniciação científica, como evidenciado no Macrocampo 1, o que demonstra a disposição de assumir e receber os recursos. Na implantação do programa, surgiram as seguintes questões: seriam tratadas as diferenças regionais e culturais visíveis de norte a sul do Estado? O pacote contemplava o modelo para todos que aderirem o ProEMI? Em que condições seriam trabalhados os aspectos contidos nos macrocampos? A formação integral proposta seria realizada a partir da implantação do Programa?

Considerações finais

Para finalizar, relembremos o célebre Florestan Fernandes (1959, p. 192) quando disse que: “Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil”. Não seria grave se o texto não fosse datado do ano de 1959. Partindo disso, podemos refletir sobre como evoluímos na área da Educação. Se olharmos para a história, encontraremos algumas respostas, mas o que está posto como desafio é o presente e o futuro que se desenham na educação brasileira, não pela necessidade de sua gente, mas, sobretudo, pela pressão de organismos e instituições que não buscam uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

As perspectivas análise e interpretação dos dados do estudo, atividades básicas da ciência, a qual visa à indagação e à construção da realidade, vinculadas ao pensamento e à ação, têm no concreto pensado as dúvidas e os questionamentos que agora se revelam na provisoriade das novas questões e problemas. Nesse sentido, cabe analisar os indícios de que as escolas aderiram ao ProEMI com a perspectiva de aumentar seus recursos financeiros, o que indica, por sua vez, que as escolas estão abertas a todo tipo de programa que venha acompanhado de recursos financeiros. O ProEMI é um desses programas.

As mudanças no ensino médio nas escolas estaduais em 2017 se apresentavam como possíveis por meio da inovação curricular, que previa um currículo flexível. As escolas que implantassem o ProEMI receberiam ajuda financeira por até quatro anos, como se observou nas escolas do Tocantins – alguns auxílios chegam a aproximadamente cem mil reais. Uma vez que as escolas padecem da falta de recursos, faz-se necessário aderir a todo programa que aporte recursos para o funcionamento dessas instituições.

No momento de adesão das escolas ao ProEMI, o debate nacional, pelo menos no parlamento federal, acontecia em eventos, a exemplo de seminários e audiências públicas, com vistas à reformulação do ensino médio, por vezes sem a participação de um corpo universitário, mas contando com agências privadas que, inclusive, foram convidadas pelos parlamentares para esse debate.

Para assumir o ProEMI, a escola não foi consultada, não foi incluída no debate, pois a adesão pressupunha apenas um treinamento para alguns docentes nas secretarias de educação, no caso do Tocantins, em Palmas, onde professores das 13 Regionais se deslocaram do interior para a capital. Nesse contexto, os profissionais das escolas receberam um treinamento, o qual incluía basicamente instruções de como depositar o projeto por meio eletrônico a partir de um modelo e de como implantá-lo, considerando os oito macrocampos propostos pelo MEC. O que defendemos é que deveriam ser considerados no treinamento os obstáculos que poderiam ocorrer na implantação do ProEMI, como, por exemplo, a falta de infraestrutura das escolas para oferecerem atividades no contraturno, a baixa frequência dos alunos por não disporem de tempo

ou ainda a dificuldade de deslocamento até a escola. Afinal, essa é a realidade de um estado que tem altas temperaturas durante o ano inteiro, o que agrava as dificuldades para constantes deslocamentos, e cujas escolas estaduais não contam com estruturas físicas que possibilitem o mínimo de conforto aos seus alunos.

As escolas e os professores, de certa forma, são obrigados a assumir todos os programas que aparecem, mesmo sem discussão, como no caso do ProEMI, em que a reformulação dos currículos de ensino médio de alguma forma já havia sido promovida, por meio de um treinamento para alguns professores, com a bandeira dos recursos adicionais que a escola obterá. O que o ProEMI apresenta é uma mudança da estrutura curricular, propondo estruturas curriculares flexíveis, com o objetivo de que as escolas fossem preparadas, com mudanças estruturais, para implantar as reformas, que vão desde a preparação dos docentes à adequação dos espaços físicos. Reafirma-se assim que o ProEMI é mais um dos programas que são implantados nas escolas apenas porque estas necessitam de recursos financeiros, com o agravante de que este prepara o terreno para a implantação de uma reforma do ensino médio. É preciso ressaltar, ainda, que não foram esgotadas as discussões para que fosse implantada a referida reforma, uma vez que ela foi apresentada por Medida Provisória e, posteriormente, transformada em lei.

Nessa esteira, o que se observa com a Medida Provisória nº 746, de 2016, é uma afronta aos educadores, pois, apesar da necessidade da reforma e de alguns debates terem sido realizados, seria necessário tempo para discutir o documento, sobretudo com educadores, estudantes e a sociedade. Como se não bastasse, cinco meses após a referida medida provisória, o governo aprovou a Lei nº 13.415, de 2017, a qual consagra a reforma do ensino médio, mesmo havendo debates que não foram esgotados com professores, comunidade científica e sociedade. Alguns exemplos são as questões das disciplinas obrigatórias e/ou dos componentes curriculares de matemática e língua portuguesa, ou mesmo a língua inglesa obrigatória a partir do 6º ano, bem como a obrigatoriedade dos conteúdos de filosofia, história ou sociologia – na lei estão como obrigatórios apenas os conteúdos em detrimento das disciplinas.

Entendemos a complexidade do ensino médio e considerando que esse nível de ensino constitucionalmente é de responsabilidade dos estados brasileiros. Portanto, a proposta é que os 26 Estados da Federação e o Distrito Federal, a partir das Secretarias de Educação/Fundação Educacional, assumam a responsabilidade das discussões, estando cada unidade da federação responsável por tratar das peculiaridades, elencar os problemas e os pontos fortes e, a partir daí, com as devidas discussões e mapeamentos das representações dos estados, construir um debate nacional que poderia impulsionar a criação de políticas públicas a partir da realidade dos estados brasileiros, com vista ao real fortalecimento do ensino médio.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Programa de Ensino Médio Inovador – ProEMI. Brasília, DF: MEC/Seduc, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica. Acesso em: 17 mar. 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234. Acesso em: 20 jun. 2018.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 17 mar. 2014.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.

FERNANDES, F. *Ensaios de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Livraria Pioneira Editores, 1959.

FERREIRA, E. B. Ensino médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. In: *Linhas Críticas*, v. 17, n. 34, p. 507-525, set./dez. 2011.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org.). *Ensino médio, ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2004. p. 53-70.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 07 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População do Estado do TO. 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to.html>. Acesso em: 6 ago. 2020.

MANDEL, E. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

PERONI, V. M. V. (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, D. *PDE: o modelo de mercado da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE Tocantins. *O Programa de Ensino Médio Inovador*. Tocantins: Seduc, 2013. (Material cedido pela Seduc, impresso).

SOUZA, N. N. *Política e gestão da educação básica pública: o Programa Estrada do Conhecimento no Estado do Tocantins*. 2017. 272p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

STRAUSS A.; CORBIN J. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Califórnia: Sage, 1990.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Aprender línguas, na atualidade, envolve engajamento social e discursivo em um mundo multimodal, multicultural e multimidiático. Essa situação acaba por demandar dos professores um engajamento crítico em seu contexto de atuação e na realidade circundante ainda maior. Assumir posturas críticas, cidadãs, engajadas faz-se, portanto, necessário. Nessa linha, esta obra realizou um mapeamento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental I e II, focalizando questões de parametrizações, material didático, interação em sala de aula, avaliação e formação de professores, considerando centralmente uma preocupação com a criação de contextos informados, significativos e emancipatórios.