

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

DIRECCIÓN DE POSTGRADOS



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MARIA DO AMPARO OLIVEIRA BRITO

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROEMI EM UM COLÉGIO
ESTADUAL DO SUDOESTE BAIANO**

**Assunção – Paraguai
2019**

MARIA DO AMPARO OLIVEIRA BRITO

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROEMI EM UM COLÉGIO
ESTADUAL DO SUDOESTE BAIANO**

Tese de Mestrado
apresentada ao Programa de
Postgrado da Facultad
Interamericana de Ciencias
Sociales, como requisito para
obtenção do título de Mestre
em Ciências da Educação.

Orientadora: Profa.
Dra. Maria Aparecida Antunes
Moreira

**Assunção – Paraguai
2019**

MARIA DO AMPARO OLIVEIRA BRITO

**A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO PROEMI EM UM COLÉGIO
ESTADUAL DO SUDOESTE BAIANO**

Tese de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Aprovada em ____ de _____ de _____.

Profa. Dra. Maria Aparecida Antunes Moreira (Orientadora)
Universidade Evangélica do Paraguai - UEP

Membro da Banca

Membro da Banca

Membro da Banca

Dedico este trabalho a Deus, por todas as bênçãos a mim concedidas e me manter perseverante diante das dificuldades vivenciadas neste percurso.

A minha família, meus filhos Ana Virgínia e João Vítor, ao meu esposo Gileno, minha mãe Sebastiana e ao meu pai Adalgiso (in memoriam) e aos meus irmãos Tadeu e José Anísio (in memoriam)

Que possam compreender que o aprendizado e a busca do conhecimento são infinitos.

AGRADECIMENTOS

À Deus que me mantém firme e certo de sua presença em minha vida.

À toda minha família, pelo incentivo e apoio.

À minha orientadora, Dr^a Maria Aparecida Antunes Moreira pelas contribuições que enriqueceram este trabalho.

Aos amigos de caminhada do Mestrado, com os quais agreguei valores e companheirismo para a minha vida pessoal e profissional, em especial Valdimir e Etevaldo, companheiros de estrada, de trabalho e de escuta. Vocês foram fundamentais nessa jornada.

Aos colegas do Colégio Estadual Antônio Batista de Candiba, companheiros no trabalho e na amizade, especialmente às professoras Diane, Geane e Eulália, pelo incentivo e o apoio durante todo o percurso.

A amiga e companheira Etelvina que me apoiou nos momentos tensos e delicados relacionados às reescritas da dissertação, obrigada pelo incentivo e ombro amigo.

Ao companheiro de tantas lutas, meu esposo Gileno.

Aos meus filhos: João Vítor e Ana Virgínia, amor maior. Agradeço pela compreensão e incentivo permanente nesse caminhar, que souberam entender momentos de preocupação e falta de tempo. Espero que possam compreender que a busca do conhecimento é infinita, sem nunca esquecer que o conhecimento deve ser compartilhado e não usado para oprimir as pessoas. Tenhamos humildade sempre.

A todos aqueles que se fizeram presentes em minha caminhada

"Não, não pares.
É graça Divina começar bem.
Graça maior é persistir na
caminhada certa, manter o ritmo...
Mas a graça das graças é não
desistir. Prosseguir firme. Podendo ou
não podendo.
Caindo embora aos pedaços...
Chegar até ao fim".
(D. Hélder Câmara)

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado com o intuito de discutir sobre os percursos e rumos do Ensino Médio e o processo de implementação do Programa Ensino Médio Inovador em uma escola estadual do estado da Bahia. Buscou-se, investigar quais as transformações ocorridas na escola com a implementação do referido Programa. O PROEMI se apresenta como estratégia do MEC para melhorar a qualidade do Ensino Médio por meio da dinamização e flexibilização do currículo. Neste contexto esta pesquisa busca compreender como a política curricular do PROEMI é recontextualizada do contexto da influência ao contexto da prática, além disso, como esta proposta tem influenciado as práticas pedagógicas na referida instituição de ensino. Para tanto, a pesquisa baseia-se no referencial teórico de Ball e Mainardes (2011), Ball, Maguire e Braun (2016), Lopes (2005) e Mainardes (2006), com enfoque nas políticas educacionais. Os objetivos específicos são: Identificar os avanços e desafios deste modelo de educação integral, implantado pelo MEC entre 2013 e 2018 em uma escola no município de Candiba-BA; Analisar se a ampliação do tempo pedagógico tem contribuído para a elevação dos índices de desempenho nas avaliações externas; Analisar as mudanças estruturais, pedagógicas, financeiras e de rendimento escolar decorrentes da implantação do PROEMI. Os procedimentos foram: análise documental de políticas oficiais nacionais e estaduais do período de 2013 a 2018 entrevistas realizadas com o gestor, coordenadora pedagógica e com alguns docentes responsáveis pelas oficinas. A opção pela análise dos processos de recontextualização pauta-se em Bernstein (1996) e Lopes (2008), fundamentou no ciclo de política de Ball (2001, 2006) e, por fim, Bardin (1979, 2011) imprimiu a partir da análise da enunciação os métodos de compreensão dos dados coletados. Dessa maneira, tornou-se perceptível que os processos de recontextualização do PROEMI ocorrem de maneiras a garantir a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e a participação nos projetos estruturantes da Secretaria da Educação. A pesquisa sinaliza ainda como resultado que os impactos dessa política podem ser percebidos na melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas, assim como no aumento dos indicadores educacionais, a exemplo do IDEB. No entanto, evidenciou-se que há um engessamento da proposta, na medida em que o redesenho do currículo escolar abarca apenas um modelo de atividade pedagógica: a oficina.

Palavras-chave: PROEMI. Educação Integral. Recontextualização. Currículo. Políticas Públicas.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de una investigación realizada en el Programa de Maestría para analizar los caminos y las direcciones de la escuela secundaria y el proceso de implementación del Programa de Escuela Secundaria Innovadora en una escuela estatal en el estado de Bahía. Intentamos investigar qué transformaciones ocurrieron en la escuela con la implementación del Programa referido. El PROEMI se presenta como una estrategia del MEC para mejorar la calidad de la escuela secundaria a través de la dinamización y flexibilidad del plan de estudios. En este contexto, esta investigación busca comprender cómo la política curricular de PROEMI se recontextualiza desde el contexto de influencia al contexto de la práctica, además, cómo esta propuesta ha influido en las prácticas pedagógicas en esa institución educativa. Por lo tanto, la investigación se basa en el marco teórico de Ball y Mainardes (2011), Ball, Maguire y Braun (2016), Lopes (2005) y Mainardes (2006), centrándose en las políticas educativas. Los objetivos específicos son: Identificar los avances y desafíos de este modelo de educación integral, implementado por MEC entre 2013 y 2018 en una escuela en una escuela en la ciudad de Candiba Bahia; Analizar si el aumento del tiempo pedagógico ha contribuido al aumento de los índices de desempeño en las evaluaciones externas; Analizar los cambios estructurales, pedagógicos, financieros y escolares resultantes de la implementación de PROEMI. Los procedimientos fueron: análisis documental de las políticas oficiales nacionales y estatales de 2013 a 2018 entrevistas realizadas con el gerente, el coordinador pedagógico y algunos maestros responsables de por los trabajos. La elección para el análisis de los procesos de recontextualización se basa en Bernstein (1996) y Lopes (2008), en el ciclo de políticas de Ball (2001, 2006) y, finalmente, en Bardin (1979,2011) impreso del análisis de la enunciación. Los métodos de comprensión de los datos recogidos. Por lo tanto, se hizo evidente que los procesos de recontextualización de PROEMI ocurren de manera que se garantiza la extensión del tiempo en la escuela de los estudiantes y la participación en los proyectos de estructuración de la Secretaría de Educación. La investigación también indica como resultado que los impactos de esta política se pueden percibir en la mejora del rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones externas, así como en el aumento de los indicadores educativos, como el IDEB. Sin embargo, se evidenció que hay un aplauso de la propuesta, ya que el rediseño del currículo escolar abarca solo un modelo de actividad pedagógica: el taller pedagógica.

Palabras clave: PROEMI. Educación integral. Recontextualización. Plan de estudios Políticas públicas.

ABSTRACT

This paper is the result of a research realized in the Master's Program in order to discuss about the paths and directions of high school and the process of implementation of the Innovative High School Program in a state school in the state of Bahia. We sought to investigate which transformations occurred in the school with the implementation of the referred Program. PROEMI is presented as a strategy of MEC to improve the quality of high school through the dynamization and flexibility of the curriculum. In this context this research seeks to understand how the curriculum politics of PROEMI is recontextualized from the context of influence to the context of practice, besides, how this proposal has influenced the pedagogical practices in that educational institution. Therefore, the research is based on the theoretical reference of Ball and Mainardes (2011), Ball, Maguire and Braun (2016), Lopes (2005) and Mainardes (2006), focusing on educational politics. The specific objectives are: To identify the advances and challenges of this model of integral education, implemented by MEC between 2013 and 2018 in a school in Candiba-BA; to analyze if the enlarge of the pedagogical time has contributed to the improve of the performance indexes in the external evaluations; to analyze the structural, pedagogical, financial and school changes resulting from the implementation of PROEMI. The procedures were: documentary analysis of national and state official politics from 2013 to 2018, interviews with the manager, pedagogical coordinator and some teachers responsible for workshops. The choice for the analysis of recontextualization processes is based on Bernstein (1996) and Lopes (2008), based on Ball's politic cycle (2001, 2006) and, finally, Bardin (1995) printed from the analysis of the enunciation. the methods of understanding the collected data. Thus, it became apparent that PROEMI's recontextualization processes occur in ways that ensure the extension of students' time in school and participation in the structuring projects of the Education Department. The research also indicates as a result that the impacts of this politics can be perceived in improving students' performance in external evaluations, as well as in increasing educational indicators, such as IDEB. However, it was evidenced that there is a plaster of the proposal, as the redesign of the school curriculum encompasses only one model of pedagogical activity: the workshop.

Keywords: PROEMI. Integral Education. Recontextualization. Curriculum.Public Politics.

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

AAMG - Associação de Assistência a Menores de Guanambi.
AC - Análise de Conteúdo
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio
DIREC - Diretoria Regional de Educação
DPO - Discurso Pedagógico Oficial
DF - Distrito Federal
EAD - Educação a Distância
EB - Educação Básica
EJA - Educação de Jovens e adultos
EM - Ensino Médio
ENCEJA - Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FURB - Universidade Regional de Blumenau
GT - Grupo de trabalho
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFs - Institutos Federais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MS - Mato - Grosso do Sul
OIT - Organização Internacional do Trabalho
PAP - Plano de Ação Pedagógica
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PJF - Projeto Jovem do Futuro
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRC - Programa de Reestruturação Curricular
PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador
PROGESTÃO - Programa de Capacitação para Gestores Escolares
PROEI - Programa de Educação Integral
PROMED - Programa de Incentivo as Mudanças Curriculares das Escolas Médicas
ProUni - Programa Universidade para Todos
SAE - Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da Republica
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEC - Secretaria da Educação
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SISU - Sistema de Seleção Unificada

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará

UNB - Universidade de Brasília

UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro I - Teses e Dissertações que versam sobre o PROEMI

Quadro II - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Quadro III – Desempenho das escolas de acordo o IDEB

QUADRO IV - Taxa de aprovação do Ensino Médio em 2017 da escola pesquisada

QUADRO V - IDEB referente ao 3º Ano do Ensino Médio no Estado da Bahia – Metas projetadas e observadas de 2005 a 2017

QUADRO VI - IDEB referente ao 3º Ano do Ensino Médio da escola pesquisada – Metas projetadas e observadas de 2005 a 2017

Quadro VII - Desempenho ENEM

Quadro VIII - Experiências inovadoras relativas à participação no PROEMI

Tabela I - Operacionalização do PROEMI na escola pesquisada

SUMÁRIO

CAMINHOS QUE NOS LEVAM À PESQUISA E A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR	16
Trajetória profissional.....	22
1 INTRODUÇÃO.....	29
1.1 Tema.....	30
1.2 Título	30
1.3 Problema.....	30
1.4 Problematização	30
1.5 Justificativa	30
1.6 Objetivos.....	31
1.6.1 Objetivo Geral	31
1.6.2 Objetivos Específicos	31
2. MARCO TEÓRICO: IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NO CAMPO EDUCACIONAL	32
2.1 Historicização do Ensino Médio no Brasil.....	32
2.2 Educação e Educação Integral	36
2.3 Diferença entre Educação Integral X Educação em Tempo Integral.	38
2.4 Caminhos da educação integral no Brasil: contribuições de Anísio Teixeira	40
2.5 Surgimento do PROEMI	43
2.6 Objetivos do PROEMI	47
2.7 Projeto de Redesenho Curricular para atender os macrocampos	49
2.8 Definir macrocampos: decisão da unidade escolar	53
2.9 O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI): Olhares dos Pesquisadores (2009-2019)	58
2.10 Políticas de Educação Integral: Contribuições do Ciclo da Política BALL E BERNSTEIN.....	69
3. MARCO METODOLÓGICO.....	78
3.1 Os sujeitos da pesquisa, instrumentos e técnicas	78
3.2 Campo da pesquisa: Caracterização da escola	81
3.3 O cenário da investigação	83
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	85
4.1 Construção, Organização e Análise dos Dados	85
4.2 Contexto da influência ao contexto da produção de texto: análise documental	92

4.3 Recontextualizando a prática: entrelaçando os contextos de influência, de produção do texto e da prática.....	94
CONCLUSÃO.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE I.....	108
APÊNDICE II.....	111

CAMINHOS QUE NOS LEVAM À PESQUISA E A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

Envolvida com a educação desde cedo, busco na memória lembranças as mais doces possíveis da minha trajetória escolar. Mas para isso, é necessário revisitar minha infância. Uma infância inesquecível, que ajudou a me tornar na pessoa que sou hoje, uma professora pesquisadora.

Acredito que não tem algo mais pulsante em nós que a motivação que nos faz sermos um pesquisador. Minha motivação tem início no lar. Minha família de origem humilde, mãe costureira e pai agricultor, sempre se preocuparam em garantir aos filhos o acesso à educação escolar.

Morávamos na casa do meu avô, que era líder político do povoado onde residíamos. E por ser um local que não possuía hotéis, as professoras que lecionavam na localidade eram acolhidas na casa do meu avô. Trago essa informação porque hoje tenho consciência da importância de ter nascido e convivido nesse ambiente de certa forma alfabetizador desde cedo. Pois convivia com as professoras diariamente, a relação era tão forte e cheia de carinho, que uma delas se tornou minha madrinha.

Meu avô não era homem que detinha poder aquisitivo, mas possuía algo especial que é a liderança de uma comunidade, respeito dos políticos e o amor da e pela família. Um homem simples, mas de uma determinação fantástica. E minha avó era a pessoa do melhor senso de humor, carismática e de uma fé inabalável.

Fecho os olhos e me vejo com três/quatro anos de idade indo para a escola numa sala onde tinha alunos de duas ou mais séries estudando juntos. As chamadas classes multisseriadas, tão comuns na zona rural e em especial no interior do nordeste brasileiro.

As classes mutisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes mutisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem. (XIMENES ROCHA E COLARES, 2013, p. 93)

Na zona rural o acesso a educação sempre foi muito difícil e não era diferente na realidade em que cresci para muitos, aprender a escrever o nome já era suficiente, pois era necessário trabalhar para garantir a sobrevivência. Dos que estudaram naquele período apenas os meus primos deram continuidade aos estudos. Ali só era possível concluir o ensino fundamental I.

Minha mãe, assim como meu avô sempre se preocupou em garantir o acesso a educação aos filhos e por isso quando tinha três anos de idade, meus pais mudaram para Guanambi uma cidade próxima de onde morávamos para propiciar que os filhos continuassem os estudos que a zona rural não oferecia.

Durante esse período passava grande parte do tempo na casa de meu avô. Ao completar 06 anos fui oficialmente matriculada na escola no Grupo Escolar Getúlio Vargas em Guanambi. Considerada na época uma das melhores escolas públicas da cidade.

Na referida escola cursei o ensino fundamental I e dei continuidade ao ensino fundamental II no Colégio Estadual Luiz Viana Filho também em Guanambi. Ao concluir o ensino fundamental, veio a decisão de cursar o Magistério, o chamado 1º grau, pois segundo a tradição vigente, primeiro se formava professora depois se fosse possível, poderíamos fazer outro curso.

Cursar o magistério despertou em mim o desejo de me envolver com a educação, tive professores que foram essenciais nesse período pelo compromisso e protagonismo que conduziam as aulas.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2005 p.14)

Quando cursava a primeira série do magistério fui selecionada como monitora da Associação de Assistência a Menores de Guanambi (AAMG), uma entidade sem fins lucrativos que oferecia atividades as crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social.

Foi uma experiência muito significativa como docente, pois apesar de ter apenas 16 anos, fiquei acompanhando a turma com mais idade. Além dessa experiência, também já havia atuado como catequista, uma atividade da igreja católica que prepara as crianças para a 1ª eucaristia. Essa formação religiosa, trago como herança familiar.

Minha bisavó sempre realizava quermesses na festa da padroeira do povoado, atividade que meu avô deu continuidade pela sua devoção a Santa Luzia. Residindo em Guanambi participava da festa do padroeiro Santo Antônio, por quem tenho grande devoção.

Essas oportunidades ajudaram em minha formação como professora o que facilitou assumir uma turma da 4ª série durante o estágio supervisionado que era pré-requisito para a conclusão do curso de magistério de 1º grau.

Paulo Freire afirma que:

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social. (FREIRE, 1993, p. 114)

Corroborando com o pensamento de Freire, em que somos produto do meio social que estamos inseridos e a oportunidade que temos muda toda nossa trajetória. Freire (1981, p.47) “É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais [...] O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber”.

Nas escolas por onde passei tive professores que foram essenciais na minha formação pessoal e profissional e hoje tenho certeza da influência dos mesmos em minha carreira docente.

Quando criança junto com os primos e tantas outras crianças daquela localidade entre tantas brincadeiras, sempre brincávamos de escolinha e me cabia fazer o papel da professora. Nesse fazer de conta, também havia a influencia da minha mãe, que por algum tempo foi professora leiga no MOBREAL, no período em que morava ainda na zona rural e possuía um pequeno sitio em outra localidade do município de Candiba, na região chamada de Lagoa dos Prates.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral - surgiu no dia 15 de dezembro de 1967, de acordo com a Lei nº 5.379, quando o governo assumiu o controle da alfabetização de adultos voltando-a para a faixa etária de 15 a 30 anos e durou até meados da década de 1980.

O Mobral foi criado com algumas metas consideradas importantes para toda a população adulta analfabeta do período. Na concepção

educacional do regime militar, tinha como seus principais objetivos: erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos

Minha mãe estudou até a 4ª série primária e fez parte dos professores leigos que trabalhou neste modelo educacional, apesar da pouca escolaridade possui um conhecimento fantástico em matemática, uma vez que como costureira necessitava dessa habilidade para fazer os moldes das roupas que confeccionava.

Além disso, ela é uma leitora assídua, o que a possibilita fazer inferência nas conversas que temos no nosso dia a dia. Atualmente, apesar dos 83 anos, participa de vários movimentos e celebrações da igreja católica.

Quando mudamos para Guanambi minha mãe poderia ter continuado os estudos, mas nesse período era necessário trabalhar muito para garantir o sustento da casa, porque além dos três filhos menores, morava conosco mais seis adolescentes (primos) para estudar e esse fluxo de pessoas era constante, a casa era sempre cheia.

Apesar de muitas dificuldades devo muito ao incentivo de minha mãe para continuar estudando que ainda hoje me estimula e sempre diz “arrependa-se do que fez e não do que deixou de fazer, conhecimento nunca é demais.”

Nos períodos em que voltava de férias para casa de meu avô, era presença constante na escola rural. Lá fazia papel de ajudante da professora. Sentávamos em uma carteira que comportava dois alunos onde um sempre ajudava o outro, tirando dúvidas, acompanhando se já havia copiado toda a lição.

Ao chegar ao colégio, ensino fundamental II, um misto de alegria e sentimento de maior responsabilidade, parece que estamos deixando a infância de lado e tendo acesso a outro universo. Momento de muita efervescência, tudo novo.

Como professora, hoje acredito que essa é a fase em que precisamos de muita disciplina e acompanhamento dos pais, momento em que temos contato com um universo de coisas novas, vários professores, matérias novas e outras amizades.

Ao concluir o ensino fundamental II, eis que é chegado o momento da escolha profissional. Naquele momento era oferecido no Colégio Estadual Luis Viana Filho os cursos profissionalizantes de magistério de 1º grau, técnico em contabilidade e técnico em administração.

O magistério era o curso que naquele período dava status, ser professora teria a oportunidade de inserir no mercado de trabalho mais rapidamente.

No contexto teórico, o da formação permanente da educação, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. A influência que as nossas dificuldades econômicas exercem sobre nós, como podem obstaculizar nossa capacidade de aprender, ainda que careçam de poder para nos “emburrecer”. O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria.(FREIRE, 1997, p. 71)

Éramos um total de oitenta estudantes dividido em três classes, sendo todas mulheres. Sobre esse aspecto, Pereira, (1969) já abordava a predominância do sexo feminino no magistério.

Não é somente pelo aspecto numérico que o magistério primário se apresenta como ocupação feminina. A divisão sexual do trabalho, de que o magistério primário constitui caso

particular, sempre corresponde um conjunto de representações coletivas acerca da adequação dos sexos aos diversos setores da estrutura ocupacional. Verifica-se, pois, uma interdependência entre dois planos da realidade social o estrutural e o ideológico, aqui retidos respectivamente como predominância quantitativa das mulheres no magistério primário e como concepções sobre a maior adequação dessa atividade ao sexo feminino (PEREIRA, 1969, p. 47)

Ao concluir o Magistério, dei continuidade aos estudos no ano de 1988, agora cursando os Estudos Adicionais com ênfase em Ciências e Matemática. O curso possibilitava a docência em classes de 5ª e 6ª séries. Experiência fantástica, pois tive uma coordenadora que era uma das professoras mais “temidas” da época. Constatei que tudo não passava de mito, a professora na verdade era exigente para que fizéssemos um trabalho eficiente.

Também nesse período, passei a trabalhar no mercado formal em uma empresa de assessoria técnica a projetos agropecuários, pois o curso de Estudos Adicionais era oferecido no noturno. Em 1991, me casei e voltei a morar em Candiba, onde resido até o momento.

Trajetória profissional

No ano de 1993 ingressei como Professora concursada do Ensino Fundamental I na Rede Pública Estadual da Bahia, onde permaneço até os dias atuais.

Nesses 25 anos de Magistério, exerci algumas funções inicialmente como Professora das Séries Iniciais, depois como Secretária Escolar por dois anos, quando assumi o que considero meu maior desafio profissional, o cargo de Coordenadora Municipal de Educação no ano de 1997, onde tinha a responsabilidade de acompanhar as escolas da rede estadual de ensino.

Este foi um período de muitas mudanças na educação, a nova LDB 9394/96 acabava de ser publicada e em 1998 as escolas estaduais da Bahia deixavam de oferecer a educação infantil passando a responsabilidade ao município conforme prevê a lei. Em 2002 a rede estadual assume o ensino médio que até então era ofertado pelo município.

A escola estadual não tinha estrutura física adequada e no quadro de professores poucos tinham formação acadêmica para assumir o ensino médio, necessitando de contratação de estagiários e a adequação do espaço físico.

Permaneci neste cargo por 07 anos. Quando retornei para a sala de aula, desta vez em classes do ensino médio. E a partir de 2007 assumi outra função de gestão desta vez como vice-diretora.

Durante minha carreira, senti a necessidade de continuar meus estudos e em 1998 ingressei no curso de Pedagogia com habilitação para as series iniciais na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O curso apesar de ser direcionado a formação de professores para a alfabetização mudou a realidade da educação da microrregião de Guanambi, sendo o primeiro curso superior oferecido na região. Conforme Imbernón:

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como conseqüência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 13)

Após concluir a licenciatura em Pedagogia, estudar transformou em algo contagiante. Em seguida, fiz meu primeiro curso de Especialização em Gestão também na UNEB. Especializei-me pela Escola de Gestores do MEC, curso ofertado pela UFBA e em Mídias Digitais pela UESB.

Cada formação profissional nos apresenta oportunidades de crescimento na carreira docente, e o curso oferecido pela Escola de Gestores do MEC proporcionou contato com gestores de toda a Bahia. A troca de experiência e o próprio formato do curso em pesquisa-ação nos permitiu aliar teoria e prática. Como salienta Freire (1996) mesmo com muitas dificuldades o estudo nos proporciona saberes e olhares diferentes.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE 1996, p. 23)

Nesse período, tive contato com o coordenador do Ensino Médio Inovador na Bahia, o Professor Gilson Alves que ministrou uma das disciplinas do curso.

Em alguns encontros de gestores da DIREC 30, sempre ouvíamos depoimentos de diretores elogiando o Ensino Médio Inovador – EMI, apenas duas escolas haviam sido selecionadas para implantar o Programa na nossa região e como critério estipulado pela Secretaria da Educação da Bahia, as mesmas deveriam funcionar na sede da Diretoria Regional como forma de ter um melhor acompanhamento por parte dos técnicos da DIREC.

Como vice-diretora fiquei instigando se não era possível também que a escola na qual trabalhava pudesse implantar o programa. Várias foram às solicitações, até que o contato com o coordenador do programa pudemos expor o interesse da escola em aderir ao EMI e que, atendíamos aos critérios estabelecidos pelo programa.

Na 2ª edição do curso de especialização em Gestão Escolar pela Escola de Gestores fui selecionada como egressa para a função de

Assistente de Turma, para acompanhar, tirar dúvidas e monitorar a realização das atividades pelos cursistas.

Um número considerável de cursistas não dominava o acesso a internet, e alguns não possuíam nenhuma familiaridade com as novas tecnologias, especialmente os gestores das redes municipais. Vale ressaltar que os gestores da rede estadual já haviam participado de cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela SEC.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005 p. 13)

Neste contexto, a psicologia histórico-cultural discute que, o indivíduo ao aprender não está sozinho, mas sempre em contato com outras pessoas, em um processo de troca constante através do sujeito que aprende, pelo sujeito que ensina e pela própria relação entre eles. Sem necessariamente tenha a presença do sujeito que ensina, mas ela pode ocorrer através dos objetos culturais das relações sociais e pela linguagem que propicia a internalização da cultura.

Outra experiência profissional foi como tutora do PROGESTÃO um curso de aperfeiçoamento para a equipe gestora das escolas da rede municipal de Candiba. Momento de muito aprendizado atuar em um programa voltado para a formação de diretores, vice-diretores, secretário escolar, coordenador pedagógico e assistente administrativo, onde podíamos articular a teoria versus prática pedagógica.

Dessa experiência, das leituras compartilhadas, da apresentação das atividades, das discussões de cada módulo nos encontros presenciais podíamos sentir o compromisso de cada um em estar

buscando melhor capacitação, mesmo sendo essa oportunidade durante os finais de semana.

Uma das atividades exigidas pelo curso era a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola. Para Ilma passos Veiga (2002):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2002 p.13)

Apesar de tanto discutirmos na universidade sobre a importância do PPP implementado com metas e objetivos definidos pela escola, o que constatamos durante essa experiência como tutora nos cursos de formação tanto da Escola de Gestores como do PROGESTÃO, é que muitas escolas até possuem o documento elaborado, mas não colocam em prática, tornando-o apenas mais um documento arquivado na secretaria escolar.

Sobre essa questão VASCONCELOS (2004) chama atenção que o PPP é um plano global da instituição, um processo de sistematização do Planejamento Participativo. Sendo um instrumento teórico metodológico que organiza e integra as atividades de intervenção da prática escolar.

Esta experiência profissional foi imprescindível para reafirmar a hipótese de que os profissionais das escolas municipais têm dificuldade de acesso aos cursos de formação continuada. Pois depende do gestor municipal a adesão a alguns programas federais que oferecem capacitação. Além disso, para muitos capacitar significa criar despesas desnecessárias.

Paralelo aos cursos de formação tentei fazer uma segunda graduação e finalmente cursei Arte pela UNIMES um curso ofertado pelo sistema EAD, esta formação veio acrescentar meus conhecimentos e anseios por uma escola pública de qualidade, uma vez que compartilho dos ensinamentos de Freire (2005):

A escola pública que desejo é a escola onde tem um lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar. A criticar, a criar, onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo. (FREIRE, 2005, p.83)

Como professora do ensino médio, assumi a disciplina Arte pela afinidade com a área. Mas tinha outro fator que incomodava era a forma de como a disciplina era vista pela comunidade escolar, uma disciplina que ficava relegada a segundo plano, sendo as aulas distribuídas para complementar a carga horária de professores, e entre os alunos era considerada uma matéria sem muita importância, que não reprovava e que as atividades realizadas eram simplesmente lúdicas.

Na primeira oportunidade fiz a licenciatura em Artes Visuais. (FREIRE, 1981) afirma que estudar é, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática, uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. Concordando com o pensamento de Freire, sempre dialogo com meus alunos do ensino médio e discutimos que estudar dói, é cansativo, exige renúncia, especialmente na fase final da educação básica, quando o foco é o ENEM e os exames vestibulares.

Mas que é preciso ter “atitude crítica no estudo uma vez que a mesma deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente. (FREIRE, 1981 p.9).

Na minha carreira docente, busquei sempre trabalhar com o intuito de melhorar a minha prática e conseqüentemente contribuir para transformar a realidade educacional na qual estou inserida. O que não é fácil, pois depende de inúmeros fatores, entre eles lidar com jovens e adolescentes que são desprovidos de capital cultural que chegam ao ensino médio e não acreditam no valor da educação como propulsora das mudanças elementares.

Ainda como professora do Ensino Médio, tive outra experiência, desta vez como Coordenadora do PIBID na escola onde trabalho. Foi muito gratificante ter ex-alunos voltando para a escola na iniciação a docência. E perceber como a universidade vem melhorando, proporcionando a extensão a outros municípios e não somente ao município onde está sediado seu campus.

Neste processo de construção, aprendizagem e mudanças, o mestrado sempre foi um sonho, contudo um tanto distante, visto que para realizar este desejo seria necessário deslocar para um grande centro, além disso as vagas disponibilizadas não são suficientes para a demanda, a cidade mais próxima que oferece fica distante a 400 km e a Secretaria da Educação da Bahia só permite licença remunerada para cursistas que tem no máximo 20 anos de trabalho.

Neste contexto, de trabalho e maternidade, os sonhos ficaram adormecidos por um bom período, somente no ano de 2017 tive a oportunidade de retirar este desejo da gaveta e aqui estou para concretizá-lo.

Para tanto, estabeleci como objeto de pesquisa refletir sobre a implantação do Programa Ensino Médio Inovador e a Recontextualização do Currículo em uma escola do interior da Bahia.

Os resultados dessa pesquisa poderão contribuir no debate nacional acerca de alternativas para um Ensino Médio mais significativo e adequado às necessidades da geração atual. Uma vez que esse debate

possibilita repensar a recontextualização das políticas curriculares para a Educação Integral, a escola e sua relação com a sociedade.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado não apenas de uma pesquisa acadêmica, como também de uma trajetória pessoal que está profundamente presente nesta dissertação.

Durante o meu percurso profissional, surgiu a necessidade de pesquisar e estudar as questões referente a recontextualização da política indutora da educação integral - PROEMI no contexto da prática dos professores de uma escola estadual no interior da Bahia.

O amadurecimento do objeto no campo profissional aconteceu em 2013, quando iniciou o processo de implementação do Programa Ensino Médio Inovador em uma escola estadual do estado da Bahia. O PROEMI se apresenta como estratégia do MEC para melhorar a qualidade do Ensino Médio por meio da dinamização e flexibilização do currículo.

Neste contexto este trabalho buscou, investigar quais as transformações ocorridas na escola com a implementação do referido Programa, além disso, compreender como a política curricular do PROEMI é recontextualizada do contexto da influência ao contexto da prática, e como esta proposta tem influenciado as práticas pedagógicas na referida instituição de ensino. Para tanto dividimos este trabalho em quatro capítulos.

A pesquisa baseia-se no referencial teórico de Ball e Mainardes (2011), Ball, Maguire e Braun (2016), Lopes (2005) e Mainardes (2006), com enfoque nas políticas educacionais.

A opção pela análise dos processos de recontextualização pauta-se em Bernstein (1996) e Lopes (2008), fundamentou no ciclo de política de Ball (2001, 2006) e, por fim, Bardin (1979, 2011) imprimiu a partir da análise da enunciação os métodos de compreensão dos dados coletados.

Ao final da pesquisa, ficou perceptível que os processos de recontextualização do PROEMI ocorrem de maneiras a garantir a

ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e a participação nos projetos estruturantes da Secretaria da Educação. A pesquisa sinaliza ainda como resultado que os impactos dessa política podem ser percebidos na melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas, assim como no aumento dos indicadores educacionais, a exemplo do IDEB e ENEM. No entanto, evidenciou-se que há um engessamento da proposta, na medida em que o redesenho do currículo escolar abarca apenas um modelo de atividade pedagógica: a oficina.

1.1 Tema

Redesenho Curricular do PROEMI

1.2 Título

A Recontextualização do PROEMI em um Colégio Estadual do sudoeste baiano.

1.3 Problema

Como ocorre a recontextualização do Programa Ensino Médio Inovador como indutor da educação integral em um Colégio Estadual do sudoeste baiano?

1.4 Problematização

Questionamos como a política curricular do PROEMI é recontextualizada do contexto da influência ao contexto da prática? O programa contribuiu para amenizar as dificuldades pedagógicas na escola? A ampliação da jornada escolar interfere no desempenho dos alunos nas avaliações externas?

1.5 Justificativa

Compreender como o PROEMI, uma estratégia do MEC para melhorar a qualidade do Ensino Médio por meio da ampliação da jornada

escolar, da dinamização e flexibilização do currículo, é operacionalizado. Uma vez que a unidade escolar tem a garantia dos recursos financeiros.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo Geral

Analisar as implicações da implantação do Programa Ensino Médio Inovador em um Colégio Estadual do sudoeste baiano.

1.6.2 Objetivos Específicos

- Identificar avanços e desafios deste modelo de educação integral entre 2013 e 2018 de um Colégio Estadual do sudoeste baiano.
- Analisar as mudanças estruturais, pedagógicas, financeiras e de rendimento escolar decorrentes da implantação do PROEMI.
- Averiguar se a ampliação do tempo pedagógico tem contribuído para a elevação dos índices de desempenho nas avaliações externas.
- Compreender como a política curricular do PROEMI é recontextualizada do contexto da influência ao contexto da prática.

2. MARCO TEÓRICO: IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NO CAMPO EDUCACIONAL

Nesta seção apresentamos o marco teórico que serviu de embasamento na realização desta pesquisa. Para tanto apresentamos os caminhos percorridos pelo Ensino Médio no Brasil seus avanços até o momento atual, além disso, a descrição do documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI que chega às escolas no ano de 2009 como proposta do Ministério da Educação – MEC por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB).

O referido programa, objetiva ampliar a jornada escolar dos alunos do Ensino Médio não profissionalizante, para a realização de atividades extracurriculares. Este programa faz parte de um conjunto de medidas que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) bem como as ações propostas pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

2.1 Historicização do Ensino Médio no Brasil

Historicamente o Ensino Médio no Brasil se dividiu entre a fase intermediária entre o ensino fundamental e o ensino superior. E mais recentemente como a última etapa da educação básica. Tendo uma consolidação dos saberes construído ao longo da vida acadêmica dos alunos e como preparação para inserção no mercado de trabalho, como também para o preparo para a realização dos exames vestibulares.

Marcado por conflitos e diferenças essa etapa de formação dos jovens brasileiros, o ensino médio, é apontado pela dicotomia entre ensino propedêutico e profissionalizante. Inserido a esse bojo de diferenças e exclusão, tornou-se a etapa de ensino onde existe um maior número de jovens e adolescentes fora do espaço escolar.

Aliado as dificuldades de acesso e permanência dos jovens dessa faixa etária ao ensino formal, não havia incentivos e garantias do estado através de políticas públicas para a manutenção desse público no sistema educacional.

A partir da década de 1990 começa a expansão do ensino médio no Brasil, mas a obrigatoriedade desse nível de ensino, só ocorreu através da Emenda Constitucional nº 59/2009 que assegura o ensino dos 4 aos 17 anos, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, considerados como educação básica.

Krawczyk (2011) salienta que a expansão do ensino médio, iniciada na década de 1990, não pode ser caracterizada como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, e à persistência de altos índices de evasão e reprovação.

Neste contexto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD, aponta que no ano de 2012 a taxa de escolarização líquida do ensino médio no Brasil, que atende aos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, era de 54%. Isso demonstra que 46% dos jovens, ainda não haviam concluído o ensino fundamental ou não deram continuidade aos estudos. Evadindo e ou abandonando a escola.

Decorridos 30 anos da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 que assegura uma educação pública e de qualidade para todos, a complexidade que envolve a universalização desse nível de ensino é muito peculiar, pois apesar das medidas tomadas, muito há por fazer, uma vez que não há continuidade nos programas e projetos propostos na área educacional no Brasil.

Para tanto, podemos compreender como das principais iniciativas do governo federal a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério)

em 1996, que atrelou gastos obrigatórios com a educação previstos na Constituição Federal.

Segundo Castro e Torres 2014, com advento do FUNDEF, mais crianças lograram entrar na escola e uma maior proporção conseguiu ingressar no ensino médio na idade correta. Como resultado, os níveis de cobertura do nível médio se ampliaram de modo importante.

Vale notar que esse avanço, apesar de expressivo, deve ser relativizado. Em primeiro lugar, os níveis de cobertura do ensino médio brasileiros ainda são baixos, mesmo quando comparados a países com níveis de renda similar. Esse resultado é fruto do severo atraso da educação brasileira até o início dos anos 1990, aspecto que tem implicações de longo prazo para o avanço educacional das gerações subsequentes.

O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14/96 e regulamentado pela Lei nº 9424/96, sendo implantado em 1998. De acordo sua regulamentação, era um fundo de natureza contábil onde pelo menos 60% dos recursos, deveriam ser assegurados para a remuneração dos profissionais do magistério.

Previa também, o desenvolvimento de política de estímulo às iniciativas de melhoria de qualidade do ensino, acesso e permanência na escola promovidos pelas unidades federadas, em especial aquelas voltadas as crianças e adolescentes em situação de risco social (Art. 14). Ficou em vigor de 1998 a 2006.

Em substituição ao FUNDEF, que disponibilizava recursos para o atendimento ao ensino fundamental, foi criado outro fundo no ano de 2007, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) para promover o financiamento da educação básica pública. Que além do ensino fundamental, abrangeria a educação infantil e o ensino médio.

O referido fundo Foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, tendo vigência até 2020.

Como forma de avaliar a qualidade do Ensino Médio no Brasil, foi criado em 1998 o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). A participação dos alunos era voluntária inicialmente, até tornar-se obrigatório para os concluintes do Ensino Médio.

É uma avaliação constituída a partir de uma matriz de referência, que determinam habilidades e competências que os alunos devem desenvolver a partir dos conteúdos ministrados no ensino fundamental e médio.

Segundo Alves e Lima, o ENEM ao longo da primeira década do século XXI, foi utilizado como instrumento de certificação de conclusão do Ensino Médio, bem como de critério de acesso ao ensino superior, através de programas como Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), além de ter sido aceito como exame de seleção para a maioria das universidades federais do Brasil. (ALVES e LIMA, 2014).

Diante da abrangência que o ENEM passou a ter no cenário educacional, além de uma avaliação externa, se transformou num grandioso processo seletivo, uma vez que a cada ano novas instituições de ensino superior tem o utilizado como forma de ingresso a universidade seja ela pública ou privada.

Segundo Castro (2000), a concepção do ENEM, está pautada nas orientações para a educação básica, estabelecidas pela LDB, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, como um instrumento que baliza e induz a reforma do Ensino Médio.

A consolidação de um sistema nacional de informações educacionais propicia a atuação do MEC na estruturação dos programas

de avaliação externa e a traçar metas para superação das deficiências existentes e como consequência melhorar a qualidade do ensino médio.

2.2 Educação e Educação Integral

Etimologicamente a palavra “Educação”, vem de “**Educar**”, que tem origem por sua vez no Latim **EDUCARE** que é um derivado de EX, que significa “fora” ou “exterior” EDUCERE, que tem o significado de “guiar”, “instruir”, “conduzir”.

Em seu livro O que é educação, Brandão 1981, discute a educação como um processo de construção e transmissão de valores culturais da sociedade.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.(BRANDÃO,1981, p. 10)

Libâneo (2002,p.26) define a educação como [...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades” e salienta que enquanto processo de transformação da sociedade, é necessário um compromisso político. Nas palavras de Libâneo a educação ocorre:

Em várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos,

procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. Mesmo no âmbito da vida privada, diversas práticas educativas levam inevitavelmente a atividades de cunho pedagógico na cidade, na família nos pequenos grupos, nas relações de vizinhança. (LIBÂNEO, 2002, p. 27)

A educação passa a ser vista como uma prática social em consonância com o sistema educacional vigente.

[...] a educação jamais é uma dádiva, uma doação de uma pessoa que sabe àqueles que não sabem, mas algo que se apresenta como um desafio para educador e educando, um desafio que é a própria realidade composta de situações-problema, de inquietações, de angústias e de aspirações do grupo. Isto constitui a matéria-prima do processo educacional (OLIVEIRA, 1989, p. 31)

O conceito de educação integral remete a algumas interpretações . Percebe-se que é comum as pessoas não compreenderem o significado da educação integral e formulam algumas concepções sobre educação integral, como sendo apenas a ampliação da jornada escolar onde os alunos participam no contraturno de atividades culturais e esportivas.

Para além da ampliação do tempo de permanência na escola, a educação integral é aquela que proporciona uma formação plena do cidadão.

A educação integral não está condicionada somente ao tempo integral, e o tempo integral não equaciona o problema da oferta diária de educação integral. Há que se superar o turno para ofertar educação integral, indubitavelmente; todavia, é preciso formular políticas educacionais que aproximem escolas e comunidades, de modo que estudante e família participem, permanentemente, de modo ativo e negociado, da decisão sobre o tempo obrigatório diário de participação nas atividades escolares. (MOLL, 2012 p. 44)

Na evolução das práticas escolares, é preciso garantir o acesso e permanência dos jovens brasileiros a educação integral, para que a discrepância entre os dados estatísticos dos rendimentos dos que tiveram

acesso a educação, e os que não tiveram esse direito garantido possam, ser superados através de uma consolidação efetiva da construção do conhecimento com o acesso ao saber sistematizado, onde a escola seja o local onde se constrói comunitariamente o conhecimento

A pauta da educação integral está diretamente relacionada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades. Essa pauta é constitutiva da promoção intergeracional, na medida em que os estudantes cujos pais e mães tiveram que buscar o sustento de suas famílias e foram excluídos e esquecidos da vida escolar precisam ter assegurado seu direito de aprender; ela pode auxiliar decisivamente na consolidação dos avanços de escolaridade nas famílias de novos pais e mães, mais jovens, procedentes das condições atuais do ensino médio. (MOLL e LECLERC, 2012, p. 23)

Moll 2008 chama atenção para a participação da comunidade escolar na efetivação da educação integral como direito a cidadania, ao considerar que:

Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade e para todos em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública (MOLL, 2008, p.11)

2.3 Diferença entre Educação Integral X Educação em Tempo Integral

Para fins de distinção, Lima e Almada (2013) conceituam:

- a) Educação integral: refere-se a cada estudante ter uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.
- b) Educação de Tempo Integral: refere-se à ideia de ampliação da jornada escolar, inclusive para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral.

c) Escola de Tempo Integral: refere-se à ampliação da jornada, restrita ao espaço da escola, mas não implica na implementação de uma educação integral.

d) Educação Integral de Tempo Integral: refere-se à ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral. (LIMA E ALMADA, 2013, p.103)

Corroborando com esses conceitos, Cavaliere chama atenção para além do uso das terminologias.

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1016)

A retomada da discussão no Brasil na década de 1990 da educação integral esta expressa através dos marcos legais conforme apresentado por Moll e Leclerc:

O uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” é estabelecido com base no marco legal da política educacional. As políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/2007. Em seu artigo 10, o tempo integral foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber ponderação diferenciada para distribuição proporcional de recursos. Assim, passou a ser considerada como de tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, conforme o artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007. Isso representa um grande avanço em relação à modéstia do que foi disposto no art. 34 da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [...] (LECLERC E MOLL, 2012, p. 20)

Fica evidente através do marco legal que a trajetória da política de educação integral no Brasil pode ser destacada, desde os anos de 1980 de acordo com conceitos expressos nos documentos oficiais:

Constituição Federal (1988),

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990),

Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96,

Plano de Desenvolvimento da Educação – Compromisso Todos pela Educação – Decreto 6.094/2007

Plano Nacional de Educação n.13.005/2014,

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007),

Financiamento da Educação Integral via Portaria 873 (2010)

Nesse contexto várias experiências na perspectiva da educação em tempo integral são desenvolvidas no Brasil.

E entre elas surge o PROEMI como um programa indutor da educação integral que possibilita a implementação de um currículo para o ensino médio, a partir dos interesses da comunidade escolar e, além disso, tem a garantia dos aportes financeiros para a execução das ações implementadas dentro do plano de redesenho curricular (PRC).

2.4 Caminhos da educação integral no Brasil: contribuições de Anísio Teixeira

A proposta de educação de tempo integral na escola brasileira tem o seu maior defensor o educador Anísio Teixeira que na década de 1920 com o movimento da Escola Nova. Teixeira (1920) enxergava sua importância para os alunos da escola pública.

Anísio Teixeira além de formular seus princípios conceituais e práticos, idealiza as escolas modelo para a efetivação desta educação. Sendo a construção da primeira escola em Salvador, conforme descreve Menezes:

Projeto implantado por Anísio Teixeira em Salvador (BA), quando ocupava a Secretaria de Educação do Estado (1947-1951) no governo de Otávio Mangabeira. A Escola-Parque fazia parte de um ambicioso projeto de reformulação do ensino da Bahia, que previa a construção de centros populares de educação em todo o estado para crianças até 18 anos. O objetivo era fornecer à criança uma educação integral, cuidando da sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania. A única escola concluída foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950 no bairro popular da Liberdade, na capital baiana, que ficaria conhecido como Escola Parque. Essa obra projetou-o internacionalmente (MENEZES, 2001 p.01)

Anísio Teixeira foi um educador para além do seu tempo, pois vislumbrava com uma educação pública que alavancasse o desenvolvimento tecnológico e científico do país. Anísio foi seguidor das ideias de John Dewey de quem foi aluno e primeiro tradutor de suas obras no Brasil.

Para Dewey (1979) a educação é uma constante reconstrução da experiência. Foi esse pensamento que impulsionou Anísio Teixeira a ter uma atitude de inquietação permanente diante dos fatos, considerando a verdade não como algo definitivo, mas que se busca continuamente.

Sendo criticado até pelos amigos mais próximos pelas suas ideias, pois o considerava americanizado, ele não se intimida. Anísio Teixeira utiliza do pragmatismo deweyano que o ajudou a superar o autodidatismo e a improvisação e que o possibilita implantar uma política educacional. Não era apenas dar acesso a escola, mas era preciso preparar para o trabalho e para a convivência na sociedade.

A escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (TEIXEIRA,1994, p. 162).

As crianças das classes populares teriam essa possibilidade através da escola de tempo integral, onde a ampliação da jornada escolar permitiria o contato com diversas atividades, conforme propunha Anísio Teixeira através de um:

Programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA,1971 p.141)

Neste sentido, compreender a realidade social em que está inserido e posicionar-se de maneira crítica dentro dela é uma atitude que se espera dos dirigentes em qualquer patamar da sociedade, tendo como premissa a mudança de cenário, especialmente quando se trata da educação e é possível a consolidação de um programa proposto para favorecer as classes populares. Conforme Nunes (2010):

Anísio Teixeira [...] Deslocou a carência do indivíduo para a omissão dos governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares. Não considerou as classes populares urbanas como obstáculos sociais e políticos e por esse motivo defendeu a educação como instrumento de superação de uma carência que não é do indivíduo, mas da cultura erudita que lhe faz falta. Pôde perceber que a desigualdade entre as pessoas não estava dada. Era feita (NUNES, 2010 p.23).

Sobre a influência das formulações teóricas proposta por Anísio Teixeira, foi implantado no Rio de Janeiro nas décadas de 1980 – 1990 os CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública, de amplitude incomum para a época. Foram idealizados por Darcy Ribeiro, no mandato do então governador Leonel Brizola, com o propósito de levar o social para dentro da escola, que pode ser traduzida nos seguintes termos:

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país. Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. (BRASIL, 2009c, p. 16)

Após algumas experiências pontuais de educação integral, ressurgiu no ano de 2007 a proposta de ampliação da jornada escolar por meio do Programa Mais Educação criada pela Portaria Interministerial nº 17/2007 do Ministério da Educação e outros ministérios, com o objetivo de atender crianças e adolescentes do ensino fundamental, e em 2009 é instituído através da Portaria nº 971 o Programa Ensino Médio Inovador, para atender o ensino médio não profissionalizante.

Neste contexto, o Programa Ensino Médio Inovador apresenta no seu documento orientador uma gama de possibilidades para a inovação curricular, a flexibilização e a diversificação das atividades pedagógicas, de acordo com a identidade de cada escola, que estimulam ações democráticas e criativas de toda a comunidade escolar que garantem a estruturação da ampliação de carga horária através de eixos temáticos, os macrocampos.

2.5 Surgimento do PROEMI

Com o objetivo de traçar um panorama da situação do Ensino Médio no Brasil foi criado um Grupo de Trabalho – GT Interministerial entre o Ministério da Educação – MEC e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) por meio da Portaria nº 1189, de 05 de dezembro de 2007, e a Portaria nº. 386, de 25 de março de 2008.

O GT Interministerial elaborou o documento “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, que além de mapear os desafios vivenciados pela Educação Básica no país e em especial o Ensino Médio, propõe elementos e pressupostos para uma política para essa modalidade de ensino, que visa atender aos jovens na faixa etária ente os 15 e 17 anos.

A universalização dessa etapa da educação básica deverá elevar a escolaridade dos jovens, garantindo uma educação de qualidade, e conseqüentemente promover melhorias em sua condição de vida. Expressa nos seguintes princípios elencados no documento:

Obrigatoriedade do Ensino Médio no Brasil;

O Ensino Médio – etapa final da educação básica - objetiva a autonomia do educando frente às determinações do mercado de trabalho;

O processo educativo está centrado nos sujeitos da aprendizagem, sejam jovens ou adultos, respeitadas suas características bio-psicológicas, sócio-culturais e econômicas;

As condições para o exercício da docência são garantidas pelo fortalecimento da identidade e profissionalidade docente e da centralidade de sua ação no processo educativo;

A identidade do Ensino Médio, como etapa final da educação básica, deve ser construída com base em uma concepção curricular cujo principio é a unidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia;

O Ensino Médio integrado à educação profissional técnica é atualmente uma das mais importantes políticas públicas, mas parcial para a concretização da identidade do Ensino Médio brasileiro;

A União tem como responsabilidade a coordenação nacional das políticas públicas para o Ensino Médio, em regime de colaboração com as unidades federadas. (Brasil, MEC/SAE, 2008)

Apesar de avanços oriundos na educação como o da ampliação da matrícula no ensino básico existia lacunas que precisavam ser revertidas como a permanência na escola e a aprendizagem dos estudantes. Diante do estudo realizado o GT Interministerial traçou-se os objetivos estratégicos:

Fortalecer a política pública para o ensino médio na articulação com o PNE e PDE e a coordenação nacional do MEC; Consolidar a identidade unitária do ensino médio como etapa final da educação básica considerando a diversidade dos sujeitos e, em particular, as questões da profissionalização, da educação no campo e da EJA; Desenvolver e reestruturar o currículo do ensino médio em torno da ciência, da cultura e do trabalho; Valorizar os profissionais da educação do ensino médio; Priorizar os sujeitos jovens e os adultos estudantes do ensino médio; Melhorar a qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais; Expandir a oferta do ensino médio nas escolas federais em articulação com a rede estadual. (BRASIL, 2008, p.10)

No entanto as recomendações do GT Interministerial precisariam ser discutidas por vários órgãos do MEC, como SECAD, SETEC e SEB e servir como base para subsidiar a formulação da política, de maneira articulada entre estas secretarias. O documento elaborado não constituía uma política pública educacional, era apenas um levantamento de diagnóstico e uma proposta (ISLEB, 2016).

A proposta de inovação curricular fora encaminhada ao Conselho Nacional de Educação - CNE em fevereiro de 2009 pela Secretaria de Educação básica SEB/MEC, após ampla discussão dos problemas enfrentados pelo ensino médio no Brasil.

Neste contexto o Parecer CNE/CP Nº 11/2009 foi aprovado em 30/06/2009 e publicado no Diário Oficial da União de 25/08/2009. As pesquisas divulgadas nesse período abordavam que apesar de ter 12 anos de nova LDB, os resultados ainda não garantiam a permanência e aprendizagem dos jovens nesse nível de ensino, onde 90% das matrículas era no ensino médio não profissionalizante.

Como proposta inovadora o programa de inovações curriculares busca aliar ações já desenvolvidas pelo Governo Federal em parceria com os estados e municípios estabelecidas no Plano de Metas do Decreto nº 6.094 de 24/04/2007, que visa a melhoria do Ensino Médio público, propondo a superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; consolidação da identidade desta etapa educacional e oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos.

Nesse aspecto Saviani (2005) afirma que:

[...] o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passa, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes. (SAVIANI, 2005, p.271).

O Ensino Médio, enquanto etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior vive uma dicotomia ente propedêutico e profissionalizante apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 em seu art. 35, incisos I e II, entre as finalidades do ensino médio, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental possibilitando o prosseguimento dos estudos, e a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para

continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação posteriores.

Diante dessa contradição, Saviani (2005) propõe que:

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. (SAVIANI, 2005, p.257).

Com índices de evasão, reprovação e distorção idade/série elevados no Ensino Médio, o Ministério da Educação (MEC) planeja intervenções para este nível de ensino, com o objetivo de melhorar o desempenho nos aspectos quantitativos como nos aspectos qualitativos desta etapa da educação brasileira, criando o PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador.

2.6 Objetivos do PROEMI

O PROEMI foi instituído pela Portaria nº 971 de 09/10/2009 e tem o objetivo de incentivar o desenvolvimento de políticas educacionais, a fim de fomentar mudanças curriculares e ações junto as Secretarias de Estado da Educação.

Conforme estabelece o Art. 2º: O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, MEC 2009).

Para a execução do que propõe a artigo 2º foram estabelecidos os seguintes objetivos:

I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;

II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnico-experimentais;

III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;

IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;

V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;

VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;

VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.

VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.

IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.

X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais.

Para assegurar a execução desses objetivos o Ministério da Educação disponibilizaria apoio técnico e financeiro aos estados através da descentralização de recursos para as secretarias estaduais visando a

operacionalização do programa. Ficando a cargo da Secretaria da Educação Básica, órgão ligado ao MEC, a responsabilidade de implantar, acompanhar, monitorar, supervisionar e avaliar o Programa.

2.7 Projeto de Redesenho Curricular para atender os macrocampos

O Programa Ensino Médio Inovador faz parte das ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para implementar o redesenho dos currículos do Ensino Médio.

O Ministério da Educação propõe a ampliação da jornada escolar contemplando a diversificação das práticas pedagógicas. As atividades diferenciadas são incorporadas ao currículo gradativamente de acordo com os macrocampos definidos pela equipe escolar.

Para implementar o currículo da escola, o Programa estabelece, que o Projeto de Redesenho Curricular - PRC contemple ações que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como eixos estruturantes na formação dos jovens dessa etapa da educação básica.

O Documento Orientador (2014) propõe que a escola desenvolva ações considerando os eixos estruturantes, sendo que:

Não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que se está propondo é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, re-significar os saberes e experiências (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p.9)

Com a ampliação da jornada escolar é possível construir um currículo mais atrativo aos jovens oportunizando a realização de ações e atividades a partir de um planejamento interdisciplinar, discutido coletivamente, onde o percurso formativo valorize os tempos e espaços dos sujeitos, proporcionando assim a formação integral.

Segundo o Ministério da Educação, o PROEMI é um compromisso assumido pelos governos federal em parceria com o Distrito Federal e os estados para assegurar a ampliação da jornada escolar de no mínimo carga horária de 3000 horas anualmente, distribuídas entre 2400 horas de atividades obrigatórias e 600 horas acrescidas de forma gradativa.

Além disso, a escola selecionada deverá apresentar através da respectiva Secretaria de Educação um Plano de Ação Pedagógica (PAP) contendo o compromisso de assegurar o cumprimento das metas estabelecidas. Considerando os seguintes indicativos:

- Contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural;
- Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas;
- Promover a aprendizagem criativa por um processo de sistematização dos conhecimentos elaborados, como caminho pedagógico de superação à mera memorização;
- Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos;
- Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento,

respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

- Articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais;
- Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, como processos de dinamização dos ambientes de aprendizagem;
- Estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes;
- Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;
- Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio;
- Organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;
- Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde o diagnóstico preliminar, com acompanhamento do desempenho e integração com a família;
- Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem, como meio para elevação das bases para que o aluno tenha sucesso em seus estudos;
- Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação;
- Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes;
- Reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira, para assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio;
- Garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do

preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas;

- Desenvolver a compreensão da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e rurais;
- Valorizar o estudo e as atividades socioambientais e projetos de extensão;
- Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras;
- Valorizar práticas desportivas e de expressão corporal, referidas à saúde, à sociabilidade e à cooperação; e
- Estimular a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades.

Para a operacionalização do PROEMI as atividades propostas devem estar articuladas aos componentes curriculares, tendo como referências os objetivos constantes no Projeto Político Pedagógico da escola. Essas atividades didático-pedagógicas estão inseridas nas diversas áreas de conhecimento percebidas como grandes campos de ação educacional e interativa denominadas de macrocampos (BAHIA 2015).

O Documento Base do Ensino Médio Inovador apresenta como objetivo inicial:

Estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio, não profissionalizante, no país, revertendo os dados relativos a esta etapa da educação básica [...] reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular, que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio ((BRASIL, 2009 p. 16).

As ações previstas no PRC poderão ser estruturadas em vários formatos como oficinas, disciplinas optativas, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares. Tendo como princípio os interesses e necessidades da equipe escolar preponderando o interesse dos alunos do ensino médio.

Uma das proposições para a construção do redesenho curricular do programa, é conforme o Documento Orientador de 2014, “a oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento”. (BRASIL, 2014, p. 5).

2.8 Definir macrocampos: decisão da unidade escolar

Para a execução do programa, a escola constrói seu Projeto de Redesenho Curricular e a partir desse planejamento define os macrocampos que serão contemplados pela unidade escolar na realização das atividades pedagógicas. De acordo o Documento Orientador, entende-se por macrocampo sendo:

[...] campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.15)

Os macrocampos têm o objetivo de dar movimento às disciplinas, vencer a fragmentação e a falta de diálogo entre os componentes curriculares, ressignificando os saberes e experiências vivenciados no contexto escolar.

Compreende-se desta maneira que as ações propostas nos macrocampos possibilitarão a realização de atividades intra e extraescolar, flexibilizando o uso de tempos e espaços diversificados proporcionando diferentes experiências e aprendizado.

De acordo Documento Orientador 2013, as propostas apresentadas pela escola no Projeto de Redesenho Curricular deverão desenvolver atividades em pelo menos cinco macrocampos, dos quais três são obrigatórios e no mínimo dois optativos. São eles: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; Participação Estudantil.

Ao definir as ações programadas para cada macrocampo, a escola deverá estabelecer interação direta com o estudante, uma vez que um dos objetivos do PROEMI é tornar o ensino médio em “oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis” (Doc. Base EMI 2009, p.5)

Podendo também, incluir outras ações como formação dos professores, de gestão escolar e adequação dos ambientes escolares.

As ações elaboradas devem ser pensadas contemplando as áreas do conhecimento em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e estarem de acordo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM envolvendo temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares.

Como ação pedagógico-curricular, os macrocampos favorecem o trabalho na perspectiva interdisciplinar e a contextualização de uma proposta educativa que deve ter as condições adequadas à sua efetivação.

Os macrocampos Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento; são de caráter obrigatório devendo estar com ações programadas no PRC.

As atividades propostas no macrocampo Acompanhamento Pedagógico poderá contemplar uma ou mais áreas de conhecimento, com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdos.

As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola, ou ainda, com outros programas e projetos tendo em vista as expectativas e necessidades dos estudantes em relação à sua trajetória de formação. (BRASIL, MEC/SEB, 2013).

Além de fortalecer os componentes curriculares, é necessário que estas ações estejam referenciadas nos objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola.

No que concerne ao PPP da escola pesquisada, constatamos que um dos objetivos gerais se refere aos eixos norteadores que devem estar pautados o ensino médio, conforme ressalta o Documento Orientador de 2013. Dessa forma, observa se o alinhamento da unidade escolar com as diretrizes do PROEMI. Que estabelece:

As ações deverão considerar o Trabalho, a Ciência, a Cultura e a Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que se está propondo é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, 9 tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico (BRASIL, MEC/SEB, 2013).

O macrocampo “Iniciação Científica e Pesquisa” propõe uma aproximação dos jovens com a ciência, oportunizando sua produção e socialização. Tendo a integração entre teoria e prática, cultura e trabalho, ciência e tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa.

Sendo as ações desenvolvidas através de projetos de estudo, pesquisas de campo, observação, experimentação, análise e organização de dados, de acordo o Documento Orientador as atividades de:

Iniciação Científica e Pesquisa poderão desenvolver-se nos mais variados espaços do contexto escolar, incluindo os laboratórios e outros espaços acadêmicos e de pesquisa. As ações podem ser desenvolvidas por meio de projetos de estudo e de pesquisas de campo, envolvendo conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento, com vistas ao aprofundamento e à investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos. (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.16)

As atividades propostas neste macrocampo poderão estar associadas a outros macrocampos e ações pedagógicas da escola.

A escola pesquisada implantou a oficina A Matemática do Cotidiano, onde eram realizadas atividades ligadas a OBMEP, como também a Iniciação científica e Pesquisa o que resultou na realização de Mostra de Iniciação Científica.

No macrocampo Leitura e Letramento as ações deverão priorizar as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos com enfoque no desenvolvimento da leitura crítica e na perspectiva de uma escrita mais complexa, incluindo estudos de obras de autores locais, nacionais e internacionais.

Na escola pesquisada foi oferecida a oficina Desvendando a Trama da Leitura, que tinha como foco preparar o aluno para a redação do ENEM.

O macrocampo Línguas Estrangeiras de caráter não obrigatório deverá conter atividades que propicie a construção da linguagem na língua adicional estrangeira em suas multimodalidades visando expandir o conhecimento dos jovens sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual.

A unidade escolar ofereceu uma oficina priorizando o espanhol, ofertando a oficina Viajando pela América Latina como uma forma de atender também a Lei nº 11.161/2005 que determina a oferta do espanhol no ensino médio.

O macrocampo Cultura Corporal prioriza ações que propicie práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência corporal e do movimento. Espera-se a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando a importância de atitudes saudáveis como formas de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo. (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.18)

Para ofertar aos alunos atividades desse macrocampo, a unidade escolar desenvolveu uma oficina com o intuito de promover atividades culturais com ênfase na dança.

No macrocampo Produção e Fruição das Artes, sugere a realização de ações que deverão possibilitar conhecimentos que fortaleçam práticas nas diversas formas de expressão e produção artística nas diversas linguagens, ampliando o desenvolvimento do estudante em aspectos relacionados ao senso estético, e com o ambiente, articulando estes aos diferentes campos do conhecimento.

A escola ofertou a oficina Fazendo Arte dando ênfase na produção artística através do uso de materiais alternativos além de atividades artesanais.

O macrocampo Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias possibilita a realização de atividades que permitem o desenvolvimento de múltiplas formas de comunicação e processos criativos, proporcionando o domínio dos instrumentos e formas de comunicação, bem como a reflexão sobre o uso crítico das diversas tecnologias nos diferentes espaços de interação social. (BRASIL, MEC/SEB, 2013)

Nas Ondas do Saber foi a oficina ofertada neste macrocampo, onde os alunos tiveram acesso ao uso de diversas tecnologias, dentre elas a instalação de um sistema de rádio escolar.

O macrocampo Participação Estudantil abrange ações de incentivo ao protagonismo juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. As atividades deverão oportunizar a ampliação das condições que assegurem a pluralidade e a liberdade de manifestações dos jovens estudantes dentro do contexto escolar e social.

Todas as ações desenvolvidas em todos os macrocampos estabelecidos pelo PRC poderão estar articuladas a outros macrocampos e estabelecer ações interdisciplinares da escola uma vez que estas ações precisam estar especificadas no Projeto Político Pedagógico da escola, para isso a construção do PRC deverá ocorrer de forma coletiva contemplando a realidade dos alunos e corroborar para o fortalecimento do ensino/aprendizagem para esta etapa da educação básica.

2.9 O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI): Olhares dos Pesquisadores (2009-2019)

Com o intento de justificar e ressaltar a importância desse estudo realizamos um levantamento de pesquisas sobre o PROEMI, a fim de conhecer o que tem sido discutido e analisado sobre o tema nas produções acadêmicas especificamente, dissertações e teses já defendidas.

O PROEMI se apresenta como estratégia do MEC para melhorar a qualidade do Ensino Médio por meio da dinamização e flexibilização do currículo. O programa possui oito macrocampos e o presente estudo está vinculado a importância deste programa para a concretização da Educação Integral em uma escola Estadual do sudoeste da Bahia.

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação no ano de 2009 propôs uma concepção diferenciada de organização pedagógico-curricular para a última etapa da educação básica. O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), criado pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a), se apresenta como estratégia do MEC para a melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas

A iniciativa faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), e está pautada na necessidade de proporcionar aos estudantes situações de aprendizado significativas, aproximando a escola dos interesses e da cultura juvenil. O objetivo apresentado no PROEMI é incentivar a criação de novas propostas curriculares para garantir a ampliação do tempo dos estudantes na escola, além de proporcionar uma formação integral, com a inclusão de atividades que tornem o currículo mais dinâmico.

Nesse sentido, realizamos um levantamento das produções acadêmicas, dissertações e teses, sobre o PROEMI. Este trabalho possibilitou conhecer aquilo que está sendo produzido no campo científico e o que ainda não foi abordado e que precisa ser discutido, tendo em vista o delineamento de novas investigações a respeito da referida temática.

Este diagnóstico foi realizado no mês de fevereiro de 2019 e início de abril, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Foram encontrados inúmeros trabalhos que abordam o PROEMI em vários aspectos. No entanto, o que nos interessa aqui são as produções que discutem a importância do programa para a concretização do Ensino Integral.

Tendo em vista que o nosso objeto é compreender o Ensino Médio Inovador como programa indutor da implantação da educação integral e sua recontextualização em um colégio estadual da Bahia, utilizamos o descritor PROEMI, a fim de filtrar a busca e aproximá-la do tema da pesquisa.

Destarte, selecionamos 93 dissertações e teses, realizamos a leitura de todos os resumos destas e escolhemos as produções que continham as informações com maior proximidade ao nosso objeto. Desse modo, foram selecionados os trabalhos que apresentavam as seguintes palavras-chave: PROEMI, Educação Integral, Políticas Públicas.

Neste sentido, apresentamos no quadro abaixo uma pequena amostra das pesquisas realizadas e suas características.

Quadro I - Teses e Dissertações que versam sobre o PROEMI

Ano	Título	Autor/a	Instituição
2015	Uma experiência do programa ensino médio inovador em Ananindeua – Pará	Maria Rosana de Oliveira Castro	UFPA TESE
2018	Expressões concretas do programa ensino médio inovador (PROEMI) nas escolas públicas estaduais da mata sul de Pernambuco	Maria das Graças Correia Gomes	UFPE TESE
2017	A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador - Proemi:	Tânia Castro Gomes	UFOPA

	singularidades desta política em uma escola estadual		DISSERTAÇÃO
2016	O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e a formação política de jovens na escola pública	Sandra Cristina Andrade Almeida Gomes	UNB DISSERTAÇÃO
2017	Redesenho curricular no programa ensino médio inovador: recontextualizações da política	Ricardo Inocêncio Pereira	FURB DISSERTAÇÃO
2014	Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados”: Uma Análise à Luz da Experiência da Implementação do Programa Ensino Médio Inovador em Conjunto com o Projeto Jovem de Futuro	Elizabeth Santos Mofacto	UFJF DISSERTAÇÃO
2015	Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil - o caso do Distrito Federal	Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo	UNB TESE
2015	Programa Ensino Médio Inovador no Espírito Santo: Mudança ou Continuidade nas Políticas do Ensino Médio.	Claudia de Souza Nardoto	UFJF DISSERTAÇÃO
2015	Análise do Programa Ensino Médio Inovador no Estado do Amapá no Período de 2010 a 2014.	Wanda Mara Meguins Matos	UFPA DISSERTAÇÃO
2016	O Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2011).	Waneide Ferreira dos Santos	UCDB DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaboração da autora 2019

Apresentaremos aqui uma síntese das dissertações e teses que subsidiam este trabalho.

A Tese “Uma experiência do Programa Ensino Médio Inovador em Ananindeua – Pará” é resultado dos estudos de doutoramento que teve como objetivo analisar o processo de implementação do PROEMI na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, em Ananindeua-Pará, no período de 2009 a 2015, especialmente no que se refere à gestão escolar e à melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes.

O texto faz uma discussão a respeito do papel do Estado diante das parcerias público-privadas em seus processos de regulação e implantação e sobre a crise estrutural do capital que resultou na redefinição do papel do Estado, que transferiu os serviços públicos considerados essenciais a setores privados. Discute ainda os conceitos de público e privado, destacando as parcerias público-privadas na educação do Brasil e no Pará.

O trabalho apresenta a política nacional para o Ensino Médio no Brasil, com dados sobre esse nível de ensino e contextualizando-o no quadro da legislação educacional em vigor aproximando-se a estudiosos da área que defendem esse nível de ensino integrado com todas as dimensões da vida.

Discute-se também o processo de implementação do PROEMI na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, revelando o desconhecimento da comunidade escolar sobre o Programa, indicando que ele não foi discutido na escola e que a SEDUC - PA não cumpriu seu papel na garantia de condições adequadas para implementação do PROEMI que, apesar de ter destinado e a escola ter recebido, em duas ocasiões recursos do Programa, sua aplicação foi empregada de forma indevida.

A tese Expressões concretas do programa ensino médio inovador (PROEMI) nas escolas públicas estaduais da mata sul de Pernambuco, buscou investigar quais as transformações ocorridas nas escolas com a implementação do Programa.

No campo teórico metodológico dialogou-se a respeito das políticas públicas da educação relacionada com uma ação pública em um contexto de relações de poder na qual um programa significa sua materialização para dar visibilidade ao Estado, o Estado em ação.

No metodológico, a abordagem qualitativa proporcionou compreender como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seu mundo social e cultural. A utilização do método dialético permitiu a produção de um conhecimento da realidade concreta, seus movimentos e as relações internas no que se referem ao social, econômico e político.

Os resultados revelaram que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco não construiu nenhuma proposta para integrar o Programa Ensino Médio Inovador ao Programa de Educação Integral. Coube à escola a responsabilidade de implementá-lo. A adesão ao programa ocorreu diante da possibilidade de acesso aos recursos oriundos do governo federal para as escolas que o adotassem. Inexistiu assistência técnico pedagógica acerca dos pressupostos teóricos do programa, a preocupação maior era com o cumprimento das metas por meio da gestão de resultados.

Apesar de o PROEMI não ter conseguido atingir seus objetivos, a escola planejou ações que modificaram o cotidiano escolar, o professorado propôs atividades diferentes do que ocorria habitualmente e o alunado se mostrou interessado quando havia momentos diferenciados das aulas regulares. Desse modo, comprovando-se que o programa provocou transformações na a escola pública.

A dissertação, *A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador - Proemi: singularidades desta política em uma escola estadual*, defendida em 2017 na UFOPA, têm por objetivo analisar o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI implementado em uma escola estadual em Santarém-Pará, no período de 2012 a 2014. Este período justifica-se por corresponder ao ano de implantação (2012), na cidade, e desenvolvimento do primeiro ciclo das atividades concernentes ao programa, que condizem aos três anos (2012, 2013 e 2014).

A investigação foi desenvolvida por meio do estudo de caso realizado em uma unidade escolar do município de Santarém/Pará. Envolveu técnicas padronizadas de coleta de dados, como entrevista semiestruturada e, na discussão dos resultados, utilizou a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com base nas evidências agrupadas por categorias.

As categorias elencadas foram: conceito de educação integral e ações pedagógicas no PROEMI. Com relação aos resultados da pesquisa foram identificadas disparidades entre a concepção de educação integral e educação em tempo integral na escola estudada.

Sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no PROEMI, observou-se, na investigação, que as orientações sobre a efetivação do programa não condizem com realidade encontrada na implantação no que se refere ao assessoramento técnico, pedagógico e financeiro; à garantia de execução dos projetos originados na demanda da comunidade escolar; à obrigatoriedade em compreender a coexistência do PROEMI e PJJ em suas concepções e metodologias distintas; e à necessidade de organização pedagógica da escola em turno parcial para atender propostas de um currículo interdisciplinar.

A dissertação *O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e a formação política de jovens na escola pública*, defendida em 2016 na UNB, teve como objetivo investigar as percepções dos estudantes em

relação às potencialidades do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) na formação política dos jovens em uma escola pública do Distrito Federal.

Os dados desta investigação foram coletados por meio de questionários aplicados em duas turmas e um grupo focal com cinco integrantes do grêmio estudantil. A análise foi realizada a partir do programa Alceste. Um total de 62 estudantes participou da pesquisa. Para a discussão de educação política, movimentos sociais e grêmio estudantil, os principais teóricos estudados foram Freire, Gohn, Dayrell, Melucci, dentre outros.

O estudo revelou que o grêmio se constitui como espaço de aprendizagem, seja no contexto da cidadania ou da política, e contribui no fortalecimento da gestão escolar. Embora sua existência esteja legitimada, dificuldades foram apontadas em seu reconhecimento e organização. Os estudantes encontram dificuldades no fortalecimento da entidade e carecem de apoio teórico e organizacional.

A autora concluiu que mesmo com a participação no Programa, as percepções apresentadas pelos estudantes demonstraram que a escola parece não conseguir dar o apoio necessário à participação estudantil e, portanto, não ter atingido a proposta do PROEMI no macrocampo pesquisado.

A dissertação Redesenho curricular no programa ensino médio inovador: recontextualizações da política defendida no ano de 2017 na Universidade Regional de Blumenau (FURB) propõe um olhar voltado para a realidade do Ensino Médio (EM) no Brasil e realiza um debate histórico em torno de sua identidade.

Além disso, discute sobre o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), que enfatiza a integração entre as áreas, a contextualização do conhecimento e a ampliação da jornada escolar. Considerando que as políticas educacionais passam por recontextualizações desde as

influências na produção do Discurso Pedagógico Oficial (DPO) até a atuação no contexto da prática, esta dissertação busca compreender como a política de redesenho curricular do PROEMI é recontextualizada do macro ao microcontexto.

Os objetivos específicos são: reconhecer o contexto de influência no DPO do PROEMI sobre redesenho curricular; identificar e problematizar, a partir dos textos das políticas oficiais do PROEMI, princípios e estratégias para o redesenho curricular; analisar a "atuação da política" de redesenho curricular do PROEMI no contexto da prática.

Argumenta-se, com base nos resultados, que o PROEMI é uma política de redesenho curricular ampla, complexa e inovadora. Porém, mesmo com tantos desafios, evidenciados por tensões nas diferentes dimensões contextuais, os profissionais acreditam na política. Apesar disso, interpretam dela apenas fragmentos.

A dissertação Curso de Formação "Gestão Escolar para Resultados": Uma Análise à Luz da Experiência da Implementação do Programa Ensino Médio Inovador em Conjunto com o Projeto Jovem de Futuro, Mofacto (2014), analisa a implementação do PROEMI, criado pelo Ministério da Educação em conjunto com o Projeto Jovem do Futuro (PJF) de iniciativa do Instituto UNIBANCO, com o foco na experiência de formação dos supervisores das secretarias de estado de educação de dois estados brasileiros que implementaram o PEMI/PJF.

A metodologia baseou-se na aplicação de questionários aos supervisores, coordenadores do PROEMI/PJF e gestores locais do Instituto Unibanco nos dois estados que iniciaram o programa em 2011, Mato Grosso do Sul e Ceará. Os resultados identificaram elementos relevantes para a construção de uma proposta de intervenção efetiva, e consistiram em recomendações para a melhoria dos resultados do Curso de Formação em Gestão Escolar destinado aos supervisores do ProEMI/PJF.

A Tese Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil - o caso do Distrito Federal apresentada por Figueiredo (2015) vários objetivos foram investigados e verificou se a proposta de Resenho Curricular implicou mudanças significativas na escola; além disso, analisou a percepção dos gestores, coordenadores, professores e estudantes sobre o reconhecimento do PROEMI como Programa promotor de inovações na escola.

Também analisou se o PROEMI melhorou os indicadores de evasão e de repetência nas escolas públicas do DF, verificou se os macrocampos postulados pelos Documentos Orientadores do Programa estão em harmonia com a Proposta de Redesenho Curricular das escolas de Ensino Médio do DF que aderiram ao PROEMI.

Os resultados apresentaram que: a inovação na educação é tratada como um ganho de valor considerável para práticas pedagógicas, uma vez que favorece o desenvolvimento da autonomia entre professores, gestores e estudantes incidindo na reorganização do trabalho pedagógico das escolas.

Infere-se que a proposta de Redesenho Curricular compõe um cenário atrativo de fomentos pedagógicos para o Ensino Médio, percebido na conexão dos macrocampos com as áreas de conhecimento e os componentes curriculares em sua inter-relação com as vivências sociais dos estudantes.

Na dissertação Programa Ensino Médio Inovador no Espírito Santo: Mudança ou Continuidade nas Políticas do Ensino Médio, Nardoto (2015) analisa a implantação do PROEMI na rede estadual do Espírito Santo.

O autor centrou seus objetivos em estudar os critérios utilizados para adesão e implementação do PROEMI pela secretaria de educação do Espírito Santo e a análise dos Projetos de Redesenho Curricular (PRC) elaborados pelas unidades escolares nos anos 2013/2014 da

Região Metropolitana, a fim de verificar as possibilidades de melhoria do ensino médio a partir dessa política de governo.

O trabalho apresenta três capítulos nos quais apresenta: pesquisas sobre o Ensino Médio no Brasil; análise do PROEMI como política de reestruturação curricular e sua implantação no Espírito Santo e a organização dos Projetos de Redesenho Curricular elaborados pelas escolas.

Na dissertação *Análise do Programa Ensino Médio Inovador no Estado do Amapá no Período de 2010 a 2014*, Matos (2015) analisa a experimentação do Programa Ensino Médio Inovador no estado do Amapá, sobretudo, sua relação com a dinâmica curricular à luz do conceito de Inovação orientado pela ideia de integração.

Estabelece como procedimento metodológico a pesquisa documental, precedida de revisão bibliográfica, baseada na perspectiva crítico dialética, com análise das propostas curriculares que orientaram o programa em uma das oito escolas que iniciaram sua experimentação no Amapá a partir do ano de 2010, bem como o monitoramento do rendimento e movimento dos primeiros alunos que cursaram o ensino médio neste estado no período de 2010 a 2012.

Concluiu-se que, com o programa, a escola passou a orientar-se com dois currículos, um disciplinar e outro não, mas com um foco em comum: a preparação para o ENEM, que reforça a fragmentação curricular e a predominância do caráter preparatório do Ensino Médio mesmo com propostas alternativas inovadoras.

A dissertação *O Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2011)*, Santos (2016) apresenta o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, no recorte temporal de 2007 a 2011, que se justifica por ser 2007 o ano lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas

Compromisso Todos pela Educação, e 2011 o ano da parceria firmada entre o governo do Estado do Mato Grosso do Sul e o Instituto Unibanco que deu origem ao PROEMI/Jovem do Futuro.

Teve como objetivo geral analisar o processo de implantação e implementação do PROEMI em duas escolas localizadas em Campo Grande MS. Como procedimentos metodológicos foram utilizados a pesquisa bibliográfica e a documental, além de entrevistas baseadas em questões semiestruturadas.

Os resultados permitem afirmar que no Estado de Mato Grosso do Sul, as escolas selecionadas encontraram dificuldades na implementação do PROEMI em razão da estrutura física inadequada, da falta de professores e de profissionais de apoio escolar capacitados, do atraso dos recursos financeiros do programa, entre outros.

Após a análise das produções apresentadas ficou evidente a importância do nosso estudo visto que os trabalhos até então produzidos, realizaram análise do PROEMI nos diversos contextos, contudo, não encontramos trabalhos que façam a interseção entre a educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador.

2.10 Políticas de Educação Integral: Contribuições do Ciclo da Política BALL E BERNSTEIN

Nesta seção, buscamos compreender como as políticas de Educação Integral são desenvolvidas do contexto da influência ao contexto da prática.

Para tanto, utilizamos para subsidiar nossa análise o ciclo de políticas de Bowe e Ball (1992), o qual considera que a maior parte das políticas “são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência,

produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102).

Sendo assim, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, analisamos os contextos do PROEMI política indutora da Educação Integral, vem sendo produzido e traduzido em uma escola estadual do sudoeste baiano.

Utilizaremos os ensinamentos de Ball (1992) que defende a existência de três contextos cada um deles com diversas arenas de ação. Esses contextos situam-se em um ciclo contínuo de políticas e podem ser definidos como: Contexto de influência, em que normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; nele acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.

Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão; Contexto de produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; e o Contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas, (LOPES, 2004).

O ciclo de políticas de Bowe e Ball (1992) e os estudos de Ball (1997, 1998) nos proporcionam compreender as concepções de política curricular como recurso político em construção, perceptível de traduções e, conseqüentemente, recriação, superando a ideia de hierarquização das políticas, criadas em uma instância estatal cabendo à escola apenas o papel de implementação ou de resistência (LOPES, 2006).

Para tanto, realizamos uma análise da trajetória de programas e políticas no campo da educação integral desde sua formulação inicial até a implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Para Mainardes (2006) o foco da análise das políticas deveria incidir sobre a formação de seu próprio discurso e sobre a interpretação - tradução ativa - que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Essa interpretação permite identificar processos de resistência, acomodações, pretextos e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Neste contexto, os profissionais que atuam nas escolas não são excluídos dos processos de formulação ou implementação das políticas, visto que é na prática no cotidiano escolar que a política que pensada, escrita toma forma e vira modelo.

Neste trabalho, a abordagem do ciclo de políticas auxilia na análise da produção das políticas para a educação integral, na qual inclui a participação de diversos segmentos da sociedade ultrapassando a visão estadocêntrica. Para Ball (2001), as políticas educacionais são expressas em textos e discursos, e devem ser percebidas como indissociáveis, pois uma está submetida à outra.

Essas políticas, muitas vezes, são vinculadas ao currículo e documentos, entendidas como criação de propostas curriculares pelo poder público. Contudo, elas não se apresentam somente em termos de documentos oficiais, ou textos curriculares, mas também se amplificam para além dos limites do poder público e oferecem conotações que são forjadas no corpo social da educação (SANTOS, 2018).

Neste sentido, é questionável o pensamento de que as políticas são implementadas pelo Estado, uma vez que a política educacional não é manipulada apenas verticalmente, de cima para baixo, ela perpassa por um processo de pensamento, construção e prática.

Assim, a abordagem do ciclo de políticas de Bowe e Ball (1992) possibilita realizar a análise da política de educação integral do contexto da influência ao contexto da prática, pois o ciclo de políticas, “permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais

desde sua formulação até a sua efetivação no contexto da prática, bem como seus resultados/efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48).

A análise, aqui empreendida, parte da compreensão de que as políticas são textos que são interpretados de maneira complexa em meio a muitas compreensões, negociações, convenções e alianças que refletem a própria historicidade. (BALL; BOWE 1992).

Essa abordagem compreende que as fases de formulação e implementação das políticas não são estanques ou lineares. Os processos políticos sofrem reinterpretações por parte dos sujeitos envolvidos na política (SANTOS, 2018).

Neste trabalho buscamos compreender as interpretações dadas pelos atores que movimentam esta política na prática, por meio dos questionários, professores e gestores puderam atribuir suas impressões sobre a consequência da prática do PROEMI no colégio estudado.

Mainardes (2006) indica a necessidade de articular os processos macro e micro, considerando a ação dos profissionais no nível local. O referido autor salienta que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. (MAINARDES, 2006).

Neste contexto analisamos o sentido e significado do programa Ensino Médio Inovador, como indutor da Educação integral na prática dos educadores e gestores. Além disso, observamos esta política educacional com foco na formação do discurso da política considerando as influências, as disputas e resistências presentes na produção dos textos - documentos norteadores de implementação do PROEMI - bem como na ação dos profissionais no microcontexto - professores e equipe gestora.

Para isso, buscamos interpretar e compreender as vozes dos interlocutores envolvidos nas traduções das políticas educacionais, na sua produção e na prática diária da escola, na tentativa de ultrapassar a

visão de que as políticas são produzidas pelo Estado e posteriormente implementadas, como se coubesse a escola somente o papel de colocar em prática o que está prescrito nos documentos oficiais.

Ball (1992), salienta a importância das interpretações dos textos da política realizadas pelos profissionais que atuam no contexto da prática. Visto que para analisar o ciclo da política, existe uma dinâmica e inter-relação entre três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Cada um dos contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2007).

O referido autor salienta que o contexto de influência é onde os discursos políticos são construídos, havendo disputas de interesse de diferentes grupos com o intuito de influenciar a definição das finalidades sociais da educação, além disso, é no contexto de influência que os conceitos adquirem legitimidade e transforma um discurso de base para a política.

Neste sentido, é importante considerar as influências globais e internacionais no processo de formulação das políticas nacionais. Observando como as ideias são recontextualizadas.

Assim, esse autor compreende as políticas como produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa interconexão, e hibridização, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais (BALL; BOWE, 1992; BALL, 2006).

Dessa forma, a fim de compreendermos como as políticas de educação integral acontecem na prática, aproveitaremos o conceito de recontextualização de Bernstein (1996), o qual defende que o discurso pedagógico não é um discurso em si, mas é um princípio de recontextualização que se apropria de outros discursos e os realocam de acordo sua própria lógica de ordenamento.

Bernstein (1996) identifica a presença de dois campos recontextualizadores pedagógicos, o oficial e o não oficial. Nesta

pesquisa, acessaremos o campo oficial por meio do Documento Orientador do PROEMI, o PPP da escola e o PAP com o objetivo de entendermos como o discurso pedagógico é produzido nos documentos. No campo não oficial (práticas, conteúdos) buscamos entender “o que” está sendo dito, “como” está sendo dito, a forma de transmissão e recontextualização dos documentos oficiais, por meio de entrevista com professores e gestores.

Segundo Ball (1994), o contexto de produção de textos é a arena de produção da política, em que sujeitos disputam por legitimar visões particulares nos documentos. É neste contexto que acontecem as vivências dos textos políticos, emergindo seus efeitos e suas consequências.

Estes textos estão sujeitos a interpretação e recriação, podendo representar mudanças e transformações significativas na política original. Por isso, não acontece, uma simples implementação, visto que aquilo que professores e demais profissionais entendem e imaginam podem ter diversas interpretações que fazem com que essas políticas sejam recriadas na prática. Além disso, as diferentes interpretações também disputam entre si, prevalecendo algumas vezes sobre outras, dependendo de interesses diversos (MAINARDES, 2006).

Este contexto foi acessado por meio de análise documental. Para tanto, confrontamos as informações dos documentos produzidos para atender as determinações da política de educação integral com os relatos dos profissionais entrevistados.

A investigação do contexto da prática permitiu a apreensão do ciclo de políticas de forma ampla e dinâmica, visto que este contexto se articula intensamente com os demais. A abordagem do ciclo de políticas não percebe a escola como o contexto que tem superioridade em relação aos outros, e muito menos como um contexto que apenas implementa ou responde às ações dos demais contextos.

Para Ball (1994), os discursos e textos que circulam nos contextos de influência e de produção de textos, estão presentes na escola, assim como significados da escola circulam nesses dois contextos.

Neste sentido quando Ball, afirma que os professores podem apresentar suas experiências para a construção/reconstrução do currículo ou não, mostra que isso é um processo social, pessoal e também material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais como é o caso da escola pesquisada.

Assim, didaticamente, o contexto da formulação de uma política educacional pode se resumir em o contexto de influência em que as disputas dão-se na construção dos discursos que irão definir os princípios gerais da política educacional e, particularmente a política curricular.

O contexto da produção de texto é o momento em que as propostas são oficializadas em documentos e ocorrem as definições dos textos da política curricular. Contudo, não se finaliza a política ao sancionar o texto. A política percorre um longo caminho, uma vez que, os textos são influências que originam consequências para o contexto da prática e esta pode definir a política e chega ao contexto da prática, a arena para a qual a política é endereçada, é neste contexto que me encontro, e que é ponto central deste trabalho.

No contexto da prática os atores principais são os professores, gestores e coordenadores, eles reinterpretem os textos das políticas e assim são produzidos novos discursos em uma circularidade contínua definida por Ball e Bowe (1994) como “ciclo contínuo de políticas”.

Para os referidos autores a política está sujeita a recriação que pode mudar significativamente a política original. “Os leitores não são ingênuos, portanto, reinterpretem os textos levando em consideração suas experiências e história e as políticas não são implementadas em um processo de verticalização do poder.” (BALL & BOWE, apud MAINARDES, 2006, p. 53)

Ao analisar a maneira como se processa leitura e interpretação dos dispositivos normativos pelos professores aproximamos das práticas pelas quais a escola determina representações de si mesma. O deslocamento, de apropriação e de representação que a instituição de ensino faz, com relação aos textos oficiais não é monótono, já que, a transferência do texto curricular de um contexto para outro se evidencia por um movimento de "recontextualização", por meio do qual se realiza uma escolha e um processo de deslocamento dos acepção teórica em direção à prática.

Segundo Bernstein, "a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia ao contexto oficial de um Estado nacional, ou do contexto oficial ao escolar" (BERNSTEIN, apud LOPES, 2008, p. 27).

Dessa forma, para atender os objetivos dessa pesquisa e compreender o contexto da prática, realizamos entrevistas semiestruturadas e questionário aberto e fechado com professores que atuam no ProEMI da escola pesquisada, bem como o gestor e a coordenadora pedagógica. O contexto de produção de textos foi acessado por meio de análise documental. Tais como: parecer do CNE/SEB números 5 e 11, Documento Orientador para o PROEMI e a Portaria 971 de 2009 que regulamenta o programa.

A análise dos referidos documentos foi confrontada com as interpretações dos professores no contexto da prática. De tal modo, que ficou evidente que os educadores desempenham papel significativo nas políticas educacionais, o contexto em que estão inseridos com suas particularidades, sua cultura, sua história. Dessa forma, apresentam-se, como agentes de extrema importância no processo de implementação das políticas.

Posto isso, a prática deve ser pensada como parte da política, considerando que os profissionais que atuam nas escolas não são

totalmente excluídos dos processos de formulação e implementação de políticas, como salienta Lopes e Macedo (2011).

3. MARCO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada para realização deste trabalho. Para tanto, recorreremos a abordagem qualitativa utilizando o método de análise de conteúdo na perspectiva defendida por Bardin (1977) e Minayo (2001) a fim de descrevermos o espaço da pesquisa, os sujeitos e como foram realizadas as análises.

3.1 Os sujeitos da pesquisa, instrumentos e técnicas

A escolha dos sujeitos da nossa investigação se deu pela formação e atuação das pessoas envolvidas com o objeto pesquisado. Nesse sentido, salienta Minayo (1998) que a definição dos sujeitos de pesquisa é, certamente, um momento delicado e de extrema importância.

Dessa forma, nossos colaboradores foram o gestor escolar, uma coordenadora pedagógica e sete professores que ofertavam oficinas sendo todos com graduação na área de atuação profissional, cinco professores com pós-graduação em nível de especialização e dois professores com mestrado na área de educação.

Sobre o tempo de atuação na docência dos professores na escola pesquisada foi de um professor com até cinco anos, um professor entre seis a dez anos, um professor entre onze a quinze anos, um professor entre dezesseis a vinte anos e três professores com mais de vinte e cinco anos na docência. Tendo em vista que os professores vêm desenvolvendo os seus trabalhos nas oficinas de Leitura e Letramento, Cultura Corporal, Iniciação Científica, Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Línguas Estrangeiras.

Quadro II Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Cargo/ Função	Sexo	Formação	Experiência docente	Tempo de atuação na	Carga Horária	Macrocampo em que atuou

				escola		
Gestor Escolar (GE)	Masculino	Especialização	Mais de 25 anos	De 06 a 10 anos	40 horas	Não se aplica
Coord. Pedagógica (CP)	Feminino	Especialização	De 21 a 25 anos	De 06 a 10 anos	40 horas	Não se aplica
Professor 1 (P 1)	Feminino	Especialização	Mais de 25 anos	De 06 a 10 anos	40 horas	Comunicação, Cultura digital e Uso de Mídias.
Professor 2 (P 2)	Feminino	Especialização	Mais de 25 anos	De 11 a 15	40 horas	Leitura e Letramento
Professor 3 (P 3)	Feminino	Especialização	Mais de 25 anos	De 11 a 15	40 horas	Comunicação, Cultura digital e Uso de Mídias.
Professor 4 (P 4)	Masculino	Mestrado	De 16 a 20 anos	De 11 a 15	40 horas	Iniciação Científica
Professor 5 (P 5)	Masculino	Especialização	Até 05 anos	Até 05 anos	40 horas	Cultura Corporal
Professor 6 (P 6)	Feminino	Especialização	De 06 a 10 anos	Até 05 anos	20 horas	Iniciação Científica
Professor 7 (P 7)	Feminino	Mestrado	De 11 a 15 anos	Até 05 anos	40 horas	Línguas Estrangeiras

Fonte: Elaboração da autora 2019

O acesso aos atores da investigação não foi difícil, visto que trabalho na instituição pesquisada, o que de certa forma aproxima a

pesquisadora com os entrevistados, criando um ambiente de confiança e interação.

Nesse sentido, concordamos com Amado (2013, p.12) que uma das características próprias da investigação qualitativa é o “[...] facto de que a ‘pessoa do investigador’ se torna no principal ‘instrumento’ deste tipo de investigação”. Assim, a singularidade dessa pesquisa incidirá fortemente nos domínios das nossas competências pessoais e técnicas, “[...] com exigências no plano latitudinal (saber ouvir, respeitar a palavra e o silêncio, humildade e honestidade, etc.) e no plano ético (confidencialidade, cumprimento do contratado, etc)”. (AMADO, 2013, p.12).

O desenvolvimento dessas entrevistas semiestruturadas tem como base as orientações de Minayo (1998, p.64), pois “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Durante as entrevistas, procuramos seguir o roteiro (apêndice I) como norteador daquilo que precisávamos saber. Ao aplicarmos as entrevistas, deixamos os professores o mais à vontade possível para falar livremente sobre o que havia sido questionado, uma vez que a entrevista semiestruturada permite essa abertura e a inclusão de novas questões que não estão postas no roteiro, mas que emergem no momento da coleta, e que são imprescindíveis para a obtenção de informações para a compreensão do objeto.

O roteiro foi proposto a partir dos objetivos da pesquisa. A entrevista foi agendada previamente, de acordo com a disponibilidade dos participantes e teve a duração de aproximadamente uma hora; foram distribuídos os questionários e, posteriormente analisados.

A realização da entrevista tem como objetivo compreender como opera no contexto da prática o discurso no campo recontextualizador

pedagógico para a fomentação da política curricular indutora da Educação Integral na unidade escolar pesquisada.

Para tanto, buscamos respaldo no pensamento de Bernstein (1996), a fim de analisar os dados e verificar como os campos recontextualizadores pedagógicos produtores do discurso pedagógico oficial e não oficial e das teorias educacionais (práticas e conteúdos) atuam no processo de recontextualização.

Nesse sentido, o processo de recontextualização caracteriza-se por um movimento de textos e seus contextos, neste caso, as práticas pedagógicas dos professores, no contexto da sala de aula, passa a produzir discursos, constituir interpretação e dá novo sentido ao texto a partir dos conhecimentos e vivências que possuem.

3.2 Campo da pesquisa: Caracterização da escola

Segundo as informações contidas no Projeto Político Pedagógico – PPP, a escola pesquisada foi fundada em 1953, a partir da iniciativa de um ilustre morador da Vila de Mocambo, como então era denominado este município de Candiba, o senhor Antônio Batista de Souza.

Foi o primeiro administrador desta vila, se preocupava com a educação de seus munícipes e por isso doou o terreno para a construção da escola, além de fazer tudo que estava ao seu alcance para trazer para o município um professor que pudesse assumir as funções de regente. Por seu empenho com a educação, foi designado Patrono da escola pesquisada.

Inicialmente funcionava como uma Escola Rural Mista, que contava apenas com uma sala de aula onde estudavam crianças da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. Conjugada a esta sala havia uma casa pequena e simples na qual residia o professor que ministrava as aulas.

No final da década de 50, esta escola tornou-se Escola Pública Estadual de Candiba, e já contava com duas professoras.

Com a emancipação de município, em 1962, e sob a gestão de seu primeiro prefeito Sr. Tertuliano Joaquim Neto, que contava com o apoio do Governo Estadual na pessoa do Sr. Lomanto Júnior, a pequena escola foi ampliada.

Em 1963, passou a contar com três salas de aula, diretoria, e sala de professores, fato que possibilitou o agrupamento de outras professoras que atuavam em salas isoladas, (alugadas pelo Estado) podendo oferecer o ensino seriado normal, com mais qualidade e atender uma clientela bem maior.

Em 1967 a escola foi reformada e ampliada mais uma vez, passando a ter cinco salas de aula, funcionando em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo alunos da 1ª a 4ª série primária.

No ano de 1999, foi implantado o Ensino Fundamental (da 5ª a 8ª série) com três turmas. Posteriormente, com as mudanças no Sistema de Ensino, O Ensino Médio deixou de ser responsabilidade do município e em 2002, o Estado assumiu essa modalidade, a qual passou a ser ofertado na instituição. A partir de 2013, a escola passou a ofertar também a EJA (Educação de jovens e adultos) no noturno.

No ano de 2012 a unidade escolar foi selecionada para implantar o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI, no entanto só em 2013 que o Programa começou a ser efetivamente operacionalizado com as atividades através de oficinas para os alunos da primeira série do ensino médio.

Em 2017, por determinação do MEC/SEC, uma nova modalidade de ensino foi implantado o PROEI (Programa de Educação Integral) em quatro turmas da 1ª série do Ensino Médio.

Várias outras reformas foram realizadas até se tornar ao que é hoje, uma instituição constituída com oito salas de aula, sendo quatro climatizadas, um laboratório de Ciências, uma biblioteca, uma sala de leitura climatizada, uma sala de vídeo, uma sala para atividades diversas, um estúdio de rádio, além de contar com o espaço administrativo organizado com diretoria, secretaria, sala de professores e almoxarifado.

A escola dispõe de três banheiros femininos com chuveiros e quatro com vasos sanitários; dois banheiros masculinos com chuveiros e três com vasos sanitários; três banheiros adaptados para deficientes físicos e quatro para funcionários.

Com a implantação da Educação Integral, os ambientes da escola necessitam de ampliação para atender a demanda da realização de várias atividades. E quanto ao ambiente físico para preparação da alimentação escolar, há uma cozinha e um depósito para armazenamento dos produtos. .

A escola conta com um pátio interno arborizado e composto de oito quiosques cobertos para atender os alunos durante os intervalos e nas atividades fora da sala de aula.

Entre as dependências externas da escola, está a quadra poliesportiva coberta, sendo um importante espaço de realização de ações sócio – culturais da escola e também da comunidade local. Todos os espaços descritos estão em bom estado de conservação, porém com necessidade de reajustes nas instalações hidráulicas e elétricas.

3.3 O cenário da investigação

O Município de Candiba está situado na Região do Centro Sul Baiano na Microrregião de Guanambi. Localizado no Território de Identidade Sertão Produtivo, o município foi criado pela Lei Estadual nº

1.756 de 27/07/1962 e conta atualmente com uma população aproximada de 13.210 habitantes, segundo dados do último censo realizado pelo IBGE (2010).

Localizado no Território de Identidade Sertão Produtivo, o município de Candiba está localizada entre as coordenadas aproximadas de latitude - 14°24'39'' e longitude 42°52'02'', a uma altura média de 578 m acima do nível do mar e caracteriza-se pelo clima subúmido a seco e úmido.

Faz divisa com os municípios de Guanambi, Pindaí e Sebastião Laranjeiras. Com uma área total de 433,6 km², Candiba fica distante 705 km de Salvador, capital do Estado da Bahia. A rodovia BA-612 é a principal via de acesso ao município.

Em relação aos aspectos econômicos, a cidade possui uma razoável prática agropecuária, na qual predomina a criação de bovinos e animais de pequeno porte e a agricultura familiar. A economia da cidade baseia-se também no setor de serviços e comércio, comportando ainda indústrias de pequeno porte.

Na área educacional, de acordo dados do IBGE, em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.9 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.4. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 56 de 417. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 160 de 417.

A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98.3 em 2010. Isso posicionava o município na posição 79 de 417 dentre as cidades do estado e na posição 1603 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, discutimos a percepção dos professores, coordenador pedagógico e gestor escolar sobre a implantação do PROEMI na escola pesquisada e como ocorre a recontextualização dessa política pública indutora da educação em tempo integral através da ampliação da jornada escolar.

4.1 Construção, Organização e Análise dos Dados

Nesta investigação, empregamos a abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, tendo como referência a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 47), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo”.

Assim, reconstruímos os caminhos percorridos para efetivação do PROEMI na escola pesquisada. Além disso, analisamos os documentos que orientam a política curricular, o Documento Orientador do PROEMI, Portaria 971 /2009 e o Parecer do CNE número 11.

Bardin (2011) nos orientou teoricamente, ao definir que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, etapas utilizadas nas análises aqui apresentadas.

Na fase inicial, o material foi selecionado e organizado com a finalidade de torná-lo operacional, na sequência procedemos aos passos: “1. a pré-análise; 2. exploração do material; e, por fim, 3. tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p.121).

Na pré-análise, foram escolhidos os documentos, formuladas as hipóteses e organizados os indicadores que orientam a interpretação final. Para Bardin (2011), esses três itens são considerados de extrema

importância e são interligados, pois a escolha dos documentos depende dos objetivos e os indicadores são criados por meio da hipótese.

Segundo a referida autora, “hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou informar), recorrendo aos procedimentos da análise” (BARDIN, 2011, p.128).

Para análise dos documentos, Bardin (2011) sugere sete itens: a leitura fluente; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e objetivos; referência dos índices; elaboração de indicadores e por fim, a preparação do material. A exploração do material é “longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p.131).

Neste trabalho, as hipóteses levantadas foram as seguintes: Os professores pesquisados tem conhecimento dos documentos orientadores do PROEMI? O programa contribuiu para amenizar as dificuldades pedagógicas na escola? Houve melhoria do desempenho escolar dos alunos?

A exploração do material é a segunda fase e consiste em uma etapa importante, porque trata da definição de categorias. Na visão de Bardin (1979), pode-se considerar a categorização como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos.

“As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico” (BARDIN, 1979, p.117). Essa é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase.

Essa etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Além da escolha dos documentos a serem submetidos à análise, também é o momento de formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final. (BARDIN, 2011).

A leitura dos documentos foi de modo sucessivo e sistemático e aconteceu de forma cronológica na intenção de verificar seus avanços. Bardin (2011) afirma que o tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência.

Para chegar à interpretação dos dados, precisamos retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises, dando sentido à interpretação, uma vez que as interpretações buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras. Nesse sentido, dialogamos com Ball (2004), por meio do ciclo de políticas, para entendermos os caminhos trilhados pela política curricular até a concretização na atualidade.

Faremos aqui uma análise dos dados oficiais apresentados, IDEB e ENEM, a fim de apreender se esta política educacional fomentou a melhoria dos resultados educacionais da referida escola, além disso, buscamos por meio de entrevistas compreender como as professoras interpretam as determinações destas políticas na prática pedagógica.

Quando se trata do ensino médio, é necessário evidenciar esforços para a superação das dificuldades vivenciadas neste nível de ensino. Uma aposta é o Programa Ensino Médio Inovador, que propõe o redesenho do currículo através de intervenção nas práticas pedagógicas realizadas na escola com a incorporação de ações e metas na perspectiva de melhorar os índices nas avaliações externas, dentre elas o ENEM e o IDEB.

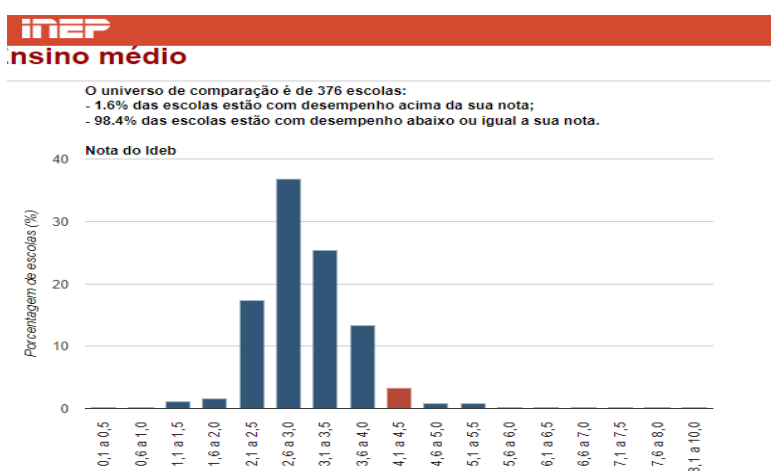
O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (INEP/MEC)

A aplicação das avaliações ocorre a cada dois anos para as classes finais de cada nível de ensino. Até o ano de 2015 o IDEB do ensino médio era realizado por amostragem. A partir de 2017 todas as escolas passaram a aplicar a avaliação.

Nos quadros a seguir observamos que só em 2017 a escola pesquisada passou a ter o IDEB divulgado. Quando analisamos o Quadro III, nota-se que no quantitativo de 376 escolas baianas, apenas 1.6% estão com desempenho superior a escola pesquisada.

Quadro III – Desempenho das escolas de acordo o IDEB



Fonte: INEP 2018

No Quadro IV é possível observar a taxa de aprovação de cada série. Fica evidente que o índice de aprovação é relevante especialmente na 3ª série.

De acordo Krawczyk 2009, afirma que se por muitos anos finalizar o ensino médio era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década esta realidade se transformou, produzindo importantes desafios.

Constata-se ainda, que o desafio da escola analisada é superar a reprovação na 1ª série do ensino médio, pois apresentou uma taxa de aprovação de 94,1%

QUADRO IV: Taxa de aprovação do Ensino Médio em 2017 da escola pesquisada

Ensino Médio

Ano	Taxa de Aprovação					Saeb				
	1ª	2ª	3ª	4ª	P	Matemática		Língua Portuguesa		N
						Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2017	94,1	94,8	99,0	--	0,96	280,4	4,8	252,2	4,0	4,40

Fonte INEP 2018

No quadro V são apresentados os Resultados do IDEB observado e as Metas projetadas no 3º ano do ensino médio das escolas estaduais da Bahia.

Em 2017 o IDEB observado foi de 2,7 enquanto a meta projetada era de 4,1. No Quadro 4 que apresenta o IDEB da escola pesquisada observamos que o esta teve um índice que 4,2 em 2017.

QUADRO V: IDEB referente ao 3º Ano do Ensino Médio no Estado da Bahia – Metas projetadas e observadas de 2005 a 2017

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: UF:

Rede de ensino: Série / Ano:

3ª série EM

Estado	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Bahia	2.7	2.8	3.1	3.0	2.8	2.9	2.7	2.7	2.8	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3	4.5

Obs:
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP 2018

QUADRO VI: IDEB referente ao 3º Ano do Ensino Médio da escola pesquisada – Metas projetadas e observadas de 2005 a 2017

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: UF:

Município: Nome da Escola:

Rede de ensino: Série / Ano:

3ª série EM

Escola	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EE - COLEGIO ESTADUAL ANTONIO BATISTA - TEMPO INTEGRAL							4.2							4.4	4.7

Obs:
* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte INEP 2018

O Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM), foi instituído pela Portaria 438/1998 com o objetivo de mensurar a qualidade geral do ensino médio e a partir de 2004 a nota do exame passou a ser critério de participação dos candidatos ao Programa Universidade para Todos (ProUni)., e desde 2009 propicia ao estudante o ingresso na maioria dos

cursos ofertados por instituições públicas de ensino superior do País Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

O ENEM ocorre em dois dias sendo:

Composto por testes de rendimento (provas) em quatro áreas do conhecimento humano, a saber: a) linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); b) ciências humanas e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; e d) matemática e suas tecnologias. Cada grupo de testes será composto por 45 itens de múltipla escolha, aplicados em dois dias, constituindo, assim, um conjunto de 180 itens. A redação deverá ser feita em língua portuguesa e estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, científica, cultural e política (ANDRIOLA, 2011, p. 115)

No quadro VI Desempenho ENEM, observamos uma elevação no desempenho dos alunos em todas as áreas do conhecimento em especial na Redação que manteve o índice crescente a partir de 2015.

Nesta análise pode-se estabelecer uma relação direta com a implantação do PROEMI na unidade escolar no ano de 2013 onde os alunos da 1ª série foram contemplados com a proposta de reestruturação curricular, através das oficinas ofertadas no turno oposto. O resultado na elevação de todos os índices em 2015, quando estes alunos já estavam na 3ª série do ensino médio e participaram desta avaliação externa.

Quadro VII: Desempenho ENEM

ANO	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS HUMANAS	LINGUAGENS	MATEMÁTICA	REDAÇÃO	MÉDIA
2009	448,00	450,00	435,00	455,00	576,00	472,80
2010	439,00	492,00	436,00	448,00	578,00	478,60
2011	414,93	421,71	457,95	453,89	448,07	437,12

2012	443,49	472,51	443,61	455,08	467,19	456,37
2013	444,91	491,24	448,07	485,97	460,00	466,03
2014	461,49	505,19	467,22	434,20	402,93	454,20
2015	475,09	557,96	476,12	461,92	539,78	502,17
2016	470,00	515,00	498,00	454,00	562,00	499,80
2017	496,00	505,00	475,00	498,00	596,00	514,00
2018	491,84	548,17	490,66	520,36	562,42	522,69

Fonte: Elaboração da autora 2019

4.2 Contexto da influência ao contexto da produção de texto: análise documental

O PROEMI nasce com objetivo de criar iniciativas inovadoras para o ensino médio de forma a superar o modelo vigente dicotomizado e fragmentalizado, além disso, compreende a escola como uma arena política em que todos envolvidos se entrecruzam produzindo novos sentidos, saberes e experiências.

Neste sentido, a intenção é estimular e pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente (BRASIL, 2009 d).

Ao analisar o Documento Orientador para o programa, o Parecer do CNE número 11 aprovado em 30 de junho de 2009 e a Portaria 971 de outubro de 2009 que regulamenta a proposta de experiência curricular inovadora no ensino médio, evidenciam-se que o ensino médio inovador promove a valorização e a capacidade empreendedora das escolas, em colocar o aluno como protagonista efetivo do processo educacional,

proporcionando possibilidades de aprendizagem para o aluno e também para o professor.

Entre as propostas do PROEMI, está a ampliação da carga horária mínima do ensino médio para três mil horas, superando as duas mil e quatrocentas horas do ensino médio atual. Propõe também a possibilidade de o aluno escolher as atividades de 20% de sua carga horária (BRASIL, 2009b).

Na escola pesquisa a escolha das 20% da carga horária se deu nas seguintes oficinas Leitura e Letramento, Cultura Corporal, Iniciação Científica, Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias, Acompanhamento Pedagógico, Línguas Estrangeiras e Produção e Fruição das Artes.

Estudos apontam que o currículo do ensino médio, não atente às demandas atuais dos jovens e às competências necessárias para a vida. De acordo com Bolívar (2012), em geral o currículo sofre sobrecarga de conteúdos, os quais são fragmentados e desvinculados dos problemas relevantes. “Em lugar de apenas conhecimentos teóricos disciplinares, presentes na maioria dos currículos tradicionais, deve-se priorizar destrezas e competências no século XXI”.

Dessa maneira faz-se necessário redesenhar o currículo orientando-o para a ampliação conhecimento disciplinar a fim de desenvolver competências não somente teórica, mas também para a vida, o que requer, entre outras exigências, um olhar globalizado dos conhecimentos, proporcionando assim uma nova lógica da avaliação e uma metodologia baseada na interação entre os conhecimentos e a realidade.

4.3 Recontextualizando a prática: entrelaçando os contextos de influência, de produção do texto e da prática

Remetemos-nos, primeiramente, à teoria da recontextualização de Bernstein (1996), para entendermos como uma política curricular pode ser interpretada e concretizada no chão da escola. O referido autor define o processo de mover um discurso de uma posição para outra como recontextualização pedagógica.

O autor afirma que “[...] quando um discurso é movido, por recontextualização, do seu contexto original para o contexto pedagógico, o discurso original é abstraído da sua base social, posição e relações de poder” (BERNSTEIN, 1996, p. 38).

Neste sentido os procedimentos metodológicos se deram por meio da Análise de Conteúdo (AC), que permitiu interpretar significações de textos a partir das respostas dos professores ao questionário. Neste instrumento de pesquisa constam 13 perguntas sendo 12 fechadas e uma pergunta aberta, entre elas questionamos se os professores conhecem o documento que instituiu o programa, indagamos ainda sobre experiências inovadoras relativas à participação no PROEMI e se houve melhoria nos índices de educação (IDEB) após a proposta de educação integral implantada a partir do ano de 2013.

Tabela I: Operacionalização do PROEMI na escola pesquisada

Cargo/Função	Conhece Portaria 971/2009 MEC	Houve melhoria nos indicadores educacionais do	Recursos financeiros atende as demandas do Programa
Gestor Escolar	Sim	Sim	Sim
Coord. Pedagógico	Sim	Sim	Sim
Professor 1	Sim	Sim	Sim

Professor 2	Sim	Sim	Não
Professor 3	Sim	Sim	Não
Professor 4	Sim	Sim	Sim
Professor 5	Sim	Sim	Sim
Professor 6	Não	Sim	Não
Professor 7	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora 2019

Apresentamos na tabela I as informações obtidas através da fala dos entrevistados. Fica evidente que os professores envolvidos no Programa observam que houve melhoria nos indicadores educacionais a partir da implantação do PROEMI.

Sobre os recursos financeiros o Gestor Escolar afirma que “Os recursos financeiros destinados ao PROEMI foi muito importante para a melhoria de ambientes e na obtenção dos recursos didáticos”.

Com base nos relatos observamos que os professores tem conhecimento sobre as diretrizes do PROEMI, uma vez que somente o P6 relata que não teve acesso a Portaria 971/2009.

Quando indagados sobre as experiências inovadoras proporcionadas pelo PROEMI, destacamos

Quadro VIII - Experiências inovadoras relativas à participação no PROEMI

Categoria de análise	Unidades de contexto	Referência
	Realização de Feira de ciências. Alunos estão mais criativos e interessados(...)	P 6

Experiências inovadoras relativas à participação no PROEMI	Produção diversificada com os alunos, elevação do índice do ENEM em redação, Potencial criativo e artístico nos projetos da escola.	P 2
	(...) aprendizagens diversas com as mídias, tanto para o docente como os discentes. Estúdio de rádio.	P 1
	Realização de quatro mostras de iniciação científica, com produção de projetos inovadores.	P 4
	(...) realização de visitas a outros espaços educativos, Produção de livro de poemas, Realização de feiras de ciências, Participação nos projetos estruturantes da SEC.	GE
	Premiações em feiras e eventos científicos, ampliação de alunos leitores, elevação do índice acadêmicos, publicação de livro de poemas, Maior envolvimento nos projetos estruturantes.	C P

Fonte: Elaboração da autora 2019

Com base nas informações expostas, constata-se que, os atores envolvidos relatam resultados positivos no tocante a ampliação da jornada escolar através da realização de oficinas. E como o PROEMI vem

proporcionando mudanças no aspecto comportamental e acadêmico dos estudantes. Em especial a participação em eventos nacionais, como as Feiras de Ciências e Feiras Literárias.

Outro aspecto mencionado por GE e CP, diz respeito à participação dos alunos nos Projetos Estruturantes da Secretaria de Educação. Os projetos mencionados são realizados desde 2008 como uma iniciativa pioneira no campo de políticas culturais com a juventude estudantil, ao entender a arte e a cultura como sendo componentes essenciais à matriz do conhecimento na educação básica das escolas da rede estadual.(BAHIA/SEC)

Nessa perspectiva, são desenvolvidos projetos que sedimentam as inovações nos métodos educativos e reconstróem novas formas de aprendizagens, promovendo a autonomia estudantil na produção dos distintos saberes.

CONCLUSÃO

A pesquisa buscou analisar o Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI como proposta indutora de educação integral e sua recontextualização na prática pedagógica em uma Escola Estadual da Bahia.

Neste itinerário, apresentamos uma retrospectiva histórica sobre as políticas públicas após 1990 e as discussões direcionadas à legislação brasileira no que se refere à educação integral. Uma vez que concordamos com Gomes (2011, p. 19) quando compreende que as políticas públicas são: “construções sociais e históricas.

Para analisar a implementação da referida política pública educacional direcionada a última etapa da educação básica, o ensino médio, buscamos a relação desta com antecedentes históricos na proposta de educação integral baseada em Anísio Teixeira em meados do século anterior. Além disso, apresentamos as diferenças básicas entre a educação integral e a educação em tempo integral.

Compreendemos que o PROEMI é fruto da política educacional brasileira que impulsiona o desenvolvimento da educação integral por meio da escola de tempo integral no ensino médio regular.

O referido programa foi instituído em 2009, com o objetivo de fomentar iniciativas curriculares inovadoras nesse nível da educação básica, no sentido de expandir e melhorar a qualidade do ensino que, de acordo com o rendimento nacional, aferido pelo IDEB, mostrava índices abaixo da média.

Neste sentido, a adesão das instituições escolares deveria ser voluntária por meio de suas respectivas secretarias de educação, fortalecendo, assim, a relação dos entes federados em seus diferentes níveis do poder público: federal, estadual, pois o programa instituído pelo MEC dialoga com os sistemas de ensino estaduais responsáveis pela oferta do ensino médio.

O Ministério da Educação propõe a ampliação da jornada escolar contemplando a diversificação das práticas pedagógicas através de atividades diferenciadas que são incorporadas ao currículo gradativamente de acordo com os macrocampos definidos pela equipe escolar.

Além disso, o Ministério da Educação é o parceiro dos Estados no Programa e propõe cinco questões centrais a serem discutidas no currículo do ensino médio. A primeira é estudar a mudança da carga horária mínima do ensino médio para três mil horas – um aumento de 200 horas a cada ano. Outra mudança é oferecer ao aluno a possibilidade de escolher 20% de sua carga horária e grade curricular, dentro das atividades oferecidas pela escola.

Faz parte ainda da proposta, associar teoria e prática com grande ênfase em atividades práticas e experimentais, como aulas práticas, laboratórios e oficinas, em todos os campos do saber; valorizar a leitura em todas as áreas do conhecimento e garantir formação cultural ao aluno.

Na implementação do currículo da escola, o Programa estabelece, que o Projeto de Redesenho Curricular - PRC contemple os eixos estruturantes através de ações que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia na formação dos jovens do ensino médio.

Ao elencar os aspectos teóricos, metodológicos e de análise da pesquisa, apresentamos as considerações acerca de uma pesquisa qualitativa, que buscou investigar através de entrevista semiestruturada, a compreensão dos atores da pesquisa que participaram da implementação do Programa no recorte temporal. Sendo realizado ainda um estudo teórico de autores que discutem o redesenho curricular através da implantação do PROEMI em diferentes contextos.

Para nos subsidiar teoricamente, utilizamos a abordagem do ciclo de políticas de Ball (2011), Ball, Maguire e Braun (2016), Lopes (2005), com enfoque nas políticas educacionais.

Por meio dos dados levantados e analisados nesta pesquisa, constatamos que com a implementação do Programa na escola pesquisada a escola passou por mudanças significativas, as quais propiciaram avanços, mas também desafios.

Os resultados indicam que a ampliação da jornada escolar, favoreceu significativamente no desempenho dos alunos nas avaliações externas, obtendo o 2º melhor IDEB das escolas públicas estaduais de ensino médio do estado da Bahia em 2017.

Além disso, o Programa foi fundamental para alavancar e estimular a participação dos alunos nos Projetos Estruturantes da Secretaria da Educação, uma vez que com a ampliação da carga horária tornou-se possível a realização de práticas pedagógicas diversificadas e de experiências inovadoras.

Para tanto, o repasse dos recursos financeiros foram essenciais na execução das atividades propostas. No entanto sabemos que a pesquisa não representa a totalidade do programa no Brasil, por isso, muito é preciso avançar nas discussões sobre a educação integral no país.

REFERÊNCIAS

ALVES MACHADO, Paulo Henrique; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 355-373, abr. 2014. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/25239> Acesso em: 25 nov. 2018.:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p355>

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. **Na contramão do Ensino Médio Inovador**: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 209-230, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2018

ANDRIOLA, W. B. **Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas instituições de Ensino Superior (IFES)**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.

BAHIA, Secretaria da Educação. **Síntese dos Projetos Estruturantes**. Jornada Pedagógica 2015. Disponível em <http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2015/sintese-dos-projetos-estruturantes.pdf>

BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Annie. **Reforming education & changing school**: case studies in policy sociology. Londres - Nova York: Routledge, 1992.

_____.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

_____. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994 a.

_____. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. *Journal of Education Policy*, v. 9, n. 2, 1994b.

_____. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1997.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 20 out.2016.

_____. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: MAINARDES, Jeferson, MARCONDES, Maria Inês. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

_____. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S; MAINARDES, J. (orgs) Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Educação global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **Classes e pedagogia**: visível e invisível. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, p. 26-42, maio. 1984.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, Vol. IV, 1996.

BOMENY, Helena. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. Educação integral e tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.109-112, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. MEC/SEB. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Versão preliminar. Brasília, DF, jul,2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf. Acesso em: 01/05/2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf Acesso em: 10.jan.2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL .Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 18/01/2019.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura - **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009** <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file> Acesso em: 01/05/2018.

_____. Programa Ensino Médio Inovador. **Documento Orientador**. Brasília: Ministério da Educação, 2014a.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/Sumario.html> . Acesso em: 20 nov. 2018.

CASTRO, M.H.G.; TORRES, H.G. Duas décadas no ensino médio. In: NEGRI, B.,TORRES, H.G., CASTRO, M.H.G. (Org).**Educação básica no estado de São Paulo:avanços e desafios**. São Paulo: SEADE/FDE, 2014.

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira. **Uma experiência do programa ensino médio inovador em Ananindeua**. Tese. Belém, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015–1035, out. 2007 Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300018&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 jul. 2018

DEWEY, J. Experiência e educação. 3 ed. **Tradução de Anísio Teixeira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FERRARI, M. **Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil**. Nova Escola, São Paulo, out 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil> Acesso em: 01/05/2018

LIMA, Francisca das Chagas Silva; ALMADA, Jhonatan Uelson Pereira Sousa de. Educação Integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. In: **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Organizadoras). São Luís: Edufma, 2013. Disponível em:http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadLCprontovolume1_Optimized.pdf

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professor(a)s de escolas localizadas no meio rural**. Dissertação. Caruaru. PE, 2011.

FIGUEIREDO. Kattia de Jesus Amin Athayde. **Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil - o caso do Distrito Federal**. Tese. Brasília, 2015.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários e prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. **Política e educação**. Questões da nossa época. 2ª ed. Cortez Editora, 1993

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOMES, Alfredo Macedo. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 19-33.

GOMES, Maria das Graças Correia. **Expressões concretas do programa ensino médio inovador (PROEMI) nas escolas públicas estaduais da mata sul de Pernambuco**. Tese. Recife, 2018.

GOMES, Sandra Cristina Andrade Almeida. **O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e a formação política de jovens na escola pública**. Dissertação. Brasília, 2016.

GOMES, Tânia Castro. **A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador - Proemi: singularidades desta política em uma escola estadual**. Dissertação. Santarém, Pará, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. É necessário conhecer de onde viemos para onde vamos. In:_____ **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 13-26.

ISLEB, Vivian. **O contexto histórico e o processo de criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)**. Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016/ UFPR Curitiba/Paraná.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.144, pp.752-769. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002

KRAWCZYK, N. **O Ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão, 6).

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. (org). **Políticas de educação integral em jornada ampliada**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, 2012. p. 17-49.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Editora Cortez, 2002.

MATOS. Wanda Mara Meguins. **Análise do Programa Ensino Médio Inovador no Estado do Amapá no Período de 2010 a 2014**. Dissertação. Belém, Pará, 2015

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10 ed. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

MOFACTO, Elizabete Santos. **Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados”**: Uma Análise à Luz da Experiência da Implementação do Programa Ensino Médio Inovador em Conjunto com o Projeto Jovem de Futuro. **Dissertação. Juiz de Fora, MG, 2014**.

MOLL, Jaqueline e LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. **Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?** In: Em Aberto. Brasília, INEP, v.25, n.88, jul/dez. 2012.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; ALMADA, Jhonatan Uelson Pereira Sousa de. Educação Integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. In: Educação Integral: **ideário pedagógico, políticas e práticas**. LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Organizadoras). São Luís: Edufma, 2013. Disponível em http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadICpronto_volume1_Optimized.pdf

MACIEL, Antonio C; GANZELI, Pedro; COSTA, Sinara A. **Sentidos da educação integral: conceitos, programas e implicações na realidade educacional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo-min_84f147faec496c

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Escola Parque. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/escola-parque>. Acesso em: 16 de jan. 2019.

MOLL, Jaqueline e LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. **Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?** In: Em Aberto. Brasília, INEP, v.25, n.88, jul/dez. 2012.

NARDOTO. Claudia de Souza. **Programa Ensino Médio Inovador no Espírito Santo: Mudança ou Continuidade nas Políticas do Ensino Médio.** Dissertação. Juiz de Fora, MG, 2015.

NUNES, Clarisse. **Anísio Teixeira.** Coleção educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, I.A. M. D. Paulo Freire. In. ORTH, L. M. E. (Tradutora). **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. p. 27-29. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1622/3/FPF_PTPF_12_009.pdf

PEREIRA, Luiz. **O magistério primário numa sociedade de classes.** São Paulo, Pioneira.1969.

PEREIRA, Ricardo Inocência. **Redesenho curricular no programa ensino médio inovador: recontextualizações da política.** Dissertação. Blumenau, SC, 2017.

PPP – **Projeto Político Pedagógico.** Colégio Estadual Antonio Batista, 2017.

SANTOS. Waneide Ferreira dos. **O Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2011).** Dissertação. Campo Grande, MS, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2003.

_____, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2005, p.223 – 274.

ISLEB, Vivian. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação:

políticas educacionais). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Companhia editora nacional, São Paulo, 1971.

TEIXEIRA, A. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol. 31, jan./mar., 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 14 jan. 2019.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad. 2000.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 a edição Papirus, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** (6ª. ed). (J. Cipolla Netto et al., Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M.L.I.S. **A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas**. Na contramão da legislação. Revista HISTEDBR On-line, v. 13, 2013, pp. 90-98-312

APÊNDICE I



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Caro Professor,

O presente questionário é parte integrante do Trabalho de Pesquisa do Curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Ciências da Educação da FICS – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales e tem como objetivo investigar como ocorre a operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI em sua escola.

Antecipo que em nenhum momento o seu nome será revelado e que sua identidade seja mantida em sigilo. Os dados aqui colhidos serão usados exclusivamente como fonte de dados e execução da referida pesquisa.

Agradeço sua colaboração.

Questionário de Pesquisa

1) Sexo

() Feminino () Masculino

2) Faixa etária em anos:

() Menor que 20 () de 21 a 30 () de 31 a 40

() de 41 a 50 () de 51 a 60 () maior que 60

3) Formação Acadêmica

- Magistério
- Graduação
- Especialização
- Mestrado

4) Experiência docente em anos:

- Até 05 de 06 a 10 de 11 a 15
- de 16 a 20 de 21 a 25 Mais de 25

5) Qual a sua carga horária de trabalho?

- 20 horas 40 horas 60 horas

6) Há quanto tempo trabalha nessa escola?

- Até 05 de 06 a 10 de 11 a 15
- de 16 a 20 de 21 a 25 Mais de 25

7) Você conhece a Portaria nº 971 de 09/10/2009 do MEC que instituiu o Proemi?

- Sim Não

8) Houve formação para estudo dos documentos orientadores do Proemi?

- Sim Não

9) Assinale em quais macro campos você atuou:

- Acompanhamento Pedagógico
- Iniciação Científica e Pesquisa
- Leitura e Letramento
- Cultura corporal
- Produção e Fruição das Artes
- Línguas Estrangeiras
- Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias
- Participação Estudantil

10)Relate experiências inovadoras resultante das ações do Proemi

11)O Proemi contribuiu para amenizar as dificuldades pedagógicas na escola?

() sim

() Não

12)Houve melhorias na estrutura física da escola após a implantação do Proemi?

() Sim

() Não

13)Os recursos financeiros disponibilizados atende as demandas do Programa?

() Sim

() Não

APÊNDICE II



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Caro Gestor,

A presente entrevista é parte integrante do Trabalho de Pesquisa do Curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Ciências da Educação da FICS – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales e tem como objetivo investigar como ocorre a operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI em sua escola.

Antecipo que em nenhum momento o seu nome será revelado e que sua identidade seja mantida em sigilo. Os dados aqui colhidos serão usados exclusivamente como fonte de dados e execução da referida pesquisa.

Agradeço sua colaboração.

Questionário de Pesquisa

14)Sexo

Feminino

Masculino

15)Faixa etária em anos:

Menor que 20

de 21 a 30

de 31 a 40

de 41 a 50

de 51 a 60

maior que 60

24) Os recursos financeiros disponibilizados atende as demandas do Programa?

Sim

Não

- 12. Por que sua escola aderiu ao PROEMI? E como foi a implementação do Programa em sua escola ?**
- 13. Você percebe mudança na postura dos professores e dos alunos depois que o Programa iniciou na escola?**
- 14. Quais mudanças curriculares foram identificadas com a implementação do PROEMI?**
- 15. Que atividades curriculares na escola e extraescolar foram realizadas por meio do PROEMI?**
- 16.. Há consonâncias e divergências entre o currículo oficial das escolas do ensino médio com o proposto pelo programa?**
- 17. Relate experiências inovadoras resultante das ações do PROEMI ?**
- 18. Como você avalia o PROEMI em sua escola?**
- 19. Em que aspectos a experiência curricular do Programa inovou o ensino médio?**
- 20. De que forma o PROEMI contribuiu para a execução dos projetos já desenvolvidas pela escola ?**
- 21. O PROEMI contribuiu para melhorar o desempenho escolar dos estudantes ? De que forma ?**
- 22. Aponte os limites/dificuldades do Programa na sua escola?**
- 23. Houve avanços com o PROEMI? Quais foram?**
- 24. Qual a importância dos recursos do PROEMI na melhoria da qualidade do ensino médio ofertado aos seus alunos?**
- 25. Os macrocampos desenvolvidos possibilitaram a integração curricular? Justifique.**
- 26. Os recursos são suficientes para a execução do PRC?**